

«Nadie se quería quedar atrás»
El *Nuevo Enfoque Pedagógico* en las aulas
Resultados de una investigación con
docentes capacitados por PLANCAD

Renate Schüssler



Ministro de Educación
NICOLÁS LYNCH GAMERO

Viceministro de Gestión Pedagógica
JUAN ABUGATTAS ABUGATTAS

Viceministro de Gestión Institucional
MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
ROSARIO VALDEAVELLANO

Jefa de la Unidad de Capacitación Docente
RAQUEL VILLASECA

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
ROLAND BAECKER

Desde marzo de 1998 existe un acuerdo financiero entre el Gobierno Peruano y la Cooperación Financiera Alemana, a través del Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). En este acuerdo se acompaña el préstamo con una asesoría técnica a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), que además de ofrecer consultoría en la aplicación del préstamo, asume la tarea de asesorar al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Ministerio de Educación en la programación y ejecución de sus actividades.

PLANCAD-GTZ-KfW
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Van de Velde 160, San Borja
Lima 41, Perú
Casilla 1335, Lima 18

pgtz@minedu.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO Y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-13-2
Depósito Legal 1501412001-3363

Presentación

El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) nació como respuesta al Diagnóstico General de la Educación de 1993, realizado por expertos del Banco Mundial y de otras organizaciones, en el que se señalaban graves deficiencias de aprendizaje y calidad educativa en la educación pública del país. En efecto, en ese informe se sostenía que la aplicación fuera de contexto de los contenidos, los materiales y los métodos de enseñanza figuraba entre los principales problemas de la educación peruana, paralelamente a la inadecuada formación inicial de los docentes. Es por ello que el Ministerio de Educación comenzó a desarrollar en 1995 actividades de capacitación, a través del PLANCAD, en técnicas de metodología activa y optimización de recursos y tiempo en el aula. Éste fue concebido como un primer paso en el proceso de actualización y perfeccionamiento del docente. Se buscaba así elevar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los maestros en el aula, usando los conceptos y lineamientos específicos del Nuevo Enfoque Pedagógico.

Ante la cantidad de docentes que debían ser capacitados con el PLANCAD, el Ministerio de Educación vio la necesidad de que la sociedad civil participara en este esfuerzo por mejorar la calidad educativa a nivel nacional. Por ello, éste es llevado a cabo por los denominados entes ejecutores: instituciones educativas con un perfil determinado, que, a través de un contrato de servicios y después de recibir un seminario de información, ejecutan en sus respectivas sedes institucionales las actividades definidas en el PLANCAD.

El siguiente documento resume los resultados de una investigación realizada por la pedagoga Renate Schüssler, entre abril y junio de 1999, en veinte centros educativos ubicados en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales de Arequipa y Cusco. Si bien no es una muestra cuyos resultados puedan proyectarse a todas las escuelas estatales del país, sí ofrece información en terreno válida para la zona referida y cuyos resultados –llevados a cabo a partir de diversas metodologías– pueden considerarse como la primera fase de una investigación que incluya terrenos más amplios. En virtud de estas consideraciones, la cooperación técnica y financiera alemana (GTZ-KfW), que presta asesoría al Plan Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Educación (PLANCAD-GTZ-KfW), ha decidido compartir con ustedes los resultados de este estudio.

La autora ha buscado brindar información en cuanto al impacto que ejerce el programa de capacitación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en

las aulas escolares visitadas. Los resultados que obtiene sugieren que dicho proceso todavía está muy centrado en la persona del docente y que los intereses de los niños no están siendo suficientemente considerados. De otro lado, pareciera –según nos dice en el informe– que las capacitaciones están centradas fundamentalmente en los elementos metodológicos y que todavía se notan deficiencias en cuanto a los contenidos de la clase.

Un aspecto que interesa mencionar es que la autora pone en tela de juicio la aplicabilidad del enfoque constructivista en la educación pública, en la medida en que aún no ha llegado a aclararse si este enfoque sería válido en escuelas con un vasto número de alumnos, como ocurre con la mayoría de las escuelas públicas peruanas: muchas veces trabajan con más de cuarenta alumnos por aula y disponen de escasos materiales.

“Nadie se quería quedar atrás”. El Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas, de Renate Schüssler, nos ofrece además interesantes sugerencias para la diversificación de métodos, materiales y formas de interacción. Y nos advierte sobre la necesidad de tener en cuenta que los docentes, dadas sus condiciones de trabajo, sólo pueden contribuir limitadamente a la producción de materiales diversos. Estos elementos constituyen así insumos importantes en el diseño e implementación de un sistema de formación continua de los docentes en servicio. Se subraya, por último, la utilidad que podría tener un programa de seguimiento y refuerzo para los docentes que ya fueron capacitados.

Esperamos que con la lectura de este material sea posible reflexionar sobre los logros y metas en la aplicación del NEP. Esto con el propósito de buscar en conjunto soluciones y correcciones.

Lima, noviembre de 2001

PLANCAD-GTZ-KfW

Contenido

Introducción	9
1. «El alumno como centro del aprendizaje»: PLANCAD y el <i>Nuevo Enfoque Pedagógico</i>	11
2. «La perspectiva desde las aulas»: El perfil de la investigación	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Objetivos de la investigación	14
2.3 Métodos empleados en la investigación	14
2.4 Instrumentos aplicados en la investigación	15
2.5 Realización de la investigación	17
2.6 Preparación y evaluación de datos	18
3. Experiencias de docentes capacitados aplicando el NEP en las aulas	21
Perfil A – «Trabajen sobre el tacto»	21
3.1 El NEP y las condiciones de enseñanza-aprendizaje	24
Perfil B – Choquequirau	28
3.2 El NEP y sus enlaces con la práctica docente	32
Perfil C – Las etapas de la historia	36
3.3 El nuevo perfil docente y su uso del lenguaje verbal	39
Perfil D – Los útiles escolares	47
4. «Lo que a mí me enseñaron en cinco años, todo lo cambiaron en dos semanas» – Parte final	51
4.1 Resumen de los resultados	51
4.2 Conclusiones	54
4.3 Recomendaciones	57
4.4 Perspectivas	60
Bibliografía	61
Anexos	63

Introducción

Definitivamente, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países (*La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996).

Una de las innovaciones más destacables de los últimos años en el sector educativo del Perú es la capacitación que viene impartándose a profesores¹ de escuelas públicas, a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y que ha logrado extenderse a casi todo el territorio nacional. El siguiente documento resume los resultados de una investigación, llevada a cabo en 1999, para recoger información relativa al impacto que ejerce el programa de capacitación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas escolares.

Ante todo, quisiera agradecer a las personas que con su apoyo y cooperación hicieron posible realizar esta investigación. En especial me gustaría mencionar a los docentes visitados, que con gran hospitalidad me abrieron las puertas de sus aulas y compartieron sus ideas conmigo, e igualmente a la población escolar de los centros visitados en Arequipa y Cusco. Mis agradecimientos se dirigen también a los entes ejecutores de capacitación, sobre todo al Sr. Henri Tapia, Instituto del Sur, Arequipa; al Equipo Técnico Nacional de PLANCAD, en especial a la Sra. Miriam Pérez; y a los integrantes de PLANCAD-GTZ-KfW, sobre todo al Sr. Roland Baecker, al Sr. Ricardo Cuenca y a la Srta. Sandra Carrillo.

¹ Para asegurar una mejor legibilidad, se decidió utilizar solamente las terminaciones masculinas para referirse a ambos géneros.

1 «El alumno como centro del aprendizaje»: PLANCAD y el *Nuevo Enfoque Pedagógico*

El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), en el cual está centrada la presente investigación, existe desde el año 1995 y es parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Ambos surgieron en respuesta a varias inquietudes en torno a la baja calidad de la enseñanza pública y el pobre rendimiento escolar de los alumnos en los colegios estatales. En un diagnóstico (MED, 1993a) realizado hace pocos años, expertos del Banco Mundial y de otras organizaciones constataron que las debilidades se concentraban —entre otros aspectos— en el trabajo de los docentes en las aulas. Se criticaba el predominio de métodos memoristas y repetitivos, un trato vertical y la falta de diálogo que se derivaban del enfoque pedagógico tradicional. Aparte de esto, se constataba un manejo poco adecuado del material didáctico, del espacio y del tiempo, así como una falta de conciencia acerca de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y tipos de estudiantes.

A partir de la creación del PLANCAD y en coordinación con reformas de otras áreas, principalmente la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP), se empezó un proceso de reformulación de objetivos y métodos de la educación formal, en el que se tomaban en cuenta varias corrientes de educación alternativa y se trabajaba bajo una perspectiva constructivista de conocimientos. Se intentaba así cambiar las actitudes y el quehacer docente hacia un *Nuevo Enfoque Pedagógico* (NEP)². Aunque del último no exista una definición general u oficial, se pueden hacer —revisando los distintos documentos de PLANCAD³— las siguientes aproximaciones. Según el NEP:

- los alumnos aprenden a través de actividades que sean significativas para ellos
- los alumnos son el centro del aprendizaje: construyen sus conocimientos en función de sus necesidades, intereses y motivaciones, partiendo de sus saberes previos y resolviendo conflictos cognitivos
- el aprendizaje está relacionado con el entorno social y las experiencias cotidianas de los alumnos

² El NEP es un concepto ecléctico, en el cual influyen diversas corrientes teóricas. Las que se mencionan con frecuencia como base del concepto son la teoría cognitiva de Ausubel, la psicología del aprendizaje de Piaget y la psicología cultural de Vygotsky (Frisancho, 1996). Para tener una fundamentación y resumen del NEP, véase también Cuenca (2000).

³ Ver los manuales de PLANCAD.

- el concepto de enseñanza es sustituido por el de enseñanza-aprendizaje: los docentes desempeñan la función de guías que facilitan, organizan y promueven el aprendizaje activo de los alumnos
- los docentes fomentan el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo

Estos rasgos de la nueva interacción entre alumnos y docentes en las aulas se pueden resumir en la idea fundamental del PLANCAD: que los alumnos «sean protagonistas de sus propios aprendizajes» (MED/PLANCAD, s/f.).

Las actuales reformas educativas que se aplican en el Perú siguen, con el Nuevo Enfoque Pedagógico y su fundamentación constructivista, las corrientes pedagógicas que actualmente tienen vigencia en muchas partes del mundo, sobre todo en Estados Unidos. Cabe considerar como un hito importante la intención de romper con —o por lo menos cuestionar— el llamado **enfoque tradicional**, una práctica pedagógica poco creativa y alentadora, en favor de un aprendizaje centrado en el alumno. Sin embargo, también en este caso, corrientes pedagógicas retomadas de otros contextos culturales y sociales encierran el peligro de que las condiciones existentes sean consideradas de manera insuficiente. No sólo en lo que se refiere a los aspectos materiales —como la remuneración de los profesores, las condiciones sociales de los alumnos o el equipamiento de los colegios—, sino también en cuanto a normas y tradiciones educativas que muchas veces manifiestan gran resistencia ante un posible cambio. Aparte de esto, la transmisión del enfoque constructivista al quehacer pedagógico implica algunas contradicciones propias, difíciles de superar desde la práctica diaria en las aulas. En este sentido, el objetivo de la presente investigación no solamente es dirigir una mirada hacia la mera práctica docente, sino también hacia el contexto educativo y el programa de capacitación; elementos que forman el marco en el cual los docentes tienen que responder a las exigencias de las reformas educativas.

2 «La perspectiva desde las aulas»: el perfil de la investigación

En las ciencias educativas, los resultados de investigaciones dependen hasta cierto grado de las posiciones y perspectivas teóricas, así como de los métodos e instrumentos con los cuales uno se acerca a la realidad. No existe por ello una objetividad científica; los investigadores deberían entonces sentirse comprometidos para, en el mayor grado posible, crear transparencia en torno al desarrollo de su trabajo. En este sentido, el diseño de las investigaciones tiene un papel de primer orden y es necesario hacerlo perceptible a sus lectores y receptores.

En los apartados de esta sección se hará referencia a los antecedentes de la investigación y sus objetivos. También se explicarán los métodos e instrumentos empleados y la forma como se recogieron y evaluaron los datos.

2.1 Antecedentes

Un programa como PLANCAD, que busca estimular un profundo cambio de paradigmas educativos y apunta tanto a diversificar métodos y materiales como a reformular la función pedagógica, deja —invariablemente— huellas en la práctica diaria de los docentes. Sin embargo, es difícil medir el impacto de las reformas sustentadas por PLANCAD sobre el trabajo en las aulas, ya que se desconoce el punto de partida individual de cada docente comprendido en la investigación y las capacitaciones son un proceso de aprendizaje que no termina a corto plazo. Por eso, al elaborar y realizar una investigación empírica, debe tomarse en cuenta que sólo es factible una aproximación a la realidad.

La investigación que sustenta esta publicación partió de las experiencias de docentes recién capacitados por PLANCAD y está referida a la aplicación del NEP en sus aulas. Como ya se señaló, la idea fundamental en los documentos de PLANCAD es que los alumnos «sean protagonistas de sus propios aprendizajes» (MED/PLANCAD, s. f.) y que los docentes asuman el papel de guías, orientadores, mediadores, facilitadores, comunicadores, investigadores y organizadores del aprendizaje significativo. Las evaluaciones que se centren netamente en la labor docente para ver si están cumpliéndose los ambiciosos objetivos de las reformas pueden caer fácilmente en un error: el de responsabilizar principalmente a los docentes por cada fracaso. Aunque pudiera haber muchos casos que sí revistan cierta legitimidad, hay también numerosos otros en los cuales los docentes dispuestos al cambio confrontan obstáculos debido a las condiciones de trabajo o de concepción del programa mismo. Por eso, el objetivo de la investigación no consistió en identificar

prioritariamente a los actores que pudieran haber fallado o tenido éxito en la aplicación del NEP, sino que estuvo dirigida a demostrar —a *través* del análisis de la práctica docente, pero tomando en cuenta las condiciones escolares y la concepción del programa— la complejidad de factores que influyen en el posible éxito o fracaso de la misma.

2.2 *Objetivos de la investigación*

Los objetivos de la presente investigación fueron:

- a) Analizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje que encuentra el PLAN-CAD en escuelas estatales y semiestatales (véase la sección 3.1 sobre las *condiciones de trabajo*).
- b) Encontrar enlaces entre la práctica docente observada y las exigencias del NEP (sección 3.2 sobre la *práctica docente* en las aulas).
- c) Encontrar nexos entre la práctica docente observada y las exigencias del NEP, pero adoptando una microperspectiva centrada en el uso del lenguaje verbal de los docentes en el aula (sección 3.3 sobre el *uso del lenguaje verbal* de los docentes).
- d) Mediante la aplicación de *entrevistas*, incorporar la perspectiva de los docentes en la investigación para relacionar y contrastar sus opiniones con los resultados de las observaciones (secciones 3.1 a 3.3, donde los hallazgos de las entrevistas son descritos junto con las respectivas observaciones).
- e) A partir de los resultados⁴, sacar *conclusiones* sobre estrategias, métodos y contenidos del PLANCAD (véase la sección 4.2) y elaborar *sugerencias* (secciones 4.2 y 4.3).

2.3 *Métodos empleados en la investigación*

Es necesario tomar en cuenta que no existe una investigación neutral, porque la persona que la emprenda —o que cuando menos quiera hacerlo— siempre será portadora de sus propios conceptos y modelos, que le servirán como lentes seleccionadores para percibir e interpretar las realidades examinadas⁵. Por otro lado, una «mirada desde afuera» permite percibir elementos y detalles que los actores podrían no estar tomando en cuenta, en la medida en que forman parte de su rutina profesional y les resultan por ello demasiado normales como para ser percibidos o cuestionados.

⁴ Los resultados están descritos en la sección 3 y son resumidos en la sección 4.1.

⁵ Esto por lo general tiene aún mayor influencia si la persona investigadora —como ocurre en este caso— proviene de otro contexto cultural, social y/o educativo.

Por lo tanto, tampoco existen instrumentos y métodos empíricos para representar realidades sociales de forma objetiva —la decisión de aplicar uno u otro método siempre implica adoptar decisiones previas que acabarán influyendo en los resultados que se obtengan—. Para acercarse en lo posible a la realidad, se diseñó una investigación que combinara métodos cuantitativos y cualitativos. Esta «triangulación de métodos» (Flick, 1991, 1999; Engler, 1997) es la respuesta a las debilidades inherentes de cada método empírico y, por ende, al escepticismo frente a cualquier monismo de métodos. En los últimos años se ha venido dando creciente consideración al uso de métodos empíricos de tipo cualitativo. Muchas veces se elaboran, adaptan o combinan los instrumentos haciendo «referencia al objeto»⁶ (Mayring, 1993) de la investigación, siguiendo la idea de que «cada objeto requiere de su método propio, específico de entendimiento»⁷ (ib.). Por ende, para realizar la presente investigación se elaboraron y aplicaron diferentes instrumentos de observación y de entrevista, tomando en cuenta lo siguiente:

- No limitarse a aplicar exclusivamente *entrevistas*, ante supuestas discrepancias entre lo que decían los docentes acerca del NEP⁸ y la práctica de enseñanza-aprendizaje observable en las aulas; y dado que en las entrevistas muchas veces se responde conforme a respuestas esperadas o ideales.
- No aplicar exclusivamente *observaciones de clases* para incorporar la perspectiva y las opiniones de los docentes como «expertos de base» (Händle, Nitsch y Uhlig, 1998) en una evaluación del NEP.
- Aplicar varios métodos de observación empleando instrumentos tanto de carácter *cualitativo* como *cuantitativo*⁹.

2.4 Instrumentos aplicados en la investigación

Los instrumentos que se aplicaron en la investigación fueron:

- a) Ficha sobre *datos adicionales*¹⁰.
- b) *Redacción de acta* sobre el *transcurso de la clase*¹¹.
- c) Ficha de *observación abierta* según *áreas temáticas*¹².

⁶ *Gegenstandsbezogenheit* en el original (Mayring, 1993: 113).

⁷ Esta y las demás citas tomadas de textos en alemán han sido traducidas por la autora.

⁸ Se suponía que habría repetición de figuras retóricas tomadas del NEP, como: «Ahora son los alumnos los que deciden».

⁹ El polo cuantitativo en esta investigación estaba formado por las observaciones estructuradas según escalas de *rating* (véanse la sección 2.4 y el anexo D); el polo cualitativo, por las observaciones según áreas temáticas abiertas (anexo C) y las redacciones de actas sobre el transcurso de las clases (anexo B).

¹⁰ Anexo A.

¹¹ Anexo B: los resultados aparecen descritos principalmente en las secciones 3.1 y 3.2.

¹² Anexo C: los resultados se describen principalmente en las secciones 3.1 y 3.2.

- d) **Observación estructurada** sobre la base de un **registro rating** con enfoque en el **uso del lenguaje verbal de los docentes**¹³.
- e) **Entrevista con un hilo conductor** sobre las clases observadas, teniendo como centro de interés las opiniones de los docentes acerca del PLANCAD y de la aplicación del NEP¹⁴.
- a) La ficha de **datos adicionales** permitió recoger informaciones sobre la escuela y la comunidad, datos personales de los docentes, años de trabajo, grado de formación, etc. Con ello fue posible agrupar posteriormente a los docentes, según las diferentes características halladas al interpretar los datos.
- b) Las fichas para la **redacción de acta** sobre el **transcurso de la clase** contenían columnas para registrar la noción del tiempo, los momentos, el contenido, la acción, las formas de interacción y los materiales usados. La redacción del acta permitía analizar el transcurso de la clase mediante preguntas (formuladas posteriormente); por ejemplo, durante cuánto tiempo y con cuáles contenidos se aplicaba una fase de trabajo grupal o según cuántos y cuáles momentos se iba estructurando la clase.
- c) Las fichas de **observación abierta según áreas temáticas** servían para describir y/o comentar las clases observadas, según determinados aspectos, como el uso de materiales, la disciplina, etc. Estos comentarios servían en general como información complementaria para redactar el acta.
- d) El enfoque en el **uso del lenguaje verbal de los docentes en el aula**¹⁵ permitió llegar hasta las dimensiones más profundas de la interacción en el aula. Se elaboró un instrumento de carácter cuantitativo aplicando un sistema de **escalas rating**¹⁶, con ítems divididos en cuatro áreas temáticas referidas al nuevo papel docente: el clima emocional en el aula, la motivación de los alumnos, las preguntas de los docentes y la reducción de su función predominante. Se eligió este enfoque por varias razones: el lenguaje verbal puede ser considerado como el medio predominante de comunicación en las aulas, siendo el docente su principal usuario. Sin embargo, dentro del NEP no se pone mucho énfasis en el papel que juega la comunicación, ni es parte explícita de la capacitación el uso adecuado del

¹³ Anexo D: los resultados se explican en la sección 3.3. La interacción en las aulas es un conjunto de procesos muy complejos. Una manera de enfrentar esta problemática es reduciendo la realidad hasta un punto que sea manejable para una investigación empírica, teniendo en cuenta que no hay un método empírico que logre representarla de modo auténtico.

¹⁴ Anexo E: los resultados están descritos en todas las secciones (3.1 a 3.3).

¹⁵ El término **lenguaje** se refiere, por razones funcionales, sólo a su aplicación verbal; se están dejando de lado otras de sus aplicaciones (escribir, leer, escuchar), así como formas de comunicación no verbal (mímica, gestos). El término **uso** del lenguaje verbal se refiere a la calidad y la cantidad de contribuciones verbales de los docentes, incluida su reducción en favor de medios no verbales o en favor de contribuciones verbales de los alumnos. Como la investigadora no es quechuahablante, sólo se pudo hacer referencia al uso del castellano.

¹⁶ **Rating**, palabra inglesa que significa «tasar», «valuar», «estimar», entre otras acepciones.

lenguaje verbal para alcanzar las otras metas propuestas¹⁷. Por ejemplo, no basta con organizar a los alumnos sentados en grupos si el docente sigue valiéndose de las mismas formas que antes empleaba para dictar su clase. Aparte de esto, el enfoque en el uso del lenguaje verbal ofrece una gran riqueza de indicadores y constituye un tema relativamente independiente de los contenidos desarrollados en clase. Lo cual le confiere la cualidad de ser observable en una variedad de áreas y docentes. Finalmente, puede ser una buena estrategia el centrarse en un aspecto que no ha sido señalado específicamente por PLANCAD para reducir los efectos de posibles clases modelo, o sea, la demostración del comportamiento deseado por el programa y anticipado por los docentes.

- e) La «*entrevista con un hilo conductor*» se dividía en cuatro áreas temáticas. La parte A contenía preguntas generales sobre la profesión docente y las razones que motivaron a elegirla, la situación laboral, facilidades y obstáculos, etc. Después se pedía a los docentes que describieran las clases observadas. En la parte C se les preguntaban sus opiniones acerca del NEP y las capacitaciones del PLANCAD, para después relacionarlas con el tema del uso del lenguaje verbal. Las preguntas y comentarios del hilo conductor de la entrevista quedaban a la libre disposición de la investigadora, es decir, podía aplicarlas en el momento y el orden que le parecieran oportunos. Para que la entrevista cobrara más vida y sustancia, se pedía con frecuencia que se proporcionaran ilustraciones¹⁸. Cuando las preguntas eran muy complejas, la conversación era apoyada con medios visuales (tarjetas que contenían los conceptos centrales).

2.5 Realización de la investigación

La investigación se llevó a cabo entre abril y junio de 1999. Después de haberse efectuado una prueba preliminar, fueron visitados unos 30 docentes, capacitados por el PLANCAD durante ese mismo año y que trabajaban en 20 centros educativos de Arequipa y Cusco (ubicados en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales). Según el censo escolar de 1993, Arequipa pertenece con 53% —después de Lima y Callao (44 y 43%, respectivamente)— a las regiones con menor pobreza escolar; mientras que el Cusco (65%) ocupa el penúltimo lugar de las cinco áreas. Debido a este dato estadístico y al hecho de que buena parte de los docentes visitados laboraran en centros educativos semiestatales, cabe suponer que las condiciones educativas que fueron examinadas en esta investigación eran más favorables que las correspondientes al promedio nacional. Los docentes comprendidos en la investigación

¹⁷ Docente como facilitador, alumno como protagonista de su aprendizaje, clima de autoestima y de democracia.

¹⁸ Como: «De lo dicho anteriormente, ¿me podría dar un ejemplo?»; «No he entendido esto, ¿me lo puede explicar otra vez, con otras palabras?», etc.

trabajaban en escuelas de tipo estatal¹⁹ o semiestatal²⁰. En un caso se trataba de un Centro Escolar de Rápido Aprendizaje (único colegio estatal de este tipo que existe a nivel nacional) y en otro, una de las escuelas del campo era de carácter multigrado; los demás docentes trabajaban en el tercer ciclo del nivel primario. El tamaño de las escuelas variaba entre tres y 38 aulas (sólo para primaria). En muchos casos, tenían en promedio 12 secciones de primaria. La mayoría de los docentes había decidido desde antes participar en la investigación. Sabían que iban a ser visitados, aunque desconocían la fecha exacta.

Por lo general se dedicaba toda una mañana a los docentes, tiempo que requería la prueba para que pudieran aplicarse los distintos instrumentos, pero también para tener una impresión más completa del transcurso y la interacción de la clase. Normalmente, se empezaba recogiendo los datos adicionales. El acta sobre el transcurso de la clase se iba redactando durante toda la mañana. Tanto las fichas de observación abierta como los registros sobre el uso del lenguaje verbal solían llenarse inmediatamente después de visitar el aula. Para las entrevistas con *hilo*²¹ se coordinaba con el docente el tiempo del que dispondría en la mañana (un receso durante las fases de trabajo en grupo, después de clases, etc.).

2.6 Preparación y evaluación de datos

Para preparar y evaluar los datos, se trabajaron y sistematizaron los hallazgos hechos a través de los diferentes instrumentos, según categorías deductivas e inductivas y sirviendo de esta manera como base para interpretaciones posteriores.

- Para sistematizar los hallazgos de la observación según los instrumentos *b* y *c* antes señalados, se concibió un esquema para relacionar categorías deductivas o inductivas con los docentes.
- Las escalas *rating* sobre el uso del lenguaje verbal se llenaron con puntuaciones según el siguiente ejemplo:

Con el uso del lenguaje verbal el/la docente [frase de partida]
...da órdenes en forma de invitaciones o preguntas... [ítem]
...en un grado muy bajo (1), bajo (2), regular (3), alto (4), muy alto (5)
[*rating*]

Las escalas *rating* se evaluaron sacando promedios según cada ítem y según cada docente.

¹⁹ Seis docentes en Arequipa, cinco en Cusco, nueve docentes (todos) de zona rural.

²⁰ Centros educativos religiosos (cuatro docentes en Arequipa, uno en Cusco), del ejército (un docente en Arequipa; dos de la prueba previa) o de la policía (cuatro en Cusco).

²¹ Las mismas duraban de 20 a 50 minutos.

- Los hallazgos de las entrevistas se prepararon orientándose en la técnica del «sumario de análisis cualitativo de contenidos»²² de Mayring (1990, 1996), que permite sistematizar el material en diferentes pasos.
- Aparte de la preparación y evaluación de datos según categorías deductivas e inductivas, se usaron los hallazgos de la observación y la entrevista para hacer una descripción etnográfica de algunos *perfiles* de los docentes²³.

Los perfiles sirvieron para recuperar la «globalidad» sobre el transcurso de la clase y el personaje, normalmente disuelta en las categorías. Por ende, el modo de preparar y evaluar fue tanto de carácter cuantitativo (en las escalas *rating*) como cualitativo (en casos singulares para las generalizaciones e interpretaciones de resultados)²⁴. Con la intención de ilustrar y contrastar tanto las posibilidades como los peligros de la aplicación del NEP, se eligieron dos clases modelo y otras dos con implicaciones problemáticas para trazar los perfiles de los 30 docentes visitados.

²² *Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* en el original.

²³ Véanse los perfiles en la sección 3.

²⁴ El método de Mayring incluye rasgos cualitativos y cuantitativos.

3 Experiencias de docentes capacitados aplicando el NEP en las aulas

A continuación se exponen los resultados de la investigación que se hizo en aula con 30 docentes capacitados, pertenecientes a escuelas estatales y semiestatales. Dicha presentación se basa en hallazgos provenientes de las observaciones y las entrevistas. Se describen las **condiciones de enseñanza-aprendizaje** (sección 3.1) que sirven de marco para aplicar el NEP, la **práctica docente** (sección 3.2) en relación con los requerimientos del mismo y —a manera de ejemplo— el **uso del lenguaje verbal** de los profesores (sección 3.3). La información obtenida a través de las entrevistas se presenta en las tres secciones principales, junto con los resultados correspondientes a las observaciones.

La descripción de los **perfiles** de cuatro de los docentes visitados sirve para enmarcar la presentación de los resultados. Permite ilustrar y contrastar tanto los logros como los peligros en la aplicación del NEP. De los 30 docentes visitados, se eligieron para los perfiles dos clases modelo y otras dos con connotaciones problemáticas.

Perfil A - «Trabajen sobre el tacto»

El centro educativo se encuentra en uno de los «pueblos jóvenes» en las afueras de la ciudad de Arequipa. Las calles fueron asfaltadas pocos años atrás, pudiéndose decir lo mismo en cuanto a la dotación de agua y desagüe. A unos 10 minutos de distancia, detrás del colegio, han surgido nuevos «asentamientos humanos» en los cerros. La escuela consiste de 12 secciones de primaria. No todas las aulas tienen la infraestructura suficiente: hay varios vidrios rotos; transcurridas las primeras semanas de clase aún se producen cambios de mobiliario entre las aulas, en una de ellas falta la pizarra y en otra el suelo no ha sido cimentado. Durante los dos días que duró la visita, pudo observarse la ejecución de obras en varias aulas.

Cuando ingresamos en el aula de quinto grado, a las 8:30 a.m., la profesora ya ha empezado con la clase. Aunque sólo están presentes 22 alumnos, el espacio —que además sirve de almacén— resulta demasiado angosto. Sin embargo, el aula aparece pintada de varios colores y luce muy acogedora. Al principio se puede observar cómo se ejecuta una dinámica, en la cual los alumnos participan activamente. Después de este juego, la docente —que tiene unos 50 años— da paso

al tema del día. Pregunta: «¿Cuáles tactos conocemos?», y «¿Qué tacto no hemos tratado todavía?». Cuando los alumnos dan la respuesta que ella desea, procede a señalarles la siguiente tarea: «Ahora, trabajen sobre el tacto». Se les otorgan 15 minutos para realizar el trabajo. Los alumnos, trabajando en grupo (a todos los grupos se les ha puesto la misma tarea) empiezan a buscar respuestas. Algunos recurren a sus enciclopedias para poder copiar. Al principio, la profesora apoya a los grupos pasando de mesa en mesa. De repente alguien toca la puerta: una madre ha venido para hablar con la maestra. Salen las dos.

Cuando la profesora, transcurridos unos 10 minutos, regresa al aula, se sienta en una de las mesas sin hacer comentarios y se pone a leer. Después de un momento, levanta la cabeza y les avisa a los alumnos que al día siguiente hay que traer los libros de lectura. Y prosigue sentada en su mesa leyendo su propio libro. De vez en cuando interrumpe su lectura para llamarles la atención a los alumnos. Por ejemplo, dice con voz cortante: «¿Ya?», o «¿Ya han terminado?»; y retoma su lectura.

Una hora después, vienen dos colegas y las tres deciden adelantar el recreo para las 10 a.m. La profesora imparte a sus alumnos algunas instrucciones de disciplina para la pausa. Después anuncia que los grupos que hayan terminado su trabajo pueden colocar los papелotes en la pizarra; y continúa leyendo. Un poco antes del recreo, llama: «Ya pasó, presenten sus trabajos». Los alumnos pronto tratan de seguir las instrucciones. Pero -antes de empezar siquiera con las presentaciones-, cambia de planes sin ningún comentario y los manda al recreo.

Durante el recreo es posible realizar una parte de la entrevista. A la pregunta de si el nuevo método de enseñanza-aprendizaje estaría ocupando demasiado tiempo, la maestra contesta que eso no es lo importante, que lo importante sería que ahora se respetasen los ritmos de los alumnos.

El recreo concluye puntualmente y los alumnos presentan los resultados del trabajo grupal. Es evidente que tienen dificultades para leer en voz alta, lo cual hace que sea la profesora quien muchas veces completa sus frases. A un alumno, que se confunde varias veces al leer en la pizarra y que parece estar muy nervioso, lo increpa: «Con calma, lee bien, nadie te está persiguiendo»; al mismo tiempo que va terminando cada de sus oraciones y finalmente lo interrumpe en su presentación para mandarlo a su asiento.

Después de las presentaciones, la maestra da paso a la evaluación de los grupos, en la que se ven -entre otros aspectos- los contenidos del trabajo y la participación. Las evaluaciones se califican a través de símbolos como sol, estrella y luna, que se colocan en un papelote preparado de antemano. Cuando la maestra concede a un grupo un sol, la mejor nota, otros alumnos reclaman señalándolo de injusto, ya que el grupo habría copiado los resultados de un libro. La profesora no da lugar a esta intervención.

Concluida esta evaluación, ella escribe en la pizarra: «Palabras desconocidas»; y procede a dar la tarea de buscar las palabras en los diccionarios. Durante esta fase del trabajo grupal, varios alumnos empiezan a pelearse en voz alta. Al principio la maestra no reacciona, pero después llama al orden en tono militar: «¡Ya se les dijo, respeto entre ustedes!». Como esto no ayuda por mucho tiempo, empieza con un estribillo: «Llamemos al silencio, pscht, pscht, pscht». La clase se calma un poco.

A continuación, empieza a dar un dictado sobre el tacto. Éste es interrumpido brevemente por la visita de otra madre. Concluido el dictado, da la siguiente tarea: «Dibujen ahora». En ese momento, se reparten los bizcochos del desayuno escolar. Mientras ella va ordenando y recogiendo sus útiles, tres o cuatro alumnos siguen sus instrucciones y se ponen a dibujar. A los demás alumnos que no dibujan, los deja en paz, limitándose de rato en rato a llamar al silencio, pero sin conseguir con esto un mayor impacto. Tampoco interviene cuando un alumno le da una golpiza a otro en la cabeza. Antes de que los alumnos puedan irse a sus casas, la clase entera canta una canción. En todo el colegio y durante toda esta semana, las clases han terminado una hora antes por reuniones entre los docentes.

La profesora -que hasta el año anterior trabajaba en una zona rural- comenta que los talleres de PLANCAD fueron muy buenos. «Todo lo que he aprendido lo aplico en la práctica (...) y poco a poco creo que lo lograré». Opina que sólo el modo de evaluar habría quedado un poco «en el aire», al igual que el hecho de que los padres no aceptaran el NEP: «Quizás se podría organizar un encuentro entre los padres de familia y alguien del ente executor, que podría explicarles a los padres el nuevo modo de evaluar».

3.1 *El NEP y las condiciones de enseñanza-aprendizaje*

(...) ahora, cuando venimos a la clase, digo: ¿qué hago, de dónde voy a sacar, cómo era esto?²⁵.

De las observaciones y entrevistas²⁶ realizadas se han podido obtener los siguientes resultados sobre las condiciones de trabajo en las aulas de escuelas estatales y semiestatales, bajo las cuales se tiene que aplicar el NEP.

- Las **condiciones** de enseñanza-aprendizaje, bajo las cuales los docentes capacitados debían trabajar, parecían ser **muy diversas** en las diferentes clases y escuelas estatales y semiestatales. Esta heterogeneidad, al igual que la falta de representatividad de los centros escolares visitados²⁷, deberían tomarse en cuenta al interpretar los resultados del estudio. Se supone que las condiciones de enseñanza-aprendizaje son peores o más difíciles en gran parte de las escuelas peruanas, como ocurre con las unidocentes, aquellas ubicadas en las regiones más alejadas y/o con mayor pobreza escolar²⁸ (MED, 1996) y en las ciudades más pequeñas y/o pobres. Esto quiere decir que, aunque en la mayoría de escuelas comprendidas en la investigación las condiciones eran comparativamente favorables, se podía constatar la existencia de diversos factores que obstaculizaban la aplicación del Nuevo Enfoque Pedagógico.
- Es evidente que existían —sobre todo al comparar los diversos tipos de escuelas, e incluso dentro de estos mismos tipos— **condiciones infraestructurales** muy distintas. Las aulas diferían mucho, por ejemplo, en cuanto a su tamaño, grado de iluminación y estado general. Las escuelas de gestión mixta solían estar mejor mantenidas, pero sus aulas muchas veces carecían de espacio. Una excepción notable entre los locales de escuelas netamente estatales eran los construidos por la modernización educativa, con un estado general e iluminación buenos. En cuanto a la aplicación del NEP, estos aspectos parecían tener relevancia por lo menos indirectamente, en el sentido de crear un ambiente acogedor y de transformar la escuela en un sitio donde los niños podían sentirse a gusto. El factor tamaño afectaba específicamente a las aulas donde, por falta de espacio, no se podía organizar fácilmente el trabajo en grupo o hacer cambios en la forma de trabajo o la composición de los grupos.

²⁵ Docente en la entrevista.

²⁶ Anexos A, B, C y E.

²⁷ Véase la sección 2.5.

²⁸ Entre otros aspectos, pueden nombrarse: peores condiciones infraestructurales, alta pérdida de horas de clase, obstáculos para llegar al centro educativo, falta de conceptos bilingües interculturales en zonas de heterogeneidad lingüística, peor situación socio-económica de los alumnos y de la comunidad educativa, etc.

- De gran relevancia para la aplicación del NEP parecía ser el factor de *uso del espacio y el mobiliario*. Por lo general, se mencionaron problemas creados por aulas que eran compartidas entre los turnos de mañana y de tarde. Al parecer, en muchos de estos casos no se podía ambientar el aula como el docente supuestamente quería hacerlo y/o no se podían guardar materiales para la libre disposición. Peores eran los casos en los que no se podían cerrar los armarios o las carpetas de los docentes. Estos problemas ocurrían sobre todo en las escuelas netamente estatales.
- Las *carpetas de los alumnos* representaban un límite para la organización del trabajo grupal, debido por un lado a la falta de mobiliario, y por otro al carácter del mismo: sobre todo aquellas carpetas con bancos integrados, que no se podían mover fácilmente ni permitían colocar encima los papelotes de trabajo. Este problema se observó principalmente en las escuelas de la policía y el ejército.
- El *número de alumnos* era muy heterogéneo, entre 12 y 43 por aula. En las escuelas netamente estatales, las diferencias eran mayores y, a pesar de ellas, el promedio de alumnos por aula se mantenía muy elevado. En ocho de las 20 aulas de escuelas estatales, se pasaba de los 40 alumnos. También en las entrevistas se mencionó que el elevado número de alumnos contradecía al NEP, ya que éste requería —más que el dictado de clases— de un número moderado de alumnos. Las necesidades de diferenciación implicaban crear relaciones más personales y menos anónimas, que percibieran y respondieran a diversos requerimientos y ritmos de aprendizaje, y con la posibilidad de que los docentes realmente desempeñaran el papel de facilitadores del mismo. Aparte de esto, el tiempo requerido para presentar los resultados del trabajo grupal aumentaba por lo general con el número de grupos.
- Un problema reside en el poco o inadecuado uso del *tiempo* y en una repetida *pérdida de clases*. Hubo diferencias entre los tipos de escuelas: en las religiosas, se podía observar un mejor manejo del tiempo. Según los docentes, era de suma importancia la influencia de los directores y la existencia de un compromiso de trabajo entre los colegas. Aparte de esto, las señales acústicas de carácter establecido —como un *gong*— ayudaban a aumentar la puntualidad.
- El PLANCAD estimula procesos de interacción y *cooperación* entre los docentes. El objetivo es el intercambio y la colaboración permanente. Un problema aquí es que estos procesos —motivados por el PLANCAD— son todavía de carácter muy esporádico. Otro obstáculo potencial para el éxito de las capacitaciones parecía ser el *clima interpersonal* entre los docentes: fue un aspecto mencionado como problemático por varios de ellos —muchos se mostraron abiertos en cuanto al NEP—. No parece probable que la desconfianza, por ejemplo, propicie la disposición a preparar las clases en cooperación. En

el caso de relaciones internas poco favorables, también es más difícil dar y recibir críticas constructivas, lo que tiene relación directa con el éxito del programa de seguimiento que justamente busca fomentar procesos de cooperación entre los docentes capacitados.

- Otro problema consiste, según varios docentes, en la confusión entre los alumnos ante el **cambio de profesores**: por ejemplo, los docentes de educación física manifestaban por lo general un comportamiento de control y disciplina exagerada y que contradecía la exigencia de crear un clima de autopercepción favorable.
- Algo similar es lo ocurrido con **el trato a los niños** en muchas de sus familias, la sociedad y la política. Algunos docentes dijeron en las entrevistas que con la nueva práctica tienen que enfrentarse con colegas, directores, padres de familia y que la misma es contradictoria con lo que viven los alumnos en la sociedad. Un símbolo antagónico percibido desde la perspectiva de la observadora²⁹ fueron las formaciones en los patios, no tanto por su existencia, sino muchas veces por las formas rígidas que adoptaban y las implicaciones que ello podría tener para mermar la autoestima de los alumnos.
- En cuanto a los **materiales**, se observaba primero cuáles eran los existentes en las aulas, para después apreciar cuáles de ellos se usaban en las clases³⁰. En más de la mitad de las aulas pertenecientes a escuelas públicas, existían las **bibliotecas de aula** repartidas por la DINEIP. Pero en más de la mitad de ellas, no eran de libre acceso. En las demás aulas, se usaban enciclopedias o **libros** más antiguos, pero que no tenían una calidad comparable a la de los nuevos materiales de la DINEIP. La mayoría de escuelas públicas habían recibido los textos para los alumnos, pero no siempre en un número suficiente. La disponibilidad de textos y materiales relacionados al NEP parece ser uno de los puntos clave para la innovación pedagógica en las clases donde existían. El hecho de que las enciclopedias no estuvieran a libre disposición de los alumnos también les obstaculizaba que pudieran utilizarlas por propia determinación. Aparte de esto, cerca de la mitad de las escuelas visitadas fueron excluidas en la distribución de libros y esto también acentuó la desigualdad de condiciones. Mientras que en los colegios de la policía y el ejército los padres de familia compraban los libros que sus hijos requerían, en las escuelas religiosas situadas principalmente en los márgenes de las ciudades, los alumnos se veían perjudicados por la falta de libros, ya que la mayoría de familias no estaba en condiciones de comprarlos; mientras que el Ministerio de Educación atiende con prioridad a las escuelas netamente estatales.
- En cuanto al equipamiento de las aulas con **material didáctico**, se pudo constatar que el módulo de la DINEIP sólo existía en una escuela

²⁹ En este punto puede verse la influencia cultural de la observadora.

³⁰ Véase la sección 3.2.

rural. Los materiales confeccionados por los mismos profesores servían —allí donde existían— más para adornar las aulas que para uso concreto durante las clases. En las entrevistas se daba mucha importancia a los talleres para producir materiales didácticos, pero sobre todo se deseaba un mayor acceso a técnicas modernas como la Internet, fotocopiadoras, impresoras, etc. Respecto al acceso a materiales didácticos, es grande la diferencia entre las exigencias y la realidad: para poder usar los que son acordes con el NEP, los programas deberían brindar materiales de calidad adecuada y en un número mayor.

- En las escuelas públicas se percibía la *situación socio-económica de los alumnos* como un obstáculo, aunque esto no jugaba un papel tan importante en las escuelas de gestión mixta. En el caso de las primeras, se señaló en las entrevistas lo siguiente: niños con problemas de concentración por desnutrición y el apremio de ganar dinero, pocos saberes previos, escasa cooperación por parte de los padres de familia, falta de comprensión acerca del papel del docente en general y del NEP en especial, así como carencia de materiales. Por lo general, se consideró que los problemas económicos eran más graves en el campo. Dos dificultades fueron mencionadas con mayor insistencia: (i) que el NEP requeriría de más materiales —como ocurre con el enfoque tradicional— y que por eso no estaría adaptándose a las condiciones existentes; y (ii) que los padres no apoyarían lo suficiente a los alumnos en la aplicación de sus trabajos de investigación. Ante los límites socio-económicos, se observaron dos tipos de argumentación: por un lado, una actitud que tomaba las deficiencias como pretexto para no aplicar el NEP y que buscaba en general responsabilizar a otros actores, sobre todo a la falta de apoyo de los padres; y por otro lado, una actitud comprensiva hacia estas dificultades para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando que no se puede exigir demasiado ni a los alumnos ni a sus padres, que el NEP debería estar explicado o ser acompañado por los padres y que los docentes deberían ser realistas con sus objetivos. De aquí se derivaba también la idea de informar e involucrar tanto a los padres de familia como a la sociedad en general respecto al NEP, para que el cambio pedagógico fuera más conocido y accesible.
- En cuanto a la *formación inicial* de los docentes, los comentarios fueron muy contradictorios y oscilaban entre el entusiasmo y el señalamiento de choques en la práctica. Al comparar la evaluación de la formación y la calidad de las clases observadas, se pudo constatar que algunos profesores que consideraban sus formaciones como muy buenas daban clases malas, aparentemente debido a una falta de autocrítica. Los docentes consideraban también que las diferencias entre formación y capacitación eran muy grandes, y a veces abismales. Algunos dijeron que todo lo que habían aprendido en cinco años ahora se cambiaría en dos semanas, e indicaron que los cambios les parecían grandes y los confundían mucho.

- En cuanto a la **situación socio-económica de los docentes**, se ha demostrado que casi la mitad de ellos tiene que desempeñar otro oficio. En los casos en los que no pueden dedicarse exclusivamente a la enseñanza, no tienen suficiente tiempo ni motivación para la preparación. La remuneración de la docencia es, según ellos, uno de los problemas clave en la falta de motivación.
- Respecto a la pregunta de cuáles aspectos de su profesión les **gustan más** a los docentes, predominaron argumentos como el amor hacia el niño. Aun cuando eran persistentes los lemas del NEP que señalan que el aprendizaje parte del alumno y que la enseñanza tradicional está sustituida por el concepto de enseñanza-aprendizaje, predominaba la idea de formar a los niños según los propios valores de los maestros y de transmitirles conocimientos.
- Los docentes se refirieron también a una serie de **obstáculos** a los que deben enfrentarse: los bajos sueldos, la falta de cooperación de los padres, la marginación de la que son objeto, el trabajo en un ámbito de pobreza, entre otros. Dentro de este contexto, se entienden muy bien los deseos que tienen de cambiar de escuela o de trabajo con el objetivo de «superarse», algo que en muchos casos les resulta difícil de conseguir.

Perfil B - Choquequirau

Esta escuela semiestatal, a cargo de una orden religiosa, se encuentra ubicada en la ciudad del Cusco. Sólo está concurrida por mujeres.

Después de la formación en el patio, las 33 alumnas de quinto grado se dirigen a su aula. Ésta es muy angosta; antes fue la biblioteca del colegio y todavía se halla equipada con estantes. Las niñas se sientan en tres mesas largas. Tienen los libros de trabajo repartidos por la DINEIP, colocados al lado de los libros correspondientes a la biblioteca del aula, con varias revistas y periódicos en los estantes. El aula, que se comparte con el turno de secundaria que asiste en las tardes, no está dividida en sectores, pero varios resultados de trabajos han sido puestos en las paredes. También hay algunos materiales de matemática comprados y/o hechos a mano.

Al principio de la clase, la profesora deja que se formen grupos a través del recuento numérico. Formados los grupos, deciden quiénes van a ser la coordinadora y la secretaria en cada caso y qué nombre se pondrá al grupo. Pasa entonces a repartir las fichas de

un rompecabezas a cada grupo. El mismo consiste de las palabras: Choquequirau / deslumbra / a / sus / audaces / visitantes. Las alumnas tienen 5 minutos para resolverlo.

Seguidamente y mediante preguntas y comentarios, la profesora lleva a una conversación en la cual hay mucha participación de las alumnas. «En el rompecabezas hay una palabra en quechua (...) Ese es el idioma de los habitantes del Cusco. ¿Quién entre ustedes sabe hablar quechua?». Resulta que casi ninguna de las alumnas habla quechua -aparte de unas pocas palabras-. Pregunta entonces las razones y va llevando la conversación del tema del idioma castellano a la Conquista. La clase empieza a hablar sobre la Conquista y se pregunta -entre otras cosas- si acaso ésta habría traído la «civilización». Siempre incluyendo a las alumnas y trabajando con ejemplos, la maestra se pone a hablar sobre las lenguas maternas, sobre su dependencia del entorno social y cultural y sobre las prohibiciones de algunos idiomas y sus efectos.

Concluida esta conversación, levanta un trocito de papel y pregunta: «¿Qué significa Choquequirau?». Resulta que se trata de un lugar -y nuevamente se ve a la clase tocando el tema-. La profesora da 10 minutos para que las alumnas escriban -según su opinión- de qué se trata Choquequirau. Las respuestas de los grupos son diferentes y también dejan suponer mucha creatividad, algo que no sucedía en la mayoría de las clases observadas. Un grupo escribe: «Choquequirau es un lugar que deslumbra a sus audaces visitantes porque creemos que se trata de un lugar con mucha cultura y mantenimiento, también creemos que hay muchos visitantes extranjeros, porque tiene su ambiente y el aire es puro». Y otro señala: «Este pueblo se halla detrás del cerro Zipán, es un pueblo tranquilo, porque en 1944 había un terremoto y tampoco hay electricidad. Hay pocas casas y no hablan castellano, ni siquiera quechua, es aymara. Y hay pocos niños y pocos habitantes».

En vez de 10 minutos, se necesitan 30 para concluir el trabajo. Un grupo que logra completar la tarea antes que los demás recibe el encargo de escribir un papel con «Comunicación integral» y de colocarlo en la pizarra. A partir de las 9:30 se exponen los resultados y las alumnas revisan juntas la ortografía. Si acaso no logran ponerse de acuerdo, la maestra deja que se discuta el problema. Una vez expuestos los diversos papelotes, les pregunta por similitudes y juntas hacen una comparación y un pequeño resumen.

La profesora cuelga entonces un papelote preparado en la pared, con la copia de una noticia sobre el mismo tema. Lee en voz alta y da explicaciones adicionales. Según los nuevos conocimientos, Choquequirau es un sitio arqueológico. Se trata de una fortaleza que sirvió a los últimos incas como refugio en su lucha contra los españoles.

En el siguiente paso, la docente explica los datos que están apuntados en la parte de abajo: la fuente de información de la noticia, el lugar, la fecha y el diario. Pregunta por el hecho principal de la noticia y por otros aspectos -por ejemplo, por qué causa se habría construido una fortaleza en un lugar tan escondido-. Al final, pregunta si las alumnas conocen construcciones preincaicas en el Cusco. Ellas cuentan de una excursión que hicieron dos años antes con la escuela.

A partir de las 9:55 la profesora hace preguntas sobre «la noticia», sobre sus características y tipos, y pide a las alumnas que plasmen en grupo sus ideas acerca del tema. Luego les pregunta por las partes de la noticia y les brinda ejemplos mostrándoles varios diarios: detectan como partes el título, el contenido, la información o hecho central, el lugar y la indicación de fecha, la agencia, el lugar y el diario. La clase hace luego un resumen oral y la profesora les dicta para que escriban en sus cuadernos. Finalmente, entre las 10:10 y las 10:30 a.m., las alumnas copian la noticia sobre Choquequirau en sus cuadernos.

Después del recreo -que empieza y termina puntualmente entre las 10:30 y las 11:00 a.m.- sigue una clase de historia. La maestra explica en la pizarra lo que es una línea de tiempo. Pregunta por las fechas de nacimiento de las alumnas, explica que antes se debieron haber conocido sus padres, que se casaron, que de repente había nacido un hermano, etc. Y va apuntándolo todo como datos imaginativos en la línea. Da lugar a que las alumnas cuenten y expliquen.

Después hace referencia otra vez a Choquequirau. Y explica que, del mismo modo como lo ha demostrado, se pueden llenar los datos históricos en líneas de tiempo. Como ejemplo, empieza con una línea sobre el nacimiento de Jesús, la construcción de Choquequirau y otros datos. Seguidamente, les explica a las niñas que van a analizar la línea del tiempo. Reparte una hoja con un cuadro sobre «El desarrollo de la sociedad andina». En los siguientes 50 minutos, las alumnas trabajan en grupos y tienen que transformar los acontecimientos del

cuadro a su propia línea de tiempo. La tarea es muy difícil y demora por eso más de lo previsto, pero durante todo el tiempo la maestra va de mesa en mesa para apoyar a las niñas.

A las 12:30, les da una pequeña introducción explicándoles lo que han realizado y empieza la exposición de papelotes. Como todas han trabajado sobre el mismo tema y hay bastante contenido, este proceso consume mucho tiempo y se vuelve un poco largo y tedioso, porque una y otra vez se lee en los nombres de todos los pueblos apuntados en el cuadro. Algunas veces la profesora hace preguntas: por ejemplo, sobre el significado de las denominaciones recolectores, cazadores, agricultores o de los lugares donde vivían los distintos grupos. Indica que un siguiente paso, para otra sesión, consistirá en ubicar a los grupos en distintas regiones del mapa peruano. Al final, dos alumnas hacen una pequeña síntesis de los trabajos. En algunos momentos la profesora pide que se hagan correcciones.

Puntualmente, a la 1:00 p.m. se terminan las clases con una canción de despedida.

Una vez que las alumnas han dejado el aula, la docente nos da su entrevista. Tiene unos 40 años de edad; señala que estima las ventajas de trabajo que ella encuentra en esta escuela semiestatal: habría más disciplina, todo sería más puntual y los padres de familia estarían más dispuestos a apoyar y cooperar. Sabe describir muy bien los cambios que trae el NEP. Según su manera de pensar, la nueva metodología debería ser tanto enseñada como aplicada con mucha más práctica, sustancia y sustentabilidad. A veces estaría siendo dejada de lado por el «enemigo N.º 1», la falta de tiempo. Sobre todo se debería intensificar el elemento que para ella es más valioso: el programa de seguimiento y los encuentros entre los docentes capacitados. Así, partiendo de las prácticas en las aulas, se podrían intercambiar experiencias con el NEP y superar los «puntos flojos». A pesar suyo, sólo había habido una visita de seguimiento en tres meses.

3.2 *El NEP y sus enlaces con la práctica docente*

(...) nos han dado papelotes y han dicho: hagan actividades significativas y sabíamos que hay que tener los cinco momentos, nadie se quería quedar atrás, pero lo deberían haber explicado³¹.

Sé a dónde quiero llevar a los alumnos (...) sólo que ahora debe parecer como si fueran ellos que quieren llegar a este punto.

A partir de las observaciones y entrevistas³² realizadas, fue posible obtener los siguientes resultados sobre la relación entre el NEP y su reflejo en el trabajo docente en el aula.

- La **ambientación de las aulas**, sobre todo de sus paredes, indicaba cuáles elementos habían servido como **representantes o símbolos del Nuevo Enfoque Pedagógico**. Predominaban las normas de clase, los «asistenciaríos» y las tablas de evaluación, por lo general adornados con dibujos y símbolos alusivos. Esa observación coincide con aquellas opiniones recogidas en las entrevistas en el sentido de que el apoyo de los talleres para la aplicación consistía sobre todo en la introducción de normas y sanciones. Aparte de esto, en la ambientación de las aulas predominaban sectores donde se exhibían papelotes con trabajos de los alumnos. Varios de los docentes entrevistados señalaron la ambientación de las aulas con sectores como un elemento central del NEP, o daban explicaciones y hasta excusas en aquellos casos en los que faltaban estos sectores, aun cuando la entrevistadora no les hubiese preguntado por la ambientación.
- Algo muy saltante a la vista era otro contenido de las capacitaciones: en todas las aulas visitadas, se podía ver la colocación de las **carpetas formando mesas de grupos**. Esta distribución existía en la mayoría de las aulas y se mantenía exclusivamente así.
- En correspondencia con la distribución de mesas predominante, en todas las aulas se aplicaba la modalidad de **trabajo grupal** —en algunas clases de manera muy extendida—. En las entrevistas también se señaló que el trabajo grupal era percibido como un elemento central del NEP: los docentes dijeron constatar que los alumnos eran así más activos, creativos y podían participar más en las clases. Esto fue contradicho por la crítica de un docente, que opinó que durante el trabajo grupal eran pocos alumnos los que solían hacer todo.
- Las **formas empleadas para exponer** los resultados del trabajo grupal muchas veces eran poco alentadoras o motivadoras, debido a las repeticiones y distracción y porque los alumnos aún no sabían hacerlo

³¹ Docente en la entrevista.

³² Anexos A, B, C y E.

de una manera que suscitara mayor interés. Sin embargo, mejoraba considerablemente la calidad cuando los docentes intervenían o guiaban tales presentaciones con preguntas y cuestionamientos, o cuando alentaban a los alumnos para que preguntaran, discutieran, compararan o corrigieran.

- Se pudo apreciar que la aplicación del *trabajo grupal* con frecuencia no se podía equiparar automáticamente con un proceso de enseñanza-aprendizaje de *calidad*. En algunos casos, este estilo de trabajo daba paso a ciertas deficiencias: hubo fases del mismo en las que se hizo un mal uso del tiempo, faltó un acompañamiento del docente a los grupos de trabajo o hubo ausencia de intervenciones en casos de abuso con las nuevas libertades³³. Por otro lado, hubo docentes que sobresalieron aplicando *varias* formas de trabajo. En la realización del trabajo grupal, algunos docentes —pero no todos— supieron tomar en cuenta la profundización de los temas en los plenarios, la corrección de errores (junto con los alumnos) o supieron guiar muy bien un diálogo con estos últimos. Lo cual lleva a concluir que un predominio de trabajo grupal no le confiere automáticamente calidad a un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que para ello son necesarios varios factores.
- En general, no puede afirmarse que los docentes tuvieran a su disposición una gran «variedad de *métodos de enseñanza-aprendizaje*», como lo requiere el NEP. Muchas veces las innovaciones metodológicas introducidas por el NEP se vieron reducidas a la organización del trabajo grupal y la ejecución de dinámicas.
- Las *dinámicas* y otros elementos de diversión pudieron observarse en casi todas las aulas. Servían fundamentalmente (según la concepción de los docentes) para «romper el hielo», aunque en pocos casos fueron utilizados para introducir un tema. Sin embargo, dichas dinámicas pueden servir para crear un clima emocional afectuoso y motivador, ayudando a que se superen las barreras entre alumnos y docentes y aumentando la diversión en las escuelas.
- Los *papelotes* eran usados en todas las clases; en más de la mitad de ellas se les usaba —aparte de libros, cuadernos y tizas— como único *material*. Solamente en un aula se hallaron dos mesas de materiales que correspondían a dos sectores temáticos colgados en las paredes, y eran usados en forma independiente por los alumnos³⁴. En las entrevistas se repitió una y otra vez que ahora sería aún más difícil para las familias comprar los útiles escolares, ya que el NEP requería más materiales que la enseñanza tradicional. Algunos docentes expresaron su deseo de tener más apoyo para la producción y el uso de materiales. En algunos casos, los papelotes eran utilizados en

³³ Esto fue muy evidente en el caso del perfil A.

³⁴ Véase el perfil D.

reemplazo de cuadernos y/o de la pizarra. Tanto en las observaciones como en las entrevistas, se pudo constatar que los materiales no se hallaban disponibles en un grado que permitiera diferenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje según los intereses y ritmos de los alumnos.

- Los *contenidos* en muchos casos eran abordados en forma demasiado superficial y/o abstracta. Aparte de esto, se cometían errores —parcialmente sin que el docente se diera cuenta— y repetidas veces se dedicaba mucho tiempo para tocar pocos contenidos curriculares. También hubo casos en los cuales los docentes —a pesar de contar con malas condiciones— lograban tratar contenidos en un nivel elevado. Sin embargo, un tratamiento tan exigente como el descrito en el perfil B, donde se retoman varios aspectos del tema con una clara estructura lógica, fue una de las pocas excepciones. Queda la duda sobre qué se podría hacer respecto a las deficiencias percibidas en los otros casos.
- Varios docentes se quejaron del gasto de *tiempo* que demandaba la metodología activa y la consideración de los ritmos del aprendizaje. En ocasiones, este argumento se usó para oponerse a las reformas pedagógicas. Aparte de este aspecto, se pudo constatar otro relacionado con el tiempo, pero independiente del NEP: la vasta pérdida de clases, tanto de días enteros (por feriados nacionales, regionales, locales, paros, festividades) como por interrupciones de la rutina diaria. Lo último se pudo constatar sobre todo en escuelas públicas: parcialmente por tareas organizativas y la necesidad de atención a los padres de familia, y también por la relativa falta de disciplina interna o la «ética escolar» del centro educativo. Según estas observaciones, el NEP —una de cuyas metas es lograr un «uso adecuado del tiempo»— no parece ejercer un impacto regulador, los modelos antiguos siguen vigentes, en parte con más fuerza porque el NEP da paso a argumentos que podrían servir para justificar la propia desidia³⁵.
- Como elemento positivo se constató que en muchas clases se entablaba una relación con los *saberes previos* de los alumnos, y que algunos docentes usaban explícitamente el contexto social de éstos. Pero no se llegó a observar —como lo requiere el enfoque constructivista— que fueran consideradas las necesidades de los alumnos ni que las clases partieran de los intereses de ellos, o que fueran tomados como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje³⁶. Una profesora expresó al respecto, con mucha franqueza: «Sé a dónde quiero llevar a los alumnos (...) sólo que ahora debe parecer como si fueran ellos que quieren llegar a este punto». Tampoco se advirtió que los distintos ritmos de los alumnos fueran respetados de modo evidente.

³⁵ Véase el perfil A, donde es evidente cómo la docente descuida el tiempo durante el trabajo grupal para atender sus propios intereses.

³⁶ Para esto se necesitaría saber qué es lo que quieren los alumnos, ideal que resulta poco aplicable en la escuela.

Todos estos aspectos al parecer eran considerados solamente como una *anticipación* de los intereses de algunos alumnos y en un tratamiento de contenidos de acuerdo con la edad del alumnado. Sin embargo, este es un logro importante si se le compara con el enfoque tradicional, criticado como memorista, enciclopedista y poco motivador para los niños.

- Los *momentos* que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje no parecían jugar un papel importante en la estructuración de la mayoría de las clases. En las entrevistas, los docentes señalaron que requerían más apoyo para aplicar las nuevas formas de planificación y estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En cuanto a la *evaluación del aprendizaje*, hubo coincidencia entre los resultados de la observación y de las entrevistas: las nuevas formas de evaluar generaban mucha inseguridad y eran muy difíciles de aplicar en las aulas. Los pocos ejemplos de aplicación, que sólo se observaron en un tercio de las clases, demostraban superficialidad en el uso de la auto y la coevaluación³⁷. Es muy probable que los docentes que intentaban trabajar con las nuevas formas optaran por regresar a los métodos de evaluación tradicional ante la falta de practicabilidad.
- Los estilos de *disciplina* eran muy heterogéneos. Para crear un clima emocional positivo, era notorio que se recurría a métodos como técnicas para infundir la calma u otros rituales establecidos. Sin embargo, repetidas veces se dijo en las entrevistas que los docentes —debido al NEP y su brecha con el sistema tradicional— tenían que enfrentar más problemas disciplinarios y que se sentían sobreexigidos. Especialmente en el trabajo grupal, que traía mucho movimiento y ruido a las aulas.
- En las *entrevistas* también se criticaba que los talleres de capacitación quedaran muchas veces en el aire respecto a la aplicación del NEP, señalando que eran «precoces, acelerados, deberían brindarnos orientaciones más concretas...», y que con frecuencia no quedaba claro cómo se podrían *transformar* las metas del NEP en la práctica escolar. Esta crítica se refería tanto a los exigentes contenidos —por ejemplo, el fortalecimiento de la autoestima— como a las complejas nuevas técnicas —por ejemplo, la aplicación de proyectos, unidades y módulos y las formas de evaluación—. Como punto central se pedía que las capacitaciones adoptaran una forma de enseñanza más práctica y que los talleres fueran «más que una hipótesis». Se pedían estrategias y técnicas para aplicar el NEP y mayores guías, pautas escritas y apoyo en cuanto al material³⁸. También se exigía el empleo de métodos

³⁷ Véanse los perfiles A y D.

³⁸ Algunos docentes manifestaron su deseo de participar en un taller sobre elaboración de material didáctico a cargo de expertos.

mucho más prácticos y sustentados, y que se incentivara el trabajo en los núcleos de refuerzo. La falta de instrucción o apoyo se manifestaba, por ejemplo, en una clase en la que la maestra daba como instrucción: «Trabajen sobre el sustantivo»; o en otra donde pedía: «Trabajen sobre el tacto». Algo similar contaba una profesora refiriéndose a la metodología de los talleres de capacitación: «Nos han dado papelotes y han dicho, 'hagan actividades significativas'; y sabíamos que hay que tener los cinco momentos, nadie se quería quedar atrás, pero lo deberían haber explicado». Otra docente expresaba: «Igual yo tenía esas dificultades...; ahora cuando venimos a la clase digo: ¿qué hago?, ¿de dónde voy a sacar?, ¿cómo era esto? Por lo menos aquí tratamos de hacer los proyectos en grupo, las personas que habíamos asistido, porque así solitos nos perdemos, y también parte de nosotros, decir 'ah, ya, ya entendí', nos llamamos...». Adicionalmente, se pedía que los capacitadores fueran más abiertos a las sugerencias y las críticas, y que trabajaran bajo ideas comunes «para no tener diferencias abismales». En general, sobresalían las dudas acerca del NEP y del profundo cambio pedagógico, frente a lo cual muchos docentes sugerían que por lo menos se mezclaran elementos del nuevo enfoque con el enfoque tradicional.

- Finalmente, hubo algunos docentes que no parecían estar de acuerdo con la **implementación del programa desde arriba**. Exigían su mayor inclusión, que se tomaran en cuenta sus posibles contribuciones para la planificación y evaluación de las reformas. Otros declararon que no confiaban en la sustentabilidad de las reformas y, ante la inconsistencia de las políticas educativas de los años 90, exigían tiempo para poner en práctica las reformas.

Perfil C - Las etapas de la historia

La escuela rural se encuentra en un pueblo pequeño y tranquilo, la paz sólo es interrumpida por el tránsito de vehículos que van hacia los poblados asentados en las regiones más altas de la zona. Detrás del pueblo también termina la pista asfaltada. Sólo hay dos tiendas, todo lo demás se compra en el pueblo central, situado a unos 10 Km. La población vive sobre todo de la agricultura, que por la sequía de la región sólo se puede ejercer en las tierras situadas a orillas del río. La escuela se compone de una sección de inicial y seis grados de primaria.

Al entrar en el aula del profesor C, a las 8:15 a.m., la clase está embarcada en una dinámica que se realiza en círculo. Las paredes del aula no están divididas en sectores; sin embargo, hay un

asistenciaro, las normas y responsabilidades han sido apuntadas, un periódico mural y un sector llamado «Nuestros trabajos», donde se colocan los papелotes del trabajo grupal anteriormente realizado.

Al concluirse con las dinámicas, empieza el trabajo grupal. El docente les hace dos preguntas a sus alumnos: «¿Qué es la historia?» y «¿Cuáles son las etapas de la historia?». Como la biblioteca del aula³⁹ no ha llegado a la escuela, los alumnos deben buscar las respuestas en enciclopedias y libros viejos. Mirando sobre la espalda de un grupo, se puede leer una respuesta: «Historia es el relato de historias anteriores (imaginadas)». Cuando la observadora les pregunta a los alumnos si, al referirse a historias imaginadas, esto significaría que los hechos reales no formaron parte de la historia, ellos no entienden la pregunta por ser muy abstracta. Si, por ejemplo, no habría una diferencia entre Cristóbal Colón y Caperucita Roja. En ese sentido, ¿cuál de estos dos personajes -según su forma de pensar- pertenecería a la historia? Los niños están confundidos porque no pueden relacionar la pregunta con la definición que ellos han hecho, pero para responder de algún modo se ponen a copiar otra frase de su enciclopedia que contiene como palabra clave «hechos reales». En otro grupo se puede observar una división del trabajo: un niño dicta, otro copia el texto en un papелote y el resto del grupo mira y discute sobre dibujos del espacio interplanetario que han encontrado en su libro.

Transcurrida una hora, los alumnos colocan sus resultados en la pizarra y el docente les pregunta por los nombres de sus grupos. Aparentemente los nombres son nuevos, ya que el docente se los pregunta varias veces durante la mañana. También es evidente que no conoce a sus alumnos por sus nombres. Éstos empiezan con la presentación de sus resultados. Después de un recreo muy corto, les pregunta por el mejor resultado. Los alumnos se ponen de acuerdo acerca de un papелote y el docente les pide que digan la razón de esta decisión. Ellos responden repitiendo un comentario que anteriormente él había hecho: «Porque es más completo». El modo de expresión y el contenido del papелote demuestran que los alumnos han copiado de su enciclopedia: «La historia es la ciencia que estudia los acontecimientos de la humanidad ocurridos en el pasado en sus diversos

³⁹ Juego de libros repartido por la DINEIP.

aspectos tanto en lo cultural, religioso, político, etc. Las etapas de la historia son las siguientes: la prehistoria y la historia propiamente dicha». El docente no invita a que se corrijan los errores ortográficos o de contenidos del trabajo grupal. Una versión que fue redactada por los alumnos no encuentra mayor reconocimiento. Entre las 10:10 y las 10:25 a.m., un alumno le dicta a otro la respuesta modelo en un nuevo papelote. Después, hasta las 11 a.m., ellos tienen que copiar los resultados del papelote en sus cuadernos.

Mientras el docente da una breve entrevista en el patio, los niños tienen que buscar las definiciones de palabras desconocidas en varios diccionarios. En la entrevista revela lo siguiente:

El maestro C eligió la profesión para «dar todos sus conocimientos a estas criaturas». Esto es también lo que más le gusta de su profesión: «Lo poco o lo mucho que tengo en la cabeza, se los doy, como en una bandeja, en una bandeja, para prepararles para su futuro». Lo que no le gusta es la actitud de los padres que, según él, no apoyan a los niños.

Explica el transcurso de la clase con estas palabras: «Una clase siempre empieza con una oración. Después sigue una motivación; hoy han hecho un pequeño juego (...) Después sigue el momento básico y práctico, para trabajar el tema sustancialmente (...) El tema se trabaja en grupo en base de los saberes previos. Después se presentan los resultados y se sacan conclusiones en lo que los alumnos dan el concepto final del tema». El maestro C responde a la pregunta sobre qué le había gustado más de esta clase: «Bueno, yo salgo de todas mis clases satisfecho, porque los alumnos participan, siempre he sido un maestro democrático». «¿Entonces todo ha sido bien?». «Sí, yo creo que todo ha sido bien, ¡sí!».

A la pregunta sobre su opinión del PLANCAD, sostiene que no cree que este sistema sirva para la enseñanza en el campo, porque si da una tarea de investigación, sólo algunos alumnos la traen, pero la gran mayoría, que no recibe el apoyo de sus padres, no la puede resolver. Y también la situación económica de la población obstaculiza el NEP en cuanto a los materiales y útiles. Si se insistiera, el programa podría traer de repente frutos en algunos años, pero no de hoy a mañana. Malo sería también que en toda una semana sólo se pueda aplicar una actividad. Esto le preocupa, así no se podría seguir porque sería

un gasto de tiempo. También los padres se quejan: «¿Por qué ya no trabajan los profesores?». Los padres quieren que los docentes dicten a los alumnos en sus cuadernos.

El docente es un organizador del aprendizaje, eso se demuestra –según él– en la ambientación del aula. Por mala suerte, él mismo aún no podía terminar la ambientación porque los padres no lo apoyaban. El maestro siempre ha sido un motivador. Cada uno tiene su propia autoestima y si alguien trata de dañar la autoestima de los alumnos, hay que hacer reflexionar a los alumnos que ellos mismos se deben autoestimar. El maestro también siempre ha sido democrático, sus alumnos participan, la iniciativa sale de ellos.

El tema del uso del lenguaje verbal no se ha tratado de manera especial. Los docentes deberían hablar en un idioma simple, nombrar las cosas por su nombre. En caso de palabras técnicas, éstas se deberían explicar o buscar en el diccionario, así los alumnos pueden investigar, sacar conclusiones, formar frases nuevas, etc. Pero tampoco se les debería dar todo «como en bandeja».

El deseo del profesor C es que se mejore la situación del profesorado para poder «sacar a los niños de la ignorancia (...) quitarles la venda de los ojos».

3.3 El nuevo perfil docente y el uso del lenguaje verbal

No hay control en el aula si el docente habla bien o mal (...)⁴⁰.

Cuando empezaba a trabajar (...) choqué totalmente con la realidad cultural de mi país. Yo fui, me hablé solito en la pizarra, volteé y estaban en silencio, no me entendieron nada, yo hablé pues a mi manera (...).

Según el NEP, los docentes deben cumplir –entre otros– un papel motivador, orientador y organizador del aprendizaje, al igual que fomentar un clima emocional positivo en el aula. A través del registro de observación⁴¹ sobre el uso del lenguaje verbal en el aula y las entrevistas, se buscó que se revelaran las dimensiones finas del quehacer docente.

⁴⁰ Docente en la entrevista.

⁴¹ Anexo D.

3.3.1 Comentarios generales

Las siguientes variables recibieron una puntuación alta; esto es, al sacar un promedio entre todos los docentes, las mismas fueron evaluadas de forma positiva. Las abreviaturas entre paréntesis son códigos de los instrumentos utilizados para recoger la información.

Habla en lenguaje natural evitando diminutivos o apodos despectivos (emo 19): 3,4

Se reconoce un hilo rojo/direccionalidad en sus clases (mot 15): 3,4

Se ríe de situaciones chistosas sin burlarse de nadie (emo 11): 3,3

Descubre y frena insultos entre sus alumnos (emo 15): 3,3

Habla manteniendo contacto de mirada (mot 6): 3,3

Hace preguntas (preg 1): 3,3

Introduce cambios de organización con pocas órdenes o invitaciones (red 5): 3,3

Las siguientes variables recibieron una puntuación baja; es decir, al promediarlas entre todos los docentes fueron evaluadas de forma negativa:

Acompaña la explicación de contenidos por materiales visuales, audiovisuales, manipulables (red 3): 1,8

Aplica un lenguaje figurativo (mot 9): 1,9

Da estímulos o tareas para que alumnos escuchen activamente (mot 17): 2,1

Fomenta el desarrollo de empatía (emo 23): 2,1

Plantea conflictos cognitivos (mot 3): 2,1

Invita a postergar preguntas no relevantes (mot 16): 2,1

Invita a sus alumnos a que precisen sus contribuciones (red 21): 2,1

- En las *entrevistas* se nombraron la mayoría de los ítems de la observación. Eso demuestra que, aunque el uso del lenguaje verbal no era parte explícita del programa de capacitación, sin embargo tenía relevancia para los docentes. Sólo una de las cuatro áreas temáticas comprendidas en las escalas estuvo subrepresentada en las entrevistas: la de preguntas. Eso se debió a que el tema «preguntas» no fue tratado explícitamente en los talleres, aunque puede relacionarse directamente con las exigencias del NEP y ocupa un lugar importante en las obras pedagógicas (Freire, 1986; Alberco, 1997).
- En cuanto a las observaciones, al sacar un *promedio* entre todos los docentes se obtuvieron resultados regulares, aunque con tendencia descendente.

- En la *comparación* entre docentes se notaron marcadas *diferencias*: sólo tres llegaron a la puntuación más alta, pero nueve de ellos recibieron una baja.

3.3.2 Interpretación por áreas

a) *Al hacer uso del lenguaje verbal el/la docente fomenta un clima emocional positivo*

- Por lo general se evitaban los *apodosos o diminutivos*. Dado que en las clases tradicionales es usual recurrir a ellos, esto puede ser visto como un logro de las capacitaciones. Puede ser un paso hacia un tratamiento de los alumnos más respetuoso y tomándolos en serio. Coincide con lo que contaba un docente de edad mayor, cuando decía que ahora llamaba a sus alumnos por sus nombres y «ya no según su número», así como con la opinión de varios docentes que creían conveniente evitar los apodosos.
- La disposición a reírse de *situaciones cómicas* fue muy corriente, lo que posiblemente ayude a crear un clima emocional positivo en el aula. En estos casos, la escuela era percibida como un lugar donde los niños se pueden sentir a gusto y donde la diversión no está alejada del aula. También en las entrevistas se declaró que los docentes deberían ser alegres. Ya que precisamente el tema del *humor* está muy relacionado con las características personales del docente⁴², no debe ser sobreestimado ni obligarse a que se adopte una actitud alegre.
- Para crear un *clima emocional positivo y evitar el miedo*, se consideraba que era importante la actitud de descubrir y frenar los insultos entre los alumnos. También se observó que durante las visitas⁴³ los docentes evitaban amenazar y gritar a los alumnos.
- Un punto flojo que se presentó fue la posibilidad de que los alumnos opinaran sobre el desempeño del docente («retroalimentación»). Se pudo observar que los docentes siempre ocupaban el lugar dominante y decisivo en el aula. Tampoco en las entrevistas la opinión de los alumnos fue considerada como importante. Tres docentes declararon que «ahora los alumnos opinan», pero tomando en cuenta las observaciones contrarias eso parecía la repetición de una fórmula retórica del PLANCAD.
- Casi no se observó que se fomentara la *empatía* entre los alumnos. En general, predominaba más la interacción entre docente y alumnos que entre los alumnos mismos.

⁴² Ni el humor ni el carácter alegre pueden ser obligatorios.

⁴³ No se puede saber si esto responde a una actitud general o si es un efecto de la situación de observación.

- La reacción del docente ante la *crítica negativa o los insultos* entre los alumnos fue mencionada repetidas veces en la entrevista. Los docentes proponían que, en caso de peleas o insultos, se deberían estimular procesos de reflexión o sensibilización sobre el tema. Lo que llamó la atención fue que varios de ellos afirmaron que, ahora con el NEP, ya no se debería criticar (nunca) y que habría que prodigar elogios incluso en el caso de que los trabajos fueran malos, para no desmotivar a los alumnos o bajarles la autoestima. Esta podría ser *una* de las explicaciones para el tratamiento superficial de contenidos que se observó en algunas clases.

b) Con el uso del lenguaje verbal el/la docente suscita interés y motivación

- Aunque en la entrevista no se nombraban los *saberes previos* de los alumnos, fue algo que pudo observarse en muchas de las clases presenciadas. Sin embargo, en general faltaba relacionarlos con los nuevos contenidos.
- Fue notable observar que muchos docentes se expresaban de forma *clara* y con un *lenguaje concreto*, lo cual concordaba mucho con las opiniones recogidas en las entrevistas: en éstas se señaló que el lenguaje debía ser simple y las instrucciones claras. Por otro lado, también se observó que otros docentes no se expresaban con tanta claridad como sus colegas.
- El hecho de que repetidas veces se observara que el docente daba o pedía *ejemplos y/o concreción* señalaba el intento de provocar interés o de motivar a los alumnos. Podría ser una técnica para tratar contenidos complejos de modo más adecuado para el niño y para que los procesos de comprensión tuvieran lugar en distintos niveles. Aparte de esto, ningún otro aspecto fue mencionado tantas veces como el ítem que señala que el docente debe hablar en un lenguaje claro, comprensible y de acuerdo con el desarrollo del niño, para que éste pueda ir aumentando poco a poco su vocabulario. El trabajo con ejemplos y casos concretos no ocupó un lugar destacado en las entrevistas.
- En cuanto al hecho de relacionar los contenidos con las *experiencias* y el *entorno social* de los alumnos, se observó que las puntuaciones se concentraban en los dos extremos: algunos docentes lo hacían claramente, pero en otras clases no se le otorgaba ningún peso. Casi en ningún otro ítem se advirtieron diferencias tan obvias entre los docentes. Es probable que en los casos en los que sí se tomaba en cuenta, esto haya sido un logro de las capacitaciones. Aunque tampoco fue mencionado en las entrevistas.
- La *diferenciación o distinción* entre los alumnos no fue mencionada en las entrevistas, e igualmente fue algo muy poco observado en las

clases. La indiferenciación entre los alumnos es uno de los elementos del enfoque tradicional más fuertes y resistentes al cambio: muchas veces no sólo las condiciones⁴⁴ sino también las tradiciones de no percibir a los alumnos como individuos trabajan en contra de las exigencias del NEP, cuya tendencia es partir de los intereses y necesidades de los alumnos y considerar sus ritmos de aprendizaje. Estos últimos sólo fueron tomados en cuenta en la entrega de tareas, asunto que supuestamente no significa gran cambio en comparación con el enfoque tradicional.

- Sólo en pocas excepciones se empleaba un *lenguaje figurativo*. Esto no asombra porque no está considerado por el PLANCAD, tampoco debería imponerse a los estilos de enseñanza ya que se trata de un aspecto muy personal. Pero como el trabajo con metáforas podría contribuir a la motivación y atención de los alumnos, fue valorado durante la investigación como ítem de observación. Este ítem (y ninguno de los siguientes en el área *b*) fue mencionado en las entrevistas.
- Casi no se daban estímulos o tareas para que los alumnos *escucharan activamente*. Aunque no forma parte de la capacitación, podría ayudar a que los niños prestaran atención y a que las clases cobraran mayor interés.
- Muy poco se trabajaba con *conflictos cognitivos*. Cómo este ítem es un elemento central en las capacitaciones, es probable que no haya estado lo suficientemente claro o fuera aplicable para los docentes.
- El ítem del *hilo rojo* o de la «direccionalidad» de las clases mereció una puntuación alta, pero no debe exagerarse su capacidad de información, ya que en muchas clases se abordaban muy pocos contenidos.
- En casi la mitad de las clases⁴⁵ no pudo observarse el ítem «*invita a los alumnos a postergar preguntas no relevantes*», por la simple razón de que los alumnos casi no llevaban sus propias preguntas a clase. Esto apoya la observación general de que el proceso de enseñanza-aprendizaje todavía está muy centrado en la persona del docente y que los intereses de los niños no están siendo suficientemente considerados.
- Hubo tres docentes que propusieron durante la entrevista que las clases fueran guiadas, a veces, por *desvíos*. Se trata de una propuesta interesante que no fue objeto de las observaciones.

⁴⁴ Como el hecho de trabajar con 30 ó 40 alumnos.

⁴⁵ En 12 casos; por eso el ítem fue eliminado después.

c) *Con el uso del lenguaje verbal el/la docente formula preguntas en concordancia con su papel motivador y orientador*

- Los docentes hacían **muchas preguntas**, aunque cabe suponer que en muchos casos se trataba de las típicas cadenas de pregunta-respuesta. Son preguntas centradas en los intereses del docente y que en general sólo permiten una respuesta única o una sola palabra o sílaba para completar la frase o palabra deseada por él mismo. Este tipo de preguntas cerradas no cumple con los requerimientos del NEP, que tiende a organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje motivador, exigente y centrado en los alumnos.
- Las puntuaciones más altas en esta área señalaban que las preguntas deberían **estimular la reflexión y ser claras**. Pero acá surge un problema respecto al instrumento de observación, ya que no se sabe si las preguntas para estimular la reflexión eran idénticas a las preguntas claras o si fueron aquéllas las que llamaron la atención en las observaciones generales por ser muy abstractas.
- Los otros ítems demostraron que las preguntas respondían sólo un poco a criterios de **calidad**. Fomentaban escasamente la imaginación, eran pocas las que indagaban **cómo y por qué**, resultaban muy poco motivadoras y no pedían la formulación de conceptos propios o de pequeñas hipótesis explicativas.
- La formulación de preguntas de carácter **auténtico y abierto** también se evaluó ligeramente por debajo del promedio. Lo cual indica que un número elevado de ellas eran las típicas preguntas docentes ya mencionadas.
- En las **entrevistas** sólo había tres casos referidos a preguntas. Esto apoya la observación de que las preguntas no ocupan un lugar importante en la concepción del NEP. Dos docentes declararon que de vez en cuando se valían de estrategias «de no saber», para motivar un cambio de funciones que dejara a los alumnos ser los explicadores.

d) *Con el uso del lenguaje verbal el/la docente reduce su participación oral en favor de la de sus alumnos o en favor de otros tipos de interacción*

- La inclusión de **saberes previos** de los alumnos obtuvo puntuaciones altas. Este aspecto de las capacitaciones al parecer era factible para la práctica docente.
- Muy poco se observó que los docentes alentaran a los alumnos a **precisar sus afirmaciones**. Esto llama la atención porque apoya las observaciones generales acerca del tratamiento superficial de contenidos y la suposición de que la apariencia —es decir, el hecho de que se diga algo— vale más que la sustancia de lo dicho. Tampoco se apreció que los alumnos fueran alentados a **comparar, analizar o resumir**.

- Las observaciones respecto a que otras *formas de trabajo* demandaban más tiempo que las conferencias de los docentes y que el *cambio de formas de trabajo* requería poco tiempo se puede explicar, por un lado, por el predominio del trabajo grupal. Por otro, indica que, en aquellas aulas donde se trabajaba empleando varias formas, éstas ya eran conocidas por los alumnos y que ya habían sido establecidas en un cierto grado. Este cambio entre formas de trabajo conocidas puede contribuir de modo significativo a que los docentes reduzcan sus intervenciones orales.
- La falta de uso de *materiales didácticos y/o audiovisuales* corresponde a las observaciones generales. Su importancia obedece a razones de motivación y a que sin el apoyo de materiales no parece realista responder a los requerimientos de los diferentes tipos de estudiantes.
- El papel predominante de los docentes quedó demostrado también en lo poco que se pedía a los *alumnos que preguntaran*, y las escasas veces en que las preguntas que éstos hacían eran *devueltas a la clase*.
- En 10 casos no se respondió al ítem *«aguanta pausas después de preguntas»*, por el simple hecho de que no hubo tales pausas. Esto sustenta la observación de que muchas veces las preguntas de los docentes eran demasiado fáciles, y coincide con las suposiciones generales sobre el peligro de —como visitante— asistir a la escenificación de clases repetidas o clases modelo.
- Cada ítem alcanzaba numeraciones extremas, pero comparándolas se comprobó una marcada inclinación hacia la puntuación 1. Esto permite concluir que el área de reducción correspondiente a la participación verbal de los docentes se hallaba *subdesarrollada*.
- En la *entrevista* no se mencionó ninguna de las variables aquí representadas, las cuales eran perceptibles en la observación. De modo reiterado se señaló que los docentes ahora deben hablar menos y los alumnos participar más. Según los primeros, ahora ellos ya no dictan sus clases y más bien apoyan a los alumnos para que extraigan sus propias conclusiones. Una docente hablaba de entablar un diálogo con los alumnos. Aparte de esto, se mencionaron otros dos ítems de esta área: usar más mímica y gestos y dejar espacio para que los alumnos den sus opiniones.

3.3.3 Interpretación del uso del lenguaje verbal según características de los docentes

Luego de comparar las puntuaciones con las características generales de los docentes, se llega a las siguientes conclusiones:

- Respecto al número de *años de servicio, género y tipo de formación inicial*, casi no se constataron diferencias. En lo que se refiere a la

formación inicial, esto contradice las suposiciones de que la misma jugaría un papel importante en la adquisición de los contenidos de la capacitación.

- Casi no se notó una diferencia con relación al *número de alumnos* por aula. El hecho de que dos docentes con menos de 20 alumnos obtuvieran bajas puntuaciones coincide con las observaciones generales⁴⁶.
- Las diferencias correspondientes a las *experiencias de los alumnos con el NEP* tampoco parecieron haber sido significativas.
- Hubo leves diferencias según la *edad de los docentes* y el *grado de urbanización* de las escuelas netamente estatales. El hecho de que las escuelas rurales obtuvieran resultados más bajos coincide con las suposiciones extraídas tanto del estudio de los escritos especializados, como de las opiniones vertidas por los docentes. Pero —vale decir— estas diferencias no reflejan en absoluto la gravedad que suele suponerse. Esto último podría explicarse por el reducido número de docentes visitados, el hecho de que los centros rurales no fueran los más alejados⁴⁷ o a que no se encontraran en las zonas de mayor pobreza educativa⁴⁸. Por otro lado, cabe mencionarlo para cuestionar o desechar el estereotipo de la «mala escuela rural»⁴⁹. Si bien es cierto que este estereotipo corresponde a la realidad en la mayoría de los casos, puede verse que también hay excepciones.
- Las variaciones y diferencias mayores fueron en cuanto al *tipo de escuela*. Los centros educativos netamente estatales obtenían resultados aparentemente más bajos que los correspondientes a los centros semiestatales. Sus buenos resultados coinciden con las observaciones generales, sobre todo de las escuelas religiosas, donde fue posible observar docentes más comprometidos o donde los directores y/o la organización financiera exigían justamente este compromiso. Estos buenos resultados tienen que relativizarse un poco, porque todos los docentes de escuelas religiosas habían sido elegidos por los entes ejecutores e informados de antemano acerca de la investigación. Pero, al margen de esta objeción, parecieron haber tenido un papel importante *las condiciones escolares, el clima en las escuelas y la dirección del centro* (por ejemplo, si ésta ofrece apoyo o si controla bien la puntualidad y asistencia) en lo referente a la composición y motivación del cuerpo docente.

⁴⁶ Véanse la sección 3.1 y el perfil C. Por otro lado, las docentes de las dos escuelas especiales (multigrado – perfil D y centro de rápido aprendizaje), que contaban con pocos alumnos, usaban muy bien las oportunidades que da la ventaja de trabajar con pocos alumnos.

⁴⁷ Entre una y cuatro horas de distancia de centros urbanos.

⁴⁸ Véase la sección 2.5.

⁴⁹ El análisis de dos perfiles presentados en esta publicación permite concluir tanto en la afirmación (perfil C) como en la negación (perfil D) de este estereotipo.

- Lo que en el contexto de esta investigación resulta de sumo interés (y a su vez demuestra que es difícil generalizar los resultados de estudios empíricos) es la constatación de que los docentes explícitamente **elegidos** para ella usaban un lenguaje verbal que obviamente estaba más de acuerdo con el NEP. El hecho de que participaran como voluntarios y que fueran conscientes de haber sido elegidos por haber sobresalido de algún modo en los talleres de capacitación podría explicar por qué eran más abiertos hacia el NEP, y por qué sabían y querían transformar mejor sus exigencias explícitas e implícitas. Por otra parte, cabe suponer que precisamente estos maestros hayan sido aquellos que por su personalidad docente y sus capacidades didácticas en general —y no sólo por contenidos de la capacitación bien asimilados— fueran los que guiaran fructíferos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Perfil D - Los útiles escolares

Al llegar a las 8:30 a.m. a la escuela multigrado, ubicada en un pueblo vecino de la escuela C, pero más pobre, las clases ya han empezado. La escuela cuenta con tres aulas y en el mismo terreno funciona una cuna del PRONOEI. La docente capacitada por PLANCAD da clases en el aula multigrado 3 y 4. Aunque la maestra del grado 1 y 2 no ha participado en las capacitaciones, su aula da testimonio de su interés por los contenidos de la capacitación, y afirma que su colega capacitada ha compartido con ella sus nuevos conocimientos.

Al entrar en el aula del grado 3/4, que resulta bastante amplia para los 12 niños allí presentes y ofrece un ambiente acogedor, los alumnos están a punto de dar un examen para repetir el último proyecto. El tema se llama «Las partes de la planta». Mientras los niños van cumpliendo con su tarea, la maestra va mostrando su aula, la cual está bien ambientada y cuenta con una serie de materiales didácticos. Algunos provienen del módulo repartido por la DINEIP, otros han sido hechos a mano. Debajo de dos sectores temáticos colocados en la pared, aparecen ubicadas sus respectivas mesas de materiales de la misma área, lo cual —en comparación con las otras aulas visitadas durante la investigación— constituye una excepción. También existe un estante de libros, hecho con cajas forradas. Por desgracia, la mayor parte del módulo de materiales está guardada en la dirección de la escuela, por temor a los robos; así que estos materiales no están a libre disposición de los alumnos.

Después de haber recogido las fichas del examen, la profesora empieza a formular preguntas para introducir el tema. Por ejemplo: «¿Qué han comprado sus padres de ustedes para poder venir a la escuela?». Pronto se aclara que esta clase va a tratar acerca de los útiles escolares. La maestra organiza como dinámica un juego competitivo entre dos grupos. Ella misma finge ser una vendedora y les pide a ambos grupos traerle útiles como tiza, libro, toalla, etc. El grupo más rápido en entregar el objeto deseado gana un punto. El juego, que está bien organizado, cuenta con la participación activa de los alumnos.

Transcurrido este momento de motivación (relacionado con el tema), la maestra pasa a repartir fichas pequeñas con símbolos según los cuales los alumnos habrán de formar nuevos grupos. Con esto cambia su composición. Luego escribe en la pizarra: «Calculamos los precios de los útiles escolares». Los alumnos tienen como tarea darles precio a los diferentes útiles escolares, para sumarlos después. De vez en cuando, la docente -sin dejarse distraer- recibe la visita de su pequeña hija, que se escapa de la cuna para verla.

La maestra les concede 30 minutos para la tarea. Un grupo termina mucho antes de ese tiempo y la maestra les pide que elijan un juego de matemática de la mesa de materiales. Los alumnos parecen estar acostumbrados a esa forma de diferenciación, ya que buscan un juego sin hacer mayor ruido y se ponen a jugar sin molestar a los demás. Mientras tanto ha venido el cura del pueblo central, que queda a unos 40 minutos en carro, para celebrar una misa en el colegio. Su visita no había sido anunciada; los docentes se ponen de acuerdo con él para celebrar la misa antes del recreo. A la hora convenida para la entrega de los trabajos grupales, se empiezan a presentar los resultados de la tarea. La profesora corrige la ortografía con la ayuda de los alumnos. Cada vez que tiene una duda, le pide a una alumna que busque la palabra en el diccionario. Después se revisan las sumas y se ve que todos los grupos han calculado bien.

Más adelante, a partir de las 10 a.m., se da inicio a una misa a la que asiste toda la escuela y participan algunos miembros de la comunidad. Al terminar la ceremonia, se organiza un sorteo para la canasta del Día de la Madre y se reparte el desayuno escolar, que consiste en galletas y leche.

Pasadas las 11 a.m., se continúa con las clases. La maestra reparte fichas preparadas con tareas de matemáticas para sumar (grado 3) y multiplicar (grado 4). Como información para las tareas de texto, coloca en la pizarra un papelote preparado con diferentes precios de útiles escolares. Las preguntas, entre otras, son: «El libro cuesta ocho veces más que el cuaderno. ¿Cuánto cuesta el libro?»; o «Si la cinta cuesta 3 soles, ¿cuánto cuestan entonces cuatro cintas?». Mientras los alumnos van trabajando la tarea bajo la supervisión del esposo de la maestra (que a su vez es maestro, pero sin empleo), ella da la entrevista. Al regresar al aula, los alumnos están presentando los resultados del trabajo que -con una excepción- son correctos otra vez.

Luego de un breve segundo recreo, la maestra escribe en la pizarra las tareas para la casa y los niños las copian en sus cuadernos. Al final de las clases, les reparte pequeñas fichas para la autoevaluación. Contienen las preguntas: «¿Qué he aprendido hoy?»; «¿Cómo me he sentido?»; «¿Qué no ha resultado?». En la pared hay un papelote para la evaluación del aprendizaje ya desde antes, pero todavía no contiene los nombres de los alumnos. Parece que la tabla de evaluación se usa hoy por primera vez. Los niños responden las preguntas con frases como «muy bien» o «un poco raro». Después de haber colgado las respuestas, pero sin comentarlas, se terminan las clases con una canción.

La maestra dice en la entrevista que tiene 41 años. A pesar de haber estudiado trabajo social, se puso a trabajar como docente porque no encontraba empleo en su profesión. Ha participado en un programa de profesionalización.

Ahora ya lleva 17 años laborando como maestra. Antes de venir a esta escuela, lo hacía en centros educativos unidocentes y multigrado. Debido a sus largas experiencias, describe las diferencias entre escuelas de la ciudad y del campo como «abismales», por la pobreza existente en zonas rurales y la falta de apoyo a los alumnos por parte de sus padres. Ahora con el NEP, esto estaría agudizándose, ya que los alumnos necesitarían más materiales y al mismo tiempo más apoyo para sus tareas y trabajos de investigación en sus casas. «Los padres también no entienden el NEP, dicen que ahora ya no enseñamos los maestros». Por eso los contenidos y objetivos del NEP se deberían difundir a través de los medios masivos de comunicación, «para que los padres tengan la vista clara, dicen que los

niños vienen a la escuela y no hacen nada». Al contrario de lo que ocurre con su colega del perfil C -que como ella trabaja en el campo-, no saca la conclusión de rechazar el NEP, sino que exige su reformulación e intensificación. Sobre todo critica que la evaluación del aprendizaje sería poco aplicable y que no existirían suficientes materiales. «Como muchos alumnos no los traen, nosotros los tenemos que comprar». Relata que trabaja como hoy lo hizo desde 1996, cuando acudió a su primer curso de «articulación», desde entonces aplica el trabajo grupal y trabaja mucho con materiales. Lo que también a ella le gusta más de su profesión es «dar sus conocimientos» a los alumnos.

En cuanto al uso del lenguaje verbal en el aula, dice que habría que crear un clima de respeto y afectuoso, y que habría que evitar que los alumnos se burten o hablen mal de otros. Cuando salen a la pizarra, habría que darles un aplauso para levantarles su autoestima. Para motivarlos, habría que ser un niño como ellos: «No 'yo soy el maestro y yo soy el que da ordeneś, no».

4 «Lo que a mí me enseñaron en cinco años, todo lo cambiaron en dos semanas»⁵⁰ – Parte final

4.1 Resumen de los resultados

Los resultados descritos en la sección 3 se pueden resumir como sigue:

- a) A través de la presente investigación se ha podido ver que los docentes tienen que trabajar, y por ende aplicar el NEP, bajo **condiciones de enseñanza-aprendizaje muy diferentes**. Por lo general, las implicaciones más difíciles corresponden a las escuelas públicas. Al relacionar las condiciones de trabajo con aspectos cualitativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha podido apreciar que —aunque algunos resultados sean inesperados⁵¹— las clases con más puntos flojos corresponden a las escuelas netamente estatales, y que justamente allí existen algunos factores que inciden de modo problemático en las clases.
- b) La **aplicación del NEP** en las aulas visitadas a lo largo de la presente investigación se reflejaba principalmente en su **ambientación** con sectores, normas, reglas y «asistenciaríos», equipamiento con **mesas de grupo**, el empleo de **dinámicas y trabajo grupal**, la **presentación** de resultados del trabajo grupal y el uso de **papelotes**. Estos mismos elementos también eran asociados con el NEP por los docentes. Por otra parte, parecían haberse generado impulsos positivos en cuanto a la **motivación** y a un **trato más amable** de los alumnos. Un apoyo significativo para la aplicación del NEP eran los casos donde había **libros y bibliotecas de aula**, entregados a muchas escuelas por la DINEIP.
- c) Las **dificultades** en la aplicación del NEP se percibieron sobre todo con relación a la **falta de diversificación de materiales y métodos de enseñanza-aprendizaje**. Los últimos se reducían casi totalmente al empleo de dinámicas y técnicas de trabajo grupal (según la misma tarea). En especial las nuevas formas de **evaluación** generaban problemas para ser aplicadas en la práctica diaria. Casi lo mismo se podría decir —aunque menos contundentemente— acerca de los **momentos** para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparte de esto, en varias clases se manifestaba una **falta de sustancia en los contenidos** y un **uso de tiempo** poco adecuado. La **participación de los alumnos** en general se producía en términos formales y se reducía casi exclusivamente a trabajos organizativos. Los **intereses y el**

⁵⁰ Docente en la entrevista.

⁵¹ Como, por ejemplo, la alta calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje observado en el único centro educativo multigrado.

contexto social de los alumnos eran tomados en cuenta según las interpretaciones o anticipaciones de los docentes; la adaptación de temas dependía así menos de la propia iniciativa de los alumnos y más de la empatía de los docentes. La repetición de *elementos retóricos del programa*⁵² se pudo observar como un elemento predominante, al margen de si se reflejaba o no en el propio quehacer pedagógico.

- d) Con las observaciones sobre el *uso del lenguaje verbal*⁵³ se buscaba percibir dimensiones finas del proceso de enseñanza-aprendizaje, hubieran sido tratadas o no por las capacitaciones. Al contrastarlas con los objetivos generales de la capacitación —como, por ejemplo, crear un clima emocional positivo y de autoestima, motivar a los alumnos o aumentar su participación—, quedó demostrado lo siguiente: se observaron dificultades para traducir el nuevo papel docente formulado por el programa a fondo, es decir, para llevarlo a la práctica diaria en las aulas. Sin embargo, se percibieron indicios de un *trato más amable y horizontal* con los alumnos, por ejemplo, al evitar el uso de apodos, creando un clima alegre y tratándolos con cariño. Asimismo, se observó el intento de *motivar* a los alumnos partiendo de sus saberes previos, usando un lenguaje inteligible, con ejemplos, y tomando en cuenta su contexto social (en algunas clases). Frente a esto se pudo observar, siempre a través de este instrumento, que *casi no se diferenciaba* entre los alumnos, que los *contenidos* eran tratados en forma superficial y que el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba principalmente *centrado en la persona del docente*. Indicadores para sustentar lo dicho fueron la insuficiente consideración dada a distintos intereses, ritmos y necesidades de los alumnos, la falta de aplicación de conflictos cognitivos, la imprecisión general de contenidos y el hecho de que —aunque se hicieron muchas— sólo en unas pocas preguntas se cumpliera con las características cualitativas.
- e) En el siguiente cuadro se intentan sistematizar las posibles *causas de las dificultades en la aplicación del NEP*. Como puede apreciarse⁵⁴, las causas no se buscan únicamente en los docentes, sino que se ubican en diferentes niveles que se relacionan unos con otros:

⁵² Por ejemplo: «Ahora son los alumnos los que hablan», «Los alumnos son más activos», «El aprendizaje es constructivista», «Ahora hay que respetar los ritmos de los alumnos», «Practicamos mucho la autoestima y la democracia», etc.

⁵³ Véanse los registros sobre «el uso del lenguaje verbal» en el anexo D.

⁵⁴ El cuadro intenta resumir varios aspectos que influyen en la forma como se aplica el NEP en el aula, *sin* que pretenda ser completo.

Condiciones de enseñanza-aprendizaje	<i>Condiciones materiales</i>	Ausencia de materiales didácticos y de libros, falta de útiles escolares, situación socio-económica adversa de docentes y alumnos
	<i>Condiciones con relación a las familias</i>	Falta de comprensión acerca del NEP, resistencia, ausencia de apoyo para docentes y alumnos, trato horizontal en muchas familias
	<i>Condiciones con relación al centro educativo</i>	Gran número de alumnos por aula, infraestructura y equipamiento insuficientes, aulas compartidas, clima escolar adverso (relaciones con otros docentes, directores, personal), falta de comprensión y apoyo de las reformas por directores, antagonismos (estilos de disciplina rígida, formación en el patio), otras asignaturas (deportes) dadas por docentes no capacitados
	<i>Condiciones con relación a la sociedad en general</i>	Situaciones contradictorias en ámbito político y social, concepto preponderante sobre la niñez, trato vertical, autoritarismo, intolerancia acerca de otros intereses
Docentes	<i>Motivación extrínseca</i>	Sobrecarga de los docentes (aumento de trabajo para preparar clases, producción de materiales), maestros económicamente poco motivados para el cambio educativo, cansancio y desconfianza ante muchas reformas educativas de los últimos 30 años, implementación del NEP desde arriba que puede crear desaliento, rechazo, falta de convicción
	<i>Motivación intrínseca</i>	Falta de disposición personal para aprender y poner empeño
	<i>Capacidades profesionales</i>	Experiencias propias de docentes, de EE y del ETN con educación según enfoque tradicional, falta de competencia en métodos, deficiencias acerca de contenidos
PLANCAD	<i>Contradicciones conceptuales del programa</i>	Cambio de actitudes (NEP) impuesto «desde arriba», cambios en definiciones e ideas directrices, contradicciones entre teorías constructivistas, condiciones y realidad educativa e ideales de educación
	<i>Dificultades estratégicas del programa</i>	Inseguridad sobre duración de las reformas, sistema de capacitación en cascada que permite también transmitir y multiplicar dificultades, diferencias entre entes ejecutores
	<i>Insumos</i>	Pocos insumos e instrucción, demasiadas generalidades y normatividad, retórica, muy poca atención a lo verdaderamente realizable

4.2 Conclusiones

De los resultados pueden derivarse varias conclusiones:

- a) Los resultados sobre las **condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje** llevan a concluir lo siguiente: se pudo observar que dichas condiciones juegan un papel preponderante y sobre todo en las clases organizadas según el NEP. Sin embargo, no pueden servir como explicación única para su aplicación o no aplicación. Por ejemplo, se pudo ver que un número moderado de alumnos ayuda a trabajar según el NEP —como puede verse en el perfil D—. Sin embargo, en otros casos —como queda de manifiesto en los perfiles A y C— deja de ser aprovechado por los docentes. Por otra parte, cabe suponer que estas condiciones —en particular la existencia de materiales didácticos, el número de alumnos por aula y su situación social, el entorno escolar⁵⁵, la cooperación y actitud de los padres de familia, al igual que los antagonismos de tipo social— gravitan mucho más cuando se aplica el NEP que cuando se imparten clases según el enfoque tradicional. Si los docentes, por ejemplo, no disponen de un fondo de materiales estimulantes y variados, parecerán poco viables las nuevas exigencias de diferenciación y autodeterminación del aprendizaje. Asimismo, la falta de mobiliario y su insuficiencia, junto con el hecho de que muchas aulas deben ser compartidas entre los turnos, pueden constituir obstáculos para un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado según el NEP. Aparte de esto, la falta de reconocimiento económico y social de los docentes como problema estructural no contribuye a su motivación y disposición para desempeñarse en favor de un cambio educacional. Sin embargo, el NEP requiere de este empeño —por ejemplo, en cuanto a la dedicación de más tiempo para preparar las clases, en comparación con los anteriores «dictados de clase»—. Si bien uno de los temas de las capacitaciones eran las condiciones de trabajo con las que tienen que enfrentarse día a día los docentes en la aplicación del NEP, éstas eran tratadas por lo general de manera insuficiente o simplificada.
- b) El parcial rechazo hacia el NEP se debe, entre otros motivos, a su **implementación desde arriba**. Por un lado, parece contradictorio en sí mismo el hecho de ordenar un cambio de actitudes desde arriba. Por otro lado, queda pendiente la pregunta de cómo introducir cambios educativos en un ámbito tan amplio como lo ha hecho PLANCAD sin usar simultáneamente un cierto **dirigismo**.
- c) Como se ha señalado, en varias clases había limitaciones debido a las **habilidades profesionales y metodológicas** de los docentes —y también de los alumnos, si se toma en serio el objetivo del autoaprendizaje—. Si se consideran los puntos de partida y la velocidad con la que se introdujeron las reformas, se podrá constatar que las capacitaciones, comparadas con la

⁵⁵ La formación en el patio, profesores que no asistían al PLANCAD (como el de educación física), uso del tiempo en todo el colegio, falta de cooperación entre profesores, actitud del director y/o del equipo jerárquico.

enseñanza tradicional, están muchas veces sobrecargadas y que sus metas quedan en un nivel demasiado exigente y general⁵⁶. Se debería considerar que las capacitaciones ante los cambios fundamentales requeridos por el NEP no tienen el carácter de capacitaciones sino de «reeducaciones», de «resocializaciones profesionales»⁵⁷.

- d) Frente a los resultados de la investigación, cabe interpretar que el NEP se pone en ejecución principalmente en sus *elementos más visibles*, como la reunión de mesas grupales, la aplicación de dinámicas y el uso de papelotes. Estos son a la vez los aspectos *más fáciles* de realizar y parecen estrategias adoptadas para responder a las sobrecargas del programa antes descritas. La observación de que los *contenidos más complejos* de las capacitaciones —como la planificación según momentos, la ejecución de módulos, proyectos y unidades de aprendizaje y el sistema de evaluación del mismo— sólo eran considerados parcialmente se debe, en lo fundamental, a que por su complejidad resultaban muy inciertos y poco aplicables. Otra razón se debería a que —según los docentes— en los seminarios y talleres predominaban también los elementos fáciles de aplicar, como el trabajo grupal, los papelotes y las dinámicas.
- e) Las capacitaciones están centradas fundamentalmente en los *elementos metodológicos*. Sin embargo, llamó la atención que en varias aulas se observaran deficiencias en cuanto a los *contenidos* de la clase. Si bien el uso de métodos más activos y creativos y la valorización de los aspectos sociales del aprendizaje son uno de los logros centrales del PLANCAD, esto también puede implicar que aspectos temáticos del aprendizaje acaben perdiendo importancia hasta en casos en donde nunca ocuparon un lugar significativo. Por ejemplo, con la aplicación en exceso de dinámicas o de trabajos grupales se puede ir generando también un activismo que deje de lado aspectos relacionados con los contenidos.
- f) Por otra parte, el NEP ofrece *argumentos* para defender posibles puntos flojos en la actitud docente hacia el uso del tiempo o el tratamiento de contenidos. En particular respecto al adecuado *uso del tiempo*, no se detectan mejoras al aplicar automáticamente el NEP, sino que los modelos ya existentes parecen continuar siendo (aún más) vigorosos, como queda ilustrado con la profesora del perfil A cuando defiende su evidente dejadez, argumentando que no se puede avanzar más rápido con la materia porque deben respetarse los ritmos de los alumnos.
- g) Las *contradicciones conceptuales del programa*, sobre todo las referidas a su enfoque *constructivista*⁵⁸, no lograban ser resueltas en el ámbito de las

⁵⁶ Por ejemplo, que el alumno sea el centro del aprendizaje, que el docente sea un facilitador, etc.

⁵⁷ Esta conclusión general se apoya en opiniones de docentes, como: «Lo que a mí me enseñaron en cinco años, todo lo cambiaron en dos semanas».

⁵⁸ El enfoque constructivista —concepto que pretende explicar la construcción de conocimientos por el individuo— recientemente ha sido adaptado en muchos países a nivel teórico, sin saber si es viable y aplicable para el aprendizaje escolar. Tampoco se ha aclarado si es transferible al

aulas. Por ejemplo, en contradicción con el fomento de un desarrollo autodeterminado por los alumnos, predominaba la tendencia de los docentes a formarlos según sus propios valores o según aquéllos predominantes en la sociedad. Esto sustenta las suposiciones en torno a que el cambio de paradigmas educativos no ha sido entendido y/o asimilado por los protagonistas del programa en todos los niveles. Coincide también con una encuesta que TAREA llevó a cabo con formadores y estudiantes de institutos superiores pedagógicos. Mientras que un elevado número de ellos creía que el enfoque constructivista se aplicaba totalmente (42%) o parcialmente (44%), al mismo tiempo aclaraban que

(...) perciben la interacción didáctica constructivista como el uso de métodos activos y mantener relaciones horizontales en el aula, y no en su relación con el conocimiento y su proceso de construcción (Capella, 1999: 20).

Lo anterior sustenta igualmente las experiencias de Glasersfeld, uno de los más destacados protagonistas en la aplicación de corrientes constructivistas en la pedagogía:

Cuando programas y escuelas anuncian que han adaptado el «paradigma constructivista», entonces hasta la gente inocente empieza a creer que la reorientación constructivista es capaz de salvar la educación y la escuela de su «crisis», al margen de cuál sea su causa. Eso, por supuesto, no tiene sentido y es, desde mi punto de vista, contraproducente. Si se despiertan expectativas tan altas, se debe temer el contra-tiempo (Glasersfeld, 1998: 283).

h) A pesar de sus dificultades, el NEP nos ofrece una serie de posibilidades para reformar o por lo menos cuestionar la **enseñanza tradicional**. Sus logros pueden apreciarse sobre todo al comparársele con el enfoque tradicional. El predominio de este último disminuye y su vigencia no prevalece sin un cuestionamiento y una mayor justificación. Aunque no se puede hablar de una implementación amplia del NEP, sí pueden usarse —y de hecho se usan— algunos de sus elementos para aplicarlos en el aula, contribuyendo así a diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a incentivar la motivación de los alumnos. Sin embargo, no debe olvidarse que se requiere una excepcional habilidad didáctica y una disposición al buen desempeño para aprovechar los contenidos de las capacitaciones, en un proceso de aprendizaje-enseñanza orientado no sólo al NEP sino a la vez con fundamentos en cuanto a contenidos y otras habilidades profesionales. Esto permite apreciar los logros del NEP especialmente a través de algunos **rasgos de personalidad** de los docentes, cuando trataban de superar las limitaciones con empeño, creatividad y empatía. La pregunta de cuáles podrían ser los logros de una aplicación del NEP con criterio de

aprendizaje escolar bajo condiciones difíciles, como ocurre en la mayoría de las escuelas públicas peruanas, que muchas veces trabajan con más de 40 alumnos por aula y disponen de escasos materiales.

calidad revestiría interés en el caso de estudios longitudinales. Es precisamente lo que ocurre con la profesora del perfil D, que desde años atrás venía trabajando según el nuevo enfoque, lo cual permite suponer a qué tipo de logros podría llegarse si se concede tiempo a la aplicación del NEP.

4.3 Recomendaciones

Los resultados y las conclusiones demuestran que el camino hacia un Nuevo Enfoque Pedagógico está pavimentado de hitos y oportunidades, pero también de obstáculos y trampas. El cambio de actitudes y prácticas educativas requiere de capacidades extraordinarias por parte de los docentes: se necesita mucha comprensión y voluntad, práctica y experiencia con los nuevos métodos, capacidad de metacognición, autorreflexión y tiempo. Los primeros logros y ejemplos modelo descritos en esta publicación demuestran que se pueden dar pasos significativos hacia un posible Nuevo Enfoque Pedagógico. Pero es un proceso que no puede concluir en corto plazo, pues requiere de la consideración de las condiciones educativas, del apoyo por parte de las autoridades educativas y del replanteamiento continuo de las estrategias a partir de las experiencias mismas. En ese sentido, considerando los logros y las dificultades hallados a lo largo de la presente investigación, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

- El NEP ha dado paso a fuertes *divergencias* entre lo antiguo y lo nuevo. Esta concepción y percepción bipolar del cambio educativo parecía resultar contraproducente, en la medida en que el fracaso eventual de las exigencias podría producir argumentos en favor de elementos tradicionales de enseñanza, como el dictado de clases o la revaloración de una fuerte disciplina. Si el NEP no fuera percibido como un polo opuesto al enfoque tradicional, se podrían aprovechar los elementos enriquecedores de ambos enfoques para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se podría valorar como positiva la frecuente aplicación de trabajo en grupo porque rompe con el peso excesivo que antes se daba al dictado de clase. Sin embargo, cabe considerar que el solo hecho de aplicar un trabajo grupal no convierte automáticamente en positivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que muchos docentes piensan que, como el aprendizaje debe estar centrado en los alumnos, ya no estarían permitidas las conferencias, los resúmenes o las correcciones.
- Es comprensible que un programa vaya desarrollándose o evolucionando a lo largo de su existencia. Sin embargo, conviene planificarlo con mucha *consistencia* y evitar demasiados cambios conceptuales para crear así confianza en las reformas.
- Convendría detectar las *diferencias entre teoría y práctica*: los «juegos verbales» del programa son utilizados por (casi) todos los docentes

—correspondan a su práctica o no⁵⁹—. También sería provechoso hacer un *uso cuidadoso* de los *nuevos paradigmas educativos* y sus respectivas figuras retóricas, toda vez que no se reflejen igualmente en la práctica. Por ejemplo, aunque sea cierto que el aprendizaje, por ser más motivador y activo que antes, corresponde más a la «naturaleza» de los niños, no se puede decir que esté partiendo de los intereses y las necesidades de ellos —justamente porque, para el caso concreto del aula, tales intereses y necesidades no han sido ni indagados ni evaluados, y por ende sólo se pueden hacer suposiciones sobre su carácter—.

- Sin embargo, para llevar los objetivos del NEP a la práctica, más allá del uso de papelotes y del trabajo grupal, no basta con ofrecerles a los actores líneas de acción normativas que por lo general se quedan en el aire⁶⁰, sino que es preciso ofrecerles más *ejercicios prácticos*. Aquí cabe tomar en cuenta las dificultades que los docentes tienen que enfrentar en las aulas y posibilitarles en consecuencia un aprendizaje centrado en experiencias. Por ejemplo, se podrían hacer talleres sobre comunicación, apelar a técnicas de teatro, realizar debates, trabajar con mapas conceptuales o valerse de la supervisión entre colegas.
- Relacionado con lo último, se sugiere también facilitarles a los maestros la concreción o traducción a la práctica de los objetivos o instrucciones generales relativos al nuevo *papel docente*. Es decir, por poner un ejemplo, sería más fácil y aplicable para ellos cumplir un papel «motivador del aprendizaje» si hubiera mayor intercambio acerca de las definiciones individuales que se esconden detrás de este concepto, y de las ideas que ellos pudieran tener al respecto, si tuvieran propuestas sobre cómo ser motivadores o si pudieran elaborar juntos las sugerencias respectivas. La aplicación de este objetivo en las aulas podría consistir en trabajar con ejemplos y casos concretos, en reintegrar a los alumnos distraídos o en proponer tareas que los lleven a escuchar activamente. Las fichas de observación sobre el uso del lenguaje verbal han permitido elaborar una serie de propuestas para estas dimensiones finas del proceso de enseñanza-aprendizaje; las mismas podrían servir como punto de partida en discusiones sobre el papel docente⁶¹.
- Respecto a la aplicación en el aula, un punto central por desarrollar es la *diversificación de métodos, materiales y formas de interacción*. Para lograrlo, los docentes deberían pasar también por más experiencias

⁵⁹ Un docente afirma en la entrevista: «Pero muchas veces no se cumple, hablamos estito, aquello, pero a la hora de los hechos siempre se nos va».

⁶⁰ Como cuando se dice, por ejemplo, que el docente debe ser un facilitador del aprendizaje.

⁶¹ Anexo D. Los ítems del instrumento, en parte apoyados por las opiniones de docentes recogidas en las entrevistas, no se entienden ni como absolutos ni completos sino como una serie de propuestas para las dimensiones finas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

prácticas y así aprender que el constructivismo no se reduce al trabajo grupal, sino que este último es sólo *uno* de varios elementos que sirven para diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparte de esto, se deberían mejorar las técnicas ya existentes —por ejemplo, variando las formas de presentar resultados o con el uso de dinámicas, no sólo para activar a los alumnos sino también como introducción directa a un nuevo tema—. Es igualmente muy importante que se pueda disponer de diversos materiales. Docentes y alumnos podrían entonces hacer la experiencia de que un uso adecuado de materiales va más allá del uso de papelotes y enciclopedias, y que la variedad de los mismos sirve para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje enriquecedores. A nivel del programa, habría que tomar en cuenta que en general los docentes, por sus condiciones de trabajo, sólo pueden contribuir limitadamente a la producción de un fondo de materiales diversos.

- Tanto en las capacitaciones como en las aulas escolares parece importante enfocar específicamente el tema de las *«preguntas»*: en ambos ámbitos se debería fomentar una actitud abierta hacia las que hacen los participantes o alumnos; esto ayudaría, por ejemplo, a aclarar las cosas que no se entendieron y permitiría hacer la experiencia de que hay espacio para opiniones propias, dudas y críticas. Por otra parte, sería valioso fomentar las *preguntas de los docentes* en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no solamente se harían así muchas de ellas, sino que también se les aprovecharía en sus aspectos cualitativos para vitalizar las conversaciones entre docentes y alumnos, otorgándoles mayor autenticidad y fomentando procesos de reflexión y discusión entre estos últimos.
- Las capacitaciones enfocan esencialmente elementos metodológicos. Dadas las deficiencias observadas en cuanto a contenidos, se sugiere que no se pierdan de vista los *contenidos del aprendizaje*; esto hará que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo esté orientado hacia el NEP, sino que a la vez tenga fundamento en sus contenidos.
- El *programa de seguimiento y refuerzo* (llamado de seguimiento y «reforzamiento»), que con bastante más eficacia que los talleres del PLANCAD logra relacionar los contenidos con la realidad escolar, debería ser intensificado y reformulado. Es decir, debería dársele más peso en cuanto al tiempo y convendría que el carácter de control fuese reducido en favor de la asesoría y la supervisión. Este programa podría servir igualmente para fomentar la cooperación entre los docentes y la mejor colaboración de ellos con el entorno escolar. En especial convendría hacer un continuo seguimiento de los docentes que ya fueron capacitados.
- Muchos docentes que aplican los contenidos de la capacitación se topan con ciertos límites debido a que la mayoría de los padres de familia, así como el público en general, no entienden las reformas

educativas. Esto hace cobrar relevancia al trabajo de *concientización con los padres de familia*; por ejemplo, en la forma de clases demostrativas para fomentar el entendimiento, el apoyo o por lo menos la ausencia de rechazo a las reformas. En un programa que propone cambios educativos tan profundos, debería participar más el público en general. Convendría realizar foros de información, difusión y discusión.

- Aparte de la reflexión sobre lo que significa trabajar con alumnos en condiciones de pobreza, habría que considerar también la *situación social* de los docentes, para no elaborar estrategias de cambio ajenas a su realidad y contemplar los obstáculos que ellos deben enfrentar día a día en la aplicación del NEP. Habría que evitar que, como protagonistas del cambio, se desalienten frente a los obstáculos, como la señalada escasez de materiales o de tiempo para la preparación de clases, antes de que el programa de capacitación pueda acarrear frutos.

4.4 Perspectivas

En poco tiempo, las capacitaciones impartidas por el PLANCAD han ido dejando —como ha podido verse a través de esta investigación— huellas en la práctica de muchos docentes. Gracias a los notables esfuerzos que sus protagonistas despliegan en todos los niveles —algo que, por supuesto, incluye en primer término a los docentes—, este programa en marcha ha cobrado fama incluso más allá de las fronteras peruanas.

Pero si bien en muchas aulas se han logrado estimular procesos hacia un cambio educativo, hay otros casos en los cuales, por varias de las razones expuestas, parece difícil hacerlo con profundidad. Entre los docentes interesados, o por lo menos abiertos al cambio, hay sin embargo una gran necesidad de profundización, intercambios y capacitación permanentes, para que no se desalienten ante las altas expectativas del programa. Los docentes estarían más dispuestos a poner empeño en un cambio pedagógico si encuentran sentido en el NEP, si hallan los enlaces con sus modos de pensar, su entorno laboral y social y si consideran que su aplicación es algo viable.

Si se toman en cuenta tanto los logros como las dificultades en la aplicación del NEP, el cambio pedagógico propuesto y estimulado por el PLANCAD podría, con pasos modestos, ir contribuyendo a que el aprendizaje en las escuelas públicas del Perú fuera más motivador, se centrara más en los propios alumnos y se orientara igualmente más hacia su realidad.

Bibliografía

- ALBERCO, V. (1997). *El valor pedagógico de las preguntas*. Lima: Tarea.
- BELLO, M. (1999). Capacidad para aprender y capacidad para enseñar. Una mirada a los protagonistas. *Seminario internacional: Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Lima: Tarea.
- CAPELLA, J. (1999). El constructivismo en la sociedad peruana. Sus "bondades" y sus "límites". En: *Autoeducación*. Revista de Educación Popular, 56:18-26.
- CUENCA, R. (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación* (documento de trabajo). Lima: PLANCAD-GTZ-KfW.
- ENGLER, S. (1997). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. En B. Friebertshäuser y A. Prengel (eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim /Munich.
- FLICK, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg.
- (1991). Triangulation. En U. Flick (ed.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Munich.
- FRISANCHO, S. (1996). *El aula. Un espacio de construcción de conocimientos*. Lima: Tarea.
- GLASERSFELD, E. von (1998). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Francfort del Meno.
- GUDJONS, H. (ed.) (1987). *Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele*. Hamburg.
- HÄNDLE, CH., NITSCH, W. y UHLIG, CH. (1998). *LehrerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen im Transformationsprozeß. Anhörungen in den neuen Bundesländern*. Weinheim.
- MAYRING, P. (1996). Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. En G. Schnaitmann (ed.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth.
- (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim.
- (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Mapa de situación de la educación primaria de menores en 1993. Informe general*. Lima: MED.
- (1993a). *Diagnóstico general de educación*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- (1993b). *Diagnóstico general de educación. Diagnóstico del currículo de educación primaria*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.

- (1993c). *Diagnóstico general de educación. Formación, capacitación y profesionalización docente*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- (1993d). *Diagnóstico general de educación. Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones de trabajo del docente*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- (1993e). *Diagnóstico general de educación. Propuesta de lineamientos de política curricular para educación primaria de menores*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- (1993f). *Diagnóstico general de educación. Un programa de acción*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/PLANCAD (1998). *Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Manual para docentes de primaria. Tercero y cuarto grados - 1998*. Lima.
- (s.f. 1). *Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los entes ejecutores*. Lima.
- (1997). *Manual para directores nivel primaria*. Lima.
- (s.f. 2). *Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación. Nuevos enfoques pedagógicos*. Lima.
- (1999a). *Manual para docentes de educación primaria*. Lima.
- (1999b). *Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD*. Lima.
- (1999c). *Sistema Nacional de Capacitación Docente Permanente*. Documento preliminar. Lima.
- OSWALD, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. En B. Friebertshäuser y A. Prenzel (eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Munich.
- TOVAR, T. (1999). Educación. La Cenicienta espera otro baile. *Autoeducación*. Revista de Educación Popular, 56:86–89, Lima.

Anexo A: REGISTRO SOBRE DATOS ADICIONALES

Fecha de la visita: _____

1.1 Colegio y aula

Lugar del centro educativo: ciudad ____ campo ____ región _____

Número de grados: _____

Grado: _____

Alumnos/as por docente / durante la visita:

total: ____/____ f: ____/____ m: ____/____

1.2 Docente

Edad y género del docente: _____

Tipo de formación: _____

Años de trabajo: _____ en este centro educativo _____ en esta clase _____

Tipo de ente ejecutor: universidad ____ ISP ____ ONG ____

Tiene otra ocupación: _____

1.3 Aula

1. Breve descripción de la organización del espacio (sectores)

2. Breve descripción de los materiales existentes

3. Plan de mesas

4. Aula compartida / no compartida

Anexo C: OBSERVACIONES SEGÚN ÁREAS TEMÁTICAS

Temas

1. Datos sobre el colegio
2. Aula, mobiliario
3. Conversaciones con docentes y alumnos/as
4. Relación docente-alumnos/as, clima en el aula
5. Estilo de disciplina
6. Experiencias de los/as alumnos/as con el NEP
7. Planificación de momentos
8. Estructura lógica
9. Métodos y dinámicas
10. Materiales usados
11. Dominio de la materia
12. Tareas
13. Otros

Anexo D: REGISTRO SOBRE EL USO DEL LENGUAJE VERBAL DE DOCENTES

Con su uso del lenguaje verbal, el/la docente...

1 ...fomenta un clima emocional positivo

Elogia a sus alumnos/as (aa)	emo 1
Elogia a sus aa en forma auténtica evitando muletillas, exageración o condicionamiento	emo 2
Da ánimo rescatando las cualidades de sus aa	emo 3
Da invitaciones que seguir («Ya estás en el camino correcto...»)	emo 4
Da órdenes en forma de invitaciones o preguntas («Trata de...», «¿Puedes...?»)	emo 5
Da órdenes en forma de informaciones («Ahora necesitamos cada uno una silla...»)	emo 6
Es educado	emo 7
Habla en forma afirmativa, evitando gritar o amenazar	emo 8
Se observa su respeto ante las pautas elaboradas por la clase	emo 9
Hace comentarios chistosos sin burlarse de nadie	emo 10
Se ríe de situaciones chistosas sin burlarse de nadie	emo 11
Integra situaciones humorísticas en su práctica diaria	emo 12
Da críticas constructivas	emo 13
Descubre y frena críticas destructivas	emo 14
Descubre y frena insultos entre sus aa	emo 15
Fomenta la posibilidad de dar <i>retroalimentación</i>	emo 16
Evita sancionar errores delante de la clase	emo 17
Tiene un trato personal con sus aa	emo 18
Habla en lenguaje natural evitando diminutivos o apodosos despectivos	emo 19
Llama a sus aa por sus nombres	emo 20
Anima a sus aa a respetarse mutuamente	emo 21
Disimula, descalifica o ignora traiciones	emo 22
Fomenta la empatía («Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué harías?»)	emo 23

2 ...provoca interés y motivación

Recoge saberes previos	mot 1
Fomenta que los aa relacionen sus saberes previos con nuevos conocimientos	mot 2
Plantea conflictos cognitivos	mot 3
Da invitaciones e impulsos motivadores	mot 4

	Habla con voz variada para evitar la monotonía	mot 5
	Habla manteniendo el contacto con la mirada	mot 6
	Habla de contenidos que crean suspenso y provocan curiosidad	mot 7
	Habla en forma clara y en un lenguaje concreto	mot 8
	Aplica un lenguaje figurativo	mot 9
	Trabaja con ejemplos o casos concretos	mot 10
	Invita a dar ejemplos o casos concretos	mot 11
	Relaciona contenidos con experiencias y el entorno social de sus aa	mot 12
	Invita a sus aa a relacionar los contenidos con sus experiencias y su entorno social	mot 13
	Habla de contenidos variados evitando muletillas	mot 14
	Se reconoce un hilo rojo o <i>direccionalidad</i> en sus clases	mot 15
	Invita a postergar preguntas irrelevantes	mot 16
	Da estímulos o tareas para que sus aa escuchen activamente	mot 17
	Reintegra a los/as aa que estén distraídos/as	mot 18
	Percibe y reacciona a señales de incomprensión (preguntas, murmullo, mímica, gestos)	mot 19
	Distingue entre aa que necesitan más o menos dirección	mot 20
3	...aplica preguntas en forma adecuada a su papel motivador y orientador	
	Hace preguntas	preg 1
	Hace preguntas motivadoras	preg 2
	Formula preguntas claras	preg 3
	Hace preguntas auténticas y no retóricas	preg 4
	Hace preguntas abiertas, evitando preguntas cerradas	preg 5
	Predominan las preguntas con «cómo» y «por qué»	preg 6
	Hace preguntas que crean dudas	preg 7
	Hace preguntas que invitan a la imaginación	preg 8
	Hace preguntas que animan a reflexionar	preg 9
	Hace preguntas que invitan a la formulación de pequeñas hipótesis explicativas	preg 10
4	...reduce su participación verbal en favor de la participación verbal de sus aa o en favor de otras formas de interacción	
	Explica contenidos en forma breve o aplica conferencias de duración corta	red 1
	Acompaña la explicación de contenidos con visualizaciones (pizarra, esquemas, imágenes)	red 2

O con materiales visuales, audiovisuales, manipulables	red 3
Se nota que otras formas de enseñanza-aprendizaje ocupan más tiempo que las conferencias del docente + A97	red 4
Introduce cambios de organización con pocas órdenes o invitaciones	red 5
Brinda apoyo sólo hasta donde sea necesario	red 6
Agua pausas después de preguntas	red 7
Explica sus decisiones	red 8
Explica procedimientos	red 9
Permite y fomenta el diálogo entre docente y aa	red 10
Invita al diálogo entre sus aa	red 11
Demuestra flexibilidad ante intervenciones de sus aa	red 12
Deja a sus aa terminar sus frases	red 13
Demuestra que ha escuchado a sus aa	red 14
Invita a sus aa a preguntar	red 15
Devuelve preguntas de sus aa a la clase	red 16
Invita a sus aa a que cuenten de sus saberes previos («¿Te parece conocido...?»)	red 17
Invita a sus aa a que comparen («Si lo comparas con...»)	red 18
Invita a sus aa a que hagan análisis («¿Por qué funciona así...?»)	red 19
Invita a sus aa a que hagan síntesis («¿Puedes resumirlo...?»)	red 20
Invita a sus aa a precisar sus contribuciones («¿Puedes decirlo más preciso?»)	red 21
Invita a sus aa a que hagan correcciones («¿Está correcto eso?», «¿Puedes revisarlo?»)	red 22
Anima a pensar problemas desde otras perspectivas y con creatividad	red 23
Fomenta la capacidad de expresar ideas («¿Puedes decirlo con tus propias palabras?»)	red 24
Fomenta, planifica y/o utiliza momentos elementos de comunicación	red 25

Anexo E: HILO DE LA ENTREVISTA

Parte A: Introducción – Opiniones acerca de su profesión

A.1 Motivación y historia personal

¿Cuántos años de ser maestro/a tiene usted en total / en este centro escolar / con esta clase?

¿Por qué ha usted elegido esta profesión? ¿Fue una profesión entre otras o siempre quiso ser maestro/a? ¿Tiene también otra ocupación?

¿Qué piensa hacer en el futuro? ¿Piensa seguir con su profesión y quedarse en este colegio o tiene otros planes?

¿Tiene usted alguna persona/figura como modelo para su trabajo?

¿Al empezar su vida laboral, qué deseos e ideas tenía? ¿Ha podido cumplir uno u otro de ellos?

¿En qué han cambiado sus ideas y deseos? (más de ocho años de trabajo)

[Tarjeta] ¿Nota usted cambios en su trabajo desde que empezó a trabajar? ¿Cuáles (de contenidos, métodos, condiciones del trabajo, actitudes y motivación personal)?

A.2 Opiniones acerca de su profesión

¿Qué le gusta de su profesión? ¿Por qué?

¿Qué no le gusta de su profesión? ¿Por qué no?

¿Qué problemas tiene que enfrentar en su práctica laboral?

¿Qué aspectos le facilitan el trabajo?

¿Si usted pudiera hacer cambios, qué cambiaría

... en cuanto a las políticas educativas?

... en cuanto a su colegio?

... a nivel personal?

A.3 Formación inicial

¿Cuál formación inicial ha recibido para ser maestro/a? ¿Era más de carácter teórico o práctico?

¿Ésta le ayuda en la práctica escolar? ¿Me podría dar ejemplos sobre cómo?

A.4 Alumnos/as

¿De qué condiciones sociales vienen sus alumnos/as? ¿Qué significa esto para su trabajo?

¿Cómo funciona la cooperación con los padres de familia?

¿Está usted viviendo en la misma zona o comunidad donde está ubicado el colegio? ¿Que significa esto para el trabajo?

¿Qué diferencias entre el trabajo en el campo y en la ciudad usted nota o se imagina que hay?

Parte B: La clase observada

- B.1 ¿Me podría explicar, en breves palabras, cómo es el transcurso de la clase? ¿Ha podido cumplir sus planes e intenciones?
- B.2 ¿Qué tal le pareció su clase? ¿Con qué está contento y qué le parece mejorable?

Parte C: PLANCAD y el NEP

- C.1 En general, ¿le parece bien y necesario que haya talleres de capacitación docente? ¿Conoce usted otras capacitaciones que no sean del PLANCAD?
- C.2 ¿Cuál es su opinión acerca del programa del PLANCAD? ¿Qué le parece bien, qué podría mejorarse, qué sugerencias y críticas al PLANCAD le haría usted ? (¿Qué le parecen los cambios hacia un NEP que plantea el PLANCAD?)
- C.3 En los talleres, ¿se les enseña cómo transformar las ideas del NEP a la práctica? ¿Me podría dar ejemplos de cómo sucede esto?
- C.4 *[Tarjetas]* El NEP tiene como objetivo —entre otros— que el maestro sea un organizador, orientador y motivador del aprendizaje, y que cree un clima de democracia y de autoestima. ¿Me podría dar ejemplos de qué significa esto para usted? ¿Y de dónde le resulta fácil y dónde difícil ponerlo en práctica?
- C.5 ¿Son para usted realmente nuevos las metas y los métodos del NEP? ¿Qué cambios importantes hay?

Parte D: El uso del lenguaje verbal

- D.1 Con mis observaciones, ¿me he centrado un poco en el uso del lenguaje verbal en el aula, esto es, en las maneras como habla el docente, como desenvuelve su lenguaje? El tema del uso del lenguaje, ¿se toca en los talleres o materiales del PLANCAD?
- D.2 *[Tarjeta]* ¿Cómo, según usted, podría el/la docente usar su lenguaje para ser orientador y motivador del aprendizaje y para crear un clima de autoestima y de democracia?
- D.3 ¿Cómo podría PLANCAD, según usted, ayudar a los docentes en mejorar el uso del lenguaje verbal?
- D.4 Pensando en su clase y su uso del lenguaje verbal, ¿con qué está contento y qué le parece mejorable?

Pregunta final

Si ahora se le pudiesen cumplir tres deseos, ¿cuáles serían para su práctica docente?

El diseño y la diagramación fueron realizados por Ana María Tessey y Alexander Forsyth, de Cromática S.A.C. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Olga Mejía Becerra. Se terminó de imprimir en noviembre de 2001 en los talleres de Cromática S.A.C. Los Negocios 151, Lima 34. Teléfonos 222 7811 y 422 7643 cromatic@amauta.rcp.net.pe