

# COMPRENDIENDO LA ESCUELA DESDE SU REALIDAD COTIDIANA

Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima

COMPRENDIENDO LA ESCUELA DESDE SU REALIDAD COTIDIANA:  
ESTUDIO CUALITATIVO EN CINCO ESCUELAS ESTATALES DE LIMA

COMPRENDIENDO LA ESCUELA DESDE  
SU REALIDAD COTIDIANA  
Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima



## Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima

© Ministerio de Educación del Perú, 2006  
Calle Van de Velde 160, Lima 41 - Perú  
Teléfono: 215-5840  
www.minedu.gob.pe

*Reservados todos los derechos  
Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento,  
siempre y cuando se mencione la fuente*

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
Carlos Pizano Paniagua

JEFE DE LA OFICINA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA  
Javier Vega Diaz

JEFA DE LA UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA  
Liliana Miranda Molina

COORDINACIÓN DEL ESTUDIO  
Gisele Cuglievan Mindreau

DISEÑO DEL ESTUDIO\*, TRABAJO DE CAMPO Y ELABORACIÓN DE INFORMES PRELIMINARES  
Gisele Cuglievan Mindreau  
María Teresa Estefanía Sánchez  
Vanessa Rojas Arangoitia  
Verónica Boggio Lozada

### ANÁLISIS Y REDACCIÓN DEL ESTUDIO

ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
Gisele Cuglievan Mindreau  
Vanessa Rojas Arangoitia  
Yolanda Rojo Chávez

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS  
Giovanna Moreano Villena  
Gisele Cuglievan Mindreau  
Gustavo Cruz Ampuero  
Úrsula Asmad Falcón

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE  
Karim Boccio Zúñiga  
Nérida Urcia Harlet  
Rosario Gildemeister Flores

CLIMA DE AULA  
Yolanda Rojo Chávez


APOYO EN PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN  
Andrés Burga León  
Gloria Zambrano Rozas  
Mary Tam Maldonado  
Miguel Acevedo Román

\*El diseño de las pruebas de rendimiento fue realizado por los equipos de Matemática y Comunicación de la UMC, bajo la coordinación de Tania Pacheco y Andrés Burga.

ÍNDICE	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: Marco conceptual y aspectos metodológicos</b>	<b>17</b>
1.1. Marco Conceptual	17
1.2. Preguntas de Investigación	25
1.3. Enfoque Metodológico adoptado	26
1.3.1. Muestra	27
1.3.2. Campos de Observación	30
1.3.3. Instrumentos de recolección de información	33
1.3.4. Etapas de la investigación	35
1.3.5. El equipo de investigación	41
<i>Ruta de análisis del estudio</i>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 2: Descripción de las escuelas</b>	<b>46</b>
<i>Introducción</i>	<b>46</b>
2.1. ¿Cómo son las escuelas estudiadas?	46
2.2. ¿Cuáles son las características de los estudiantes que asisten a las cinco escuelas?	64
2.3. Rendimiento de los estudiantes de sexto grado de las cinco escuelas	75
<i>Algunas características de los docentes seleccionados de sexto grado de primaria del Estudio (Cuadro 2.19)</i>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b>	<b>95</b>
<i>Introducción</i>	<b>95</b>
3.1. Marco Teórico	96
3.1.1. La gestión escolar en el marco de la autonomía de las escuelas	96
3.1.2. ¿Qué estamos entendiendo por gestión escolar?	102
3.1.3. ¿Qué se ha investigado sobre gestión escolar en el Perú?	103
3.2. Metodología de análisis de la información	105
3.3. La gestión en la organización escolar	106
3.3.1. El Proyecto Educativo Institucional como marco de la gestión escolar	107
3.3.2. La gestión escolar en sus distintas dimensiones	119
3.3.3. La gestión pedagógica	133
3.3.4. Roles y funciones de los diferentes actores dentro de la gestión escolar	146
3.4. Discusión: Hacia una autonomía escolar	199

<b>CAPÍTULO 4: CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES</b>	<b>211</b>
<i>Introducción: ¿Por qué son importantes las investigaciones sobre las concepciones de los docentes?</i>	<b>211</b>
4.1. Marco teórico	<b>212</b>
4.2. Metodología de análisis de la información	<b>217</b>
4.3. Algunos antecedentes a las concepciones pedagógicas de los docentes	<b>220</b>
4.3.1. El fin de la educación	<b>220</b>
4.3.2. El rol del docente	<b>223</b>
4.3.3. El sentido de autoeficacia del docente	<b>229</b>
4.3.4. Percepciones de los docentes sobre sus estudiantes	<b>232</b>
4.4. Una aproximación a las concepciones de los docentes	<b>234</b>
4.4.1. Concepciones sobre el proceso de enseñanza	<b>235</b>
4.4.2. Concepciones sobre el aprendizaje	<b>250</b>
4.4.3. Concepciones sobre la enseñanza del área de comunicación	<b>261</b>
4.4.4. Concepciones sobre la enseñanza del área de matemática	<b>271</b>
4.5. La capacidad reflexiva de los docentes, clave para el cambio	<b>285</b>
4.6. Discusión	<b>289</b>
<b>CAPÍTULO 5: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA</b>	<b>303</b>
<i>Introducción</i>	<b>303</b>
5.1. Marco teórico	<b>304</b>
5.2. Metodología de análisis de la información	<b>311</b>
5.2.1. Selección de la muestra	<b>312</b>
5.3. Currículo Intencional	<b>314</b>
5.4. Currículo implementado y currículo aprendido para el área de comunicación integral	<b>336</b>
5.4.1. ¿En qué medida las competencias del currículo han sido cubiertas por los docentes del estudio?: la cobertura curricular	<b>337</b>
5.4.2. ¿Cuál es la demanda cognitiva de los ejercicios/tareas propuestas por los docentes?	<b>346</b>
5.4.3. ¿Cuál es la secuencia didáctica correspondiente al área de Comunicación?	<b>357</b>
5.4.4. ¿Qué han aprendido los estudiantes en Comunicación Integral?: El currículo aprendido	<b>364</b>
5.5. Currículo implementado y currículo aprendido para el área de lógico matemática	<b>372</b>
5.5.1. ¿Cuánto del currículo ha sido cubierto por los docentes?: la cobertura curricular	<b>372</b>
5.5.2. ¿Cuál es la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas propuestos por los docentes?	<b>376</b>

5.5.3. ¿Cuál es la secuencia didáctica empleada por los docentes?	<b>382</b>
5.5.4. ¿Qué han aprendido los estudiantes en Lógico Matemática?: El currículo aprendido	<b>387</b>
5.5.5. Aprendizaje a lo largo del año, ¿cómo empezaron?, ¿cómo terminaron?	<b>398</b>
5.6. Discusión	<b>401</b>
<b>CAPÍTULO 6: CLIMA DE AULA</b>	<b>411</b>
<i>Introducción</i>	<b>411</b>
6.1. Breve marco teórico	<b>412</b>
6.2. Metodología de análisis de la información	<b>414</b>
6.3. La escuela y el clima institucional: el gran escenario	<b>415</b>
6.4. ¿Cómo es el clima de aula?	<b>421</b>
6.4.1. Estilo de relaciones	<b>423</b>
6.4.2. Nivel de participación de los estudiantes	<b>442</b>
6.4.3. Gestión de aula	<b>448</b>
6.5. ¿Cómo se maneja la disciplina?	<b>454</b>
6.5.1. ¿El fin justifica los medios? Estrategias para manejar el orden y la disciplina	<b>454</b>
6.5.2. El castigo físico y verbal como expresión de la cultura adultocéntrica	<b>468</b>
6.6. ¿Cómo se relaciona rendimiento estudiantil y clima de aula en las escuelas estudiadas?	<b>479</b>
6.7. Discusión	<b>482</b>
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>487</b>
<i>Bibliografía</i>	<b>505</b>
<b>ANEXOS</b>	
<i>Anexo 1: Definición de los Campos de Observación por Unidad de Análisis</i>	<b>517</b>
<i>Anexo 2: Lista de Instrumentos según Campo de Observación</i>	<b>521</b>
<i>Anexo 3: Instrumentos utilizados en cada una de las Escuelas del Estudio</i>	<b>523</b>
<i>Anexo 4: Descripción técnica de las pruebas de Entrada y Salida del Estudio</i>	<b>525</b>
<i>Anexo 5: Modelo de medición de las pruebas de Entrada y Salida</i>	<b>529</b>



---

## Introducción

Las evaluaciones nacionales de rendimiento estudiantil realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación del Perú, han buscado indagar sobre el nivel de desempeño que muestran los estudiantes peruanos en áreas de aprendizaje básicas respecto a lo esperado en el currículo. En las evaluaciones se han incorporado preguntas sobre factores escolares y extraescolares relacionados con los aprendizajes de los estudiantes de las áreas evaluadas. El análisis de estos factores asociados permite comprender los procesos y condiciones que sustentan los aprendizajes que demuestran los estudiantes contribuyendo así, a darle sentido a los resultados que obtiene éstos en las pruebas de rendimiento aplicadas.

Sin embargo, la metodología utilizada en las evaluaciones nacionales siendo de carácter cuantitativo, no permite incursionar lo suficientemente en las formas cómo se desarrollan los diferentes procesos al interior del espacio escolar por lo que se requiere de instrumentos de carácter cualitativo que puedan complementar y profundizar los hallazgos proporcionados por este tipo de análisis.

La presente investigación buscó comprender los procesos que se dan en las escuelas que se asocian a un mejor rendimiento de sus estudiantes tomando en cuenta la perspectiva de los diferentes actores educativos (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia). Sin embargo, lejos de buscar confirmar una lista de factores asociados a la eficacia escolar, se propuso estudiar la escuela pública peruana desde su realidad cotidiana, procurando comprender los diferentes procesos institucionales y pedagógicos que se dan a su interior con el fin de descifrar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la escuela pública en nuestro país.

Esta investigación, se realizó a partir de un estudio de casos en cinco instituciones educativas de contextos desfavorecidos de Lima Metropolitana, algunas de las cuales se caracterizaban por propiciar resultados sobresalientes para el contexto en el que se ubican. La pregunta de investigación central que buscaba responder el estudio es: ¿Qué procesos específicos ocurren en estas instituciones educativas a nivel de escuela y del aula que puedan ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación?

La descripción y análisis de las escuelas tomó en cuenta el contexto sociopolítico en el que se enmarcan, la normatividad que las regula, y las reformas educativas en proceso. Es así como se intentó mirar la escuela desde una perspectiva temporal que incorporase las intervenciones del Sector, los actuales procesos de descentralización educativa y creciente autonomía de las escuelas, el cambio curricular y de enfoques de las áreas, la mayor participación de los padres de familia (vigilancia) y la apropiación de un cierto discurso pedagógico de los docentes (nuevo enfoque pedagógico). Ello nos permite comprender el funcionamiento de las Instituciones Educativas (IE) desde la realidad concreta y evaluar en qué condiciones reales se incorporan las reformas impulsadas por el Sector, y cómo se materializan éstas tanto en la escuela como en el aula.

La muestra de escuelas que se utilizó para el estudio fue intencional y se apoyó en los siguientes criterios: rendimiento estudiantil en base a los resultados de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, características socio-económicas de los estudiantes y de sus familias, poca intervención de instituciones externas (buscábamos analizar a escuelas públicas comunes), tamaño de la escuela en términos de número de estudiantes e infraestructura y equipamiento con que contaba la escuela.

No se trabajó bajo una definición absoluta de lo que significa «buen rendimiento», sino más bien relativa, establecida a partir de la comparación entre las distintas escuelas de la muestra de la EN 2004. Así, las llamadas «escuelas con buen rendimiento» lo son porque muestran mejores resultados en relación al contexto socio-económico en el que se encuentran.

Comprender el funcionamiento de las escuelas requiere de enfoques metodológicos que permitan acercarnos a los procesos institucionales y de enseñanza aprendizaje que se dan al interior del espacio escolar y de las aulas estudiadas. Por ello decidimos aproximarnos al tema desde un enfoque cualitativo de carácter etnográfico que pudiera recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos involucrados: docentes, directivos, estudiantes y padres y madres de familia y que nos acercara a comprender la realidad escolar cotidiana más que a evaluarla a partir de criterios predeterminados.

La metodología de recojo de información del estudio incluyó entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a docentes, directivos, padres y madres de familia, dirigentes de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) y estudiantes de las escuelas del Estudio, así como también observaciones prolongadas de aula y escuela. Todo ello nos permitió reconstruir las estrategias y metodología de los docentes pudiendo contar con informes detallados que daban cuenta de sus prácticas.

De manera complementaria también se emplearon algunos instrumentos cuantitativos para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes de sexto grado (pruebas de entrada y de salida en matemática y comunicación) y características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, entre otros.

Se optó por organizar el análisis de la información en dos etapas: una primera etapa que consistió en armar casos (a nivel de aula y a nivel de escuela) que tuvieran una coherencia interna y que fueran contruidos a partir de un ejercicio de triangulación de diversas fuentes, y luego un análisis transversal por ejes temáticos. Se cuenta así con estudios de caso de cinco escuelas y estudios de caso de 15 aulas de sexto grado de primaria. Para la segunda etapa de análisis, se constituyeron ejes temáticos que sirvieron para organizar la información desde distintos enfoques. Para los aspectos institucionales se generó un esquema de análisis que partiera de un enfoque de la escuela como Organización Escolar e integrara las perspectivas de gestión escolar y mecanismos de participación. Para analizar los aspectos pedagógicos se centró el análisis en tres grandes temas: Concepciones Pedagógicas, Oportunidades de Aprendizaje y Clima de Aula que a su vez incorporaron temas más específicos.

Este intento por comprender la escuela de una manera distinta supone asumir nuevos retos a nivel metodológico, incursionar en enfoques diferentes que nos permitan mirar la escuela de una manera más integral e integradora en sus diversas dimensiones. Ello ha significado un proceso de aprendizaje dentro de la complejidad de entender la escuela en sus distintas dimensiones y en ese sentido, no está exento de equívocos. Esperamos que este estudio pueda contribuir a una línea de investigación que intente aprehender a la escuela en su complejidad vinculando sus diferentes espacios y dimensiones, explorando rutas diferentes de investigación.

Es necesario señalar que cada aspecto incluido en los distintos capítulos del presente informe podría ser motivo de una investigación en sí misma, sin embargo nuestra intención ha sido brindar un panorama general a partir de la información recolectada de cada uno de estos aspectos. A pesar de esta «generalidad» el análisis realizado permite plantear muchas interrogantes y orienta el camino que deberían seguir investigaciones que quieren abordar los temas específicos.

Dado que la muestra en la que se ha basado la presente investigación ha sido intencional, la información aquí presentada no debe extrapolarse a otras situaciones y contextos. Sin embargo, la población que forma parte del estudio comparte características similares a la mayoría de escuelas estatales de zonas urbano marginales de Lima, en ese sentido los hallazgos pueden contribuir a comprender fenómenos en escuelas con características similares. Por otro lado, el detalle en el que los procesos han sido descritos permite sugerir hipótesis y preguntas de reflexión sobre los procesos de cambio en las escuelas, sobre aquellos factores que obstaculizan el cambio y que no permiten que las propuestas innovadoras sean apropiadas por los actores. A través de los diversos aspectos abordados se logra relevar la lógica de los actores y de la organización escolar misma, y el entender esta lógica subyacente a estas escuelas públicas nos permite indagar sobre aquellos factores que lejos de promover cambios en las actitudes y comportamiento de los actores termina por estancarlos.

Esperamos que las preguntas que emergen de los hallazgos de este estudio puedan contribuir a inspirar y motivar futuros estudios sobre las escuelas peruanas que puedan ir construyendo un conocimiento más profundo sobre las mismas. Acercarnos a la escuela peruana requiere la apertura para querer entenderla en su complejidad.

Apostamos a que el presente estudio logre interpelar a los distintos actores educativos, abrir espacios de reflexión sobre el funcionamiento de nuestras escuelas, propiciar diálogos informados con respecto al impacto que vienen teniendo las intervenciones que desde el Sector se han venido impulsando y comprometernos con el desafío de lograr que cada niño y niña puedan tener mejores aprendizajes.

El éxito de las escuelas debe ser comprendida como una posibilidad a partir de contextos reales y concretos de nuestras escuelas y no como un deber ser inalcanzable que se quedará eternamente en abstracto. Queremos incidir aquí que las características de las escuelas que logran crear condiciones para que los niños y niñas tengan mejores aprendizajes no son muy distintas de las escuelas promedio estatales de zonas urbano marginales, y que lo que las buenas escuelas hacen no son cosas extraordinarias o imposibles de hacer.

El presente informe está organizado en siete capítulos: el primer capítulo se centra en el marco conceptual y aspectos metodológicos del estudio, el segundo capítulo describe las escuelas a través de extractos de las etnografías y de algunos instrumentos cuantitativos que fueron aplicados. Aquí también se presenta información sobre los estudiantes y sus familias así como los resultados de las pruebas de rendimiento de matemática y comunicación. Los hallazgos propiamente dichos están organizados en cuatro capítulos que fueron los ejes temáticos sobre los cuales se organizó el análisis de la información: Organización escolar, Concepciones pedagógicas de los docentes, Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula. Finalmente, el último capítulo recoge las principales conclusiones y recomendaciones del estudio. Como ha sido mencionado, si bien cada capítulo puede ser entendido en sí mismo, consideramos que cada uno aporta un ángulo diferente a la comprensión de las escuelas estudiadas.

Finalmente queremos destacar que el presente estudio no hubiera sido posible sin la colaboración de los estudiantes, docentes, directores, padres de familia, y profesionales de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, quienes desinteresadamente brindaron su valioso tiempo a los especialistas que estuvieron a cargo de la investigación compartiendo de manera honesta sus concepciones, preocupaciones, interrogantes y esperanzas sobre las posibilidades y desafíos que enfrenta la escuela pública en nuestro país. Nuestro sincero agradecimiento a todos ellos.

De la misma manera, es importante resaltar que esta investigación ha sido producto del esfuerzo de un equipo interdisciplinario de especialistas que actualmente trabajan o trabajaron en la UMC durante las distintas etapas del estudio, y que fue liderado por Gisele Cuglievan. Por último, no queremos olvidar nuestro reconocimiento a Giuliana

Espinosa, jefa de la UMC durante el periodo 2002 - 2005, quien concibió e impulsó originalmente esta investigación.

Liliana Miranda Molina

Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa

Ministerio de Educación del Perú



# Marco conceptual y aspectos metodológicos

### 1.1. MARCO CONCEPTUAL

Si bien en el Perú se cuenta con una diversidad de estudios que buscan comprender diversos aspectos de la escuela pública peruana, ya sea en ámbitos urbanos o rurales, pocos han intentado explicar qué hace que ciertas escuelas de similares características socioeconómicas obtengan mejores resultados que otras en el rendimiento de sus estudiantes. Al respecto, Benavides y Rodríguez (2006:23) señalan que «aún no se ha avanzado mucho en descomponer dos cajas negras: la forma como la escuela interviene en la generación de buenos o malos desempeños, y la manera como las familias hacen lo propio», y mencionan la necesidad de contar con estudios experimentales que permitan indagar sobre los factores que promueven mejores desempeños.

Encontramos, así, estudios empíricos, a profundidad y de mucho interés sobre temas específicos<sup>1</sup>, pero pocas investigaciones han logrado abordar la escuela peruana de manera integral, buscando comprender los vínculos entre el espacio de la escuela y del aula, entre la gestión institucional y los procesos pedagógicos. Algunos estudios se centran en los aspectos de participación al interior de la escuela, pero esto no se vincula a otros procesos y dinámicas de la escuela y menos aún a los procesos de enseñanza aprendizaje. Investigaciones que se centran en la gestión escolar no analizan su articulación con los procesos pedagógicos que se dan en aula. En ese sentido, hemos venido comprendiendo la escuela peruana por partes, de manera fragmentada, sin lograr tener una mirada integral que nos ayude a descifrar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la escuela. El intentar acercarse a la problemática de la escuela de manera fragmentada

---

1. Al respecto el texto «Investigación y Política Educativa en el Perú: Lecciones de los Estudios promovidos por el CIES» de Martín Benavides y José Rodríguez (2006), nos muestra la diversidad de estudios promovidos por el CIES desde 1999 en educación, que han abordado los aspectos centrales de política educativa de los últimos años centrándose en aspectos curriculares (incluye uso y pertinencia de materiales educativos, oportunidades de aprendizaje), recursos financieros públicos y privados, descentralización y exclusión y desigualdades.

perpetúa, en cierta medida, la escisión entre los aspectos institucionales y los pedagógicos, sugiriendo que ciertos aspectos se pueden entender en sí mismos, y nos impide tejer relaciones que nos ayuden a comprender la escuela de manera integral.

Generalmente, los estudios que buscan relacionar el rendimiento con los procesos y aspectos escolares se enmarcan dentro del movimiento de eficacia escolar. La investigación sobre eficacia escolar surgió hace 30 años y fue impulsada por la publicación del Informe Coleman que concluía que los logros académicos no se relacionaban tanto con variables ligadas a la escuela sino más bien a factores vinculados al estudiante y su familia. En respuesta a este informe, diversos estudios se dedicaron a identificar variables que desde la misma escuela explicaran los mejores logros de los estudiantes, denominados «factores alterables», es decir aquellos factores sobre los que la escuela podría tener una injerencia más directa (Murillo, 2003; Báez de la Fé, 1994).

Uno de los modelos de eficacia escolar más conocido es el de Scheerens (1992) que plantea cuatro categorías o niveles de variables: contexto, insumo, proceso y producto. Creemers (1994), por su parte, propone un modelo multinivel clasificando así las variables en cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto, e incluye en cada nivel tanto los componentes de calidad, tiempo y oportunidad como los criterios formales de eficacia. De esta manera, cada uno de los niveles es considerado como un sistema que se inserta dentro de un sistema mayor, permitiendo así dar sentido a cada uno y analizar las interrelaciones entre los distintos niveles. La mayoría de investigaciones empíricas sobre eficacia escolar han adoptado estos modelos.

La definición de «escuela eficaz» comúnmente adoptada por los estudios que se enmarcan en esta perspectiva es aquella sugerida por el Estudio Iberoamericano de Eficacia Escolar (EIEE) «se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.» (CIDE, 2001). Según la investigación sobre eficacia escolar, los principios que definen a las escuelas eficaces son la equidad (favorecer el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos), el valor agregado (los estudiantes deben progresar más de lo esperable dadas las características socioeconómicas del entorno), el desarrollo integral del alumno y el sostenimiento en el tiempo de todas estas características.

Para Báez de la Fé (1994), «la escuela eficaz no se define por un conjunto de variables que actúan de forma aislada o lineal, sino por una red de interrelaciones entre factores, que configuran un particular sistema de funcionamiento escolar, enmarcado en un contexto determinado y que da lugar a unos resultados educativos satisfactorios». Sin embargo, esta «red de interrelaciones» no es única y no sería posible formular un «modelo» que funcione para escuelas diferentes. En ese sentido, y dado que las escuelas tienden a ser instituciones altamente dinámicas y en proceso de cambio continuo, se puede afirmar que no existe una configuración única de factores o elementos que deba tener una escuela para lograr

buenos resultados. Cada escuela tiene su propia historia y los factores determinantes en ciertos contextos sociales o culturales pueden ser muy distintos en otros.

A partir de una revisión de investigaciones realizadas en diversos países, algunos autores proponen los siguientes factores de eficacia escolar como aquellos más recurrentes: liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza intencional con un propósito definido, altas expectativas del docente sobre sus estudiantes, refuerzo positivo, seguimiento del progreso, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración escuela-hogar y escuela como organización para el aprendizaje.<sup>2</sup>

Una revisión realizada por Murillo sobre los estudios realizados en Iberoamérica sobre la eficacia escolar muestra que se vienen desarrollando hace 10 años una diversidad de investigaciones que adoptan el marco de la eficacia escolar. Si bien la mayoría de estudios sobre eficacia escolar han empleado una metodología cuantitativa (adoptando modelos econométricos de insumos y productos), en los últimos años en varios países de América Latina, se han venido promoviendo estudios cualitativos sobre eficacia escolar. Recientemente se ha empezado a completar los estudios cuantitativos con metodología cualitativa que permita complementar la información recogida y procurar comprender mejor los procesos que se dan al interior de la escuela. En Latinoamérica conocemos los estudios realizados en Uruguay, México y Chile además del estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).<sup>3</sup>

En el Perú, se han realizado pocos estudios que hayan adoptado un modelo basado en la literatura internacional sobre escuelas eficaces.<sup>4</sup> El estudio realizado por Cueto,

2. Townsend, 1997; Sammons et al., 1998, citado por «Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar», Proyecto de Investigación Iberoamericano. CIDE 2001:12.

3. El estudio de Uruguay, «Estudio de diez casos en contexto socio cultural desfavorable», realizado en 1996-97, comparó 5 escuelas «exitosas» con 5 escuelas «bloqueadas» de contextos desfavorables de Montevideo y del Interior analizando tanto aspectos institucionales (estilo de dirección, clima institucional, relaciones entre la escuela y la familia, visión de la escuela sobre sus finalidades) como pedagógicos (prácticas y enfoques de enseñanza). El estudio de México, «Investigación Evaluativa Cualitativa del Aprovechamiento Escolar en Educación Secundaria», realizado en el 2000, estudió 8 escuelas secundarias del D.F. El estudio de Chile, «Escuelas efectivas en sectores de pobreza», buscaba explorar las dimensiones del quehacer educativo que son determinantes en la eficacia escolar de 14 escuelas exitosas de enseñanza básica de zonas urbanas y rurales de Chile. Más que medir el efecto que tienen distintas variables en el logro de buenos resultados escolares se quiso comprender el modo en que estos componentes operan en un espacio y tiempo dados y cómo se conjugan para alcanzar dichos resultados. Se estudiaron 14 escuelas exitosas de enseñanza básica de zonas urbanas y rurales de Chile explorando aspectos de gestión institucional y pedagógica, así como prácticas pedagógicas en el aula. En el 2002, el LLECE de la UNESCO realizó el «Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos», para completar la información recogida por el mismo Laboratorio a partir de pruebas estandarizadas de rendimiento en lenguaje y matemática en alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica.

4. En el Perú, existen pocas investigaciones que hayan utilizado explícitamente el modelo teórico de eficacia escolar. Además, en general, existen pocos estudios que busquen identificar de qué

Ramírez y León (2003) en el marco del proyecto de investigación «Hacia un modelo de eficacia escolar Iberoamericano», buscaba analizar qué factores de la escuela o de las aulas escolares están vinculados a mejores resultados en el aprendizaje de la matemática y comunicación, el desarrollo del auto concepto, y en el logro de menores tasas de repetición y deserción. Además de validar algunas variables que la literatura internacional ha encontrado vinculadas a un mejor funcionamiento escolar, en este estudio se buscó determinar si la eficacia existe a nivel de salones de clase o de escuelas. Este estudio, de carácter cuantitativo, utilizó pruebas de rendimiento al inicio y fin, así como pruebas de autoconcepto, encuestas a estudiantes, padres de familia, directores y docentes de cada centro educativo y observación de aula (Cueto, Ramírez y León, 2003).

Dicho estudio confirma algunos de los factores asociados a mejores logros en el rendimiento de los estudiantes. Se encontró que el clima de aula tiene un efecto positivo en el rendimiento tanto de lenguaje como de matemática, y la retroalimentación que da el docente está asociada a un mejor rendimiento en lenguaje.<sup>5</sup> Por otro lado, también se encontró que el sistema educativo estaría ampliando las brechas de entrada entre estudiantes pues son las escuelas rurales de Ayacucho las que terminan teniendo los peores resultados en las pruebas tanto a inicios de año como en términos de valor agregado (Cueto, Ramírez y León, 2003). Sin embargo, muchas de las variables que desde la teoría de eficacia escolar se señalan como significativas para explicar el rendimiento de los estudiantes no pudieron confirmarse desde un enfoque cuantitativo, puesto que no se lograba identificar con claridad qué diferenciaba a escuelas eficaces de escuelas de eficacia mixta o ineficaces (Cueto, Guerrero, Ramírez y León, 2004).

Asimismo, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, UMC ha venido desarrollando estudios sobre factores asociados al rendimiento educativo que buscan explicar los resultados de las pruebas de rendimiento que forman parte de la Evaluación Nacional para comprender los procesos y condiciones que sustentan los aprendizajes que demuestran los estudiantes. Dichos estudios dan cuenta de una serie de factores que tendrían relación con el rendimiento desde una metodología cuantitativa.<sup>6</sup>

---

manera las escuelas pueden ayudar a educar mejor sus alumnos (Cueto y Rodríguez, 2003). Al parecer, a la fecha, las únicas investigaciones empíricas que han asumido explícitamente el modelo de escuelas eficaces son la realizada por Cueto, Ramírez y León en el marco del Estudio Iberoamericano de Eficacia Escolar (EIEE) y la de Santiago Cueto y Walter Secada. Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. En: REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 1, N°. 1, 2003.

5. Adicionalmente al análisis cuantitativo de Cueto et al., se realizaron posteriormente grupos focales con padres de familia, estudiantes y docentes de dichas escuelas para comprender qué diferencia a escuelas eficaces de escuelas de eficacia mixta e ineficaces. Se encontró que las diferencias principales, desde la perspectiva de los actores, se centrarían en la formación integral que la escuela imparte a sus estudiantes, enseñanza eficaz de los docentes, buen clima escolar y participación activa de los padres de familia.

6. Entre otros: Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2004); Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de Trabajo n° 9.

Fuera de los estudios antes mencionados, no conocemos, en el Perú, de estudios de carácter cuantitativo o cualitativo que hayan utilizado el marco teórico de escuelas eficaces ni tampoco de otros estudios cualitativos que hayan buscado explicar los procesos que hacen que ciertas escuelas obtengan buenos resultados en las pruebas de rendimiento.

A pesar de la riqueza de la información producida por el movimiento teórico-práctico de escuelas eficaces, existen fuertes críticas a los estudios que se enmarcan en esta perspectiva. Las críticas se centran principalmente en la pretensión de querer crear un mecanismo objetivo que pueda garantizar la eficacia y que, además, sea válido en contextos y culturas diferentes. Se menciona también el énfasis prioritario en los efectos académicos dejando en segundo plano otros efectos de carácter social o afectivos propios de la escolaridad (Pérez Gómez, 1998).

Por otro lado, la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica está en proceso de identificar variables sensibles y de mayor valor predictivo apropiadas para la región, pues en la mayor parte de los estudios se tiende todavía a encontrar los mismos elementos enumerados por Edmonds,<sup>7</sup> esto, a pesar de que existen estudios que apuntan a las enormes diferencias culturales y económicas entre las regiones.<sup>8</sup>

Asimismo, como señala Schmelkes (2000), los estudios efectuados en el marco de la eficacia escolar se centran básicamente en la presencia o ausencia de los factores pero no consideran la calidad de los factores, aunque es probable que la calidad de los factores sea mucho más importante que su sola presencia. Se ha constatado que el carácter «eficaz» de una escuela no necesariamente es sostenido en el tiempo por lo que resulta importante indagar sobre qué hace que la «eficacia» o los «buenos resultados» sean sostenibles en el tiempo.

Una revisión de los estudios realizados en el marco de la eficacia escolar (ya sean cuantitativos o cualitativos) pone de manifiesto algunas limitaciones en la manera de abordar dicho concepto. Por un lado, al momento de presentar los hallazgos y de describir las «escuelas eficaces» encontramos una fuerte tendencia a presentar escuelas ideales donde pareciera que todo marcha a la perfección. De esta manera se presentan ejemplos de escuelas eficaces en las que no se encuentra ninguna deficiencia. Los reportes se centran así en mostrar únicamente las características positivas de las instituciones referidas como

---

Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación; Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2006). Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2004. mimeo.

7. Fuerte liderazgo del director, énfasis en el dominio de herramientas básicas, medio escolar ordenado, altas expectativas del profesor sobre el desempeño de sus estudiantes, evaluación frecuente del progreso de los estudiantes (Edmonds, 1979).

8. Algunos autores señalan la existencia de debilidades conceptuales y metodológicas como la operacionalización del concepto de eficacia, la interpretación de las relaciones observadas y la construcción de la muestra.

«eficaces» ocultando aquellos elementos que puedan ser percibidos como «negativos» por los mismos actores educativos y por los investigadores. Ello podría generar la percepción de que una escuela eficaz no es una escuela real o que carece de problemas. Hasta las mejores escuelas deben enfrentarse constantemente a retos de distinta naturaleza.

Por otro lado, realizar estudios sobre eficacia escolar sólo sobre las escuelas eficaces limita la comprensión del concepto mismo. En la mayoría de los estudios, los casos y muestras aluden a escuelas definidas como eficaces. Por esta razón, muchos de los hallazgos ofrecen elementos para una caracterización general de las escuelas eficaces pero no identifican aquellos que las distinguen de las escuelas no eficaces dificultando así indagar sobre aquellos aspectos que «bloquean» o impiden un buen funcionamiento. No podemos afirmar que una escuela no es eficaz simplemente porque no muestra los factores que en otras escuelas sí generan eficacia. Es probable que, en ciertos contextos, unos factores sean más importantes que otros.

Algunos estudios, de carácter deductivo, se limitan a buscar confirmar la presencia, en las escuelas estudiadas, de los factores claves que se encuentran en la literatura sobre eficacia escolar. De esta manera presentan los hallazgos a modo de confirmación de factores sin indagar por elementos que desde las propias escuelas puedan estar promoviendo o limitando el buen funcionamiento de la institución escolar. El limitar la exploración de la eficacia escolar a la confirmación de una lista de factores predeterminados subestima las características propias de cada escuela, su propia identidad y no permite indagar por aquellos elementos que en verdad puedan estar influyendo fuertemente en el funcionamiento de la escuela.

Una de las mayores limitaciones encontradas en los estudios de escuelas eficaces y en las investigaciones educativas en general, es la débil incorporación de la perspectiva de los estudiantes como actores centrales del proceso educativo. Encontramos que uno de los actores educativos que suele ser tratado únicamente como «objeto de estudio» (se le aplican pruebas de rendimiento, cuestionarios) es el estudiante. Rara vez se toma en cuenta la opinión que tiene sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre su propia vivencia en la escuela. Pensamos que el alumno, siendo la razón de ser de los procesos educativos, tiene mucho que aportar en una investigación en la que se busca comprender el funcionamiento de las instituciones educativas.

Además, no se incorpora de manera suficiente la perspectiva de los actores educativos sobre qué hace que una escuela sea eficaz, obviando así los aspectos que para los propios actores educativos son percibidos como ligados a la eficacia escolar o aquellos que, no siendo abordados por la literatura de eficacia escolar, son quizás más importantes para la comunidad educativa. La eficacia debe ser comprendida como una posibilidad a partir de contextos reales y concretos de nuestras escuelas y no como un deber ser inalcanzable que se quedará eternamente en abstracto.

Por otro lado, es posible que los estudios de eficacia escolar, debido a que se enfocan en identificar los «factores alterables» de la escuela, estén sobreestimando el efecto escuela y dejando de lado aspectos del contexto que podrían estar teniendo un efecto muy grande en el rendimiento de los estudiantes (con ello no sólo nos referimos al nivel socio económico, sino sobre todo al capital cultural del estudiante y otros aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje). Si bien el movimiento de escuelas eficaces se centra en mostrar que la escuela «hace una diferencia», sobre todo en contextos de pobreza, no podemos afirmar que sean sólo los factores escuela los que puedan producir transformaciones.

Finalmente, es difícil argumentar en contextos diversos como el peruano que existe una serie de factores (internos a la escuela) que generan la eficacia. En todo caso, falta todavía estudiar cómo estos factores se articulan con elementos del contexto para lograr generar cambios en las escuelas y bajo qué condiciones es posible que las escuelas generen por sí mismas estos cambios (sin modificar el contexto). Estudiar la desigualdad educativa requiere un estudio más profundo del contexto para cada caso específico.

Todo ello nos demuestra que, si bien se ha avanzado mucho en ir construyendo una mirada de la escuela desde la eficacia, se corre el riesgo de alejar el concepto de eficacia de la realidad cotidiana de la escuela. De allí la necesidad de aportar a la investigación sobre eficacia escolar desde otro ángulo, explorando dicho concepto desde lo que ocurre en las aulas.

El presente estudio no se circunscribe al enfoque de escuelas eficaces. Se alimenta del marco teórico, de las reflexiones e investigaciones realizadas, pero busca incorporar ciertos elementos que contribuyan a una mejor comprensión de la realidad y la dinámica escolar desde su interior.

Buscamos comprender los procesos que se dan en las escuelas que se asocian a un mejor rendimiento de sus estudiantes. Ello implica estudiar la escuela pública peruana desde su realidad cotidiana, aproximarse a ella procurando comprender los diferentes procesos institucionales y pedagógicos que se dan.

Comprender el fenómeno educativo nos lleva a intentar aprehender en toda su complejidad la naturaleza de las organizaciones educativas: su estructura, la dinámica de su funcionamiento, el entramado de sus relaciones. Para llegar a conocer la escuela es importante tomar en cuenta, por un lado, el contexto socioeconómico y político más amplio en el que funciona, las prescripciones en términos de normatividad que la regulan y los actores que la integran. Comprender la escuela desde el contexto más macro que influye en su funcionamiento significa tomar en cuenta los cambios que se vienen proponiendo, las reformas en curso, que pretenden transformar la mirada que se tiene de la escuela peruana. Significa también explorar el impacto en las escuelas de las reformas emprendidas hace un tiempo que permita explicar los elementos que estarían impulsando o bloqueando el que las escuelas puedan garantizar mejores logros de aprendizaje, si la

implementación de esas reformas está logrando los resultados previstos.

El reto de indagar sobre los aspectos o procesos asociados a un mejor rendimiento en las escuelas requiere de una metodología que permita incursionar de manera profunda en diversos procesos que se dan en el espacio escolar. Significa tener una mirada que abarque a los distintos actores, que recoja la evolución de la institución a través del tiempo, y que permita más allá de los logros académicos que pueda tener, recoger información sobre cómo la escuela está promoviendo el desarrollo integral del estudiante.

Es por ello que explorar factores de manera aislada, que generen un buen rendimiento, sin buscar las conexiones y articulación que existen entre los distintos procesos tanto institucionales como pedagógicos, limita la comprensión del fenómeno educativo y por tanto la mirada que se tiene de la escuela. De ahí la importancia de analizar los factores que podrían estar ligados al rendimiento de manera integrada, que nos permita justamente develar la red de interrelaciones que se tejen y que son parte de los procesos escolares. Es así como factores como «visión compartida» pierden sentido cuando no se contextualizan.

No siempre las escuelas tienen buenos resultados en todas las áreas simultáneamente. Algunas escuelas pueden obtener buenos resultados en las áreas académicas pero no tener impacto en términos de formación en valores u otros objetivos educacionales valiosos y viceversa. De allí la necesidad de indagar en un estudio de esta naturaleza, sobre la formación integral que se brinda a los estudiantes y no sólo en los aspectos académicos. Como veremos más adelante, hemos encontrado escuelas con buen rendimiento pero con otros problemas: inequidad al interior de las escuelas, maltrato hacia los estudiantes, etc.

Asimismo, en este estudio se buscó reconstruir la historia institucional a través de la triangulación de las perspectivas y experiencias de los diversos actores que conforman la escuela, procurando dar voz de manera equitativa a directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Profundizar en la historia institucional de las escuelas estudiadas nos ha permitido conocer lo que hace que las escuelas funcionen de esa manera hoy en día, conocer qué factores hicieron que se logren ciertos cambios en las escuelas o, por el contrario, qué circunstancias no favorecieron cambios, y nos invita a reflexionar sobre cómo las escuelas se construyen en el tiempo y cómo pueden entonces ser partícipes de procesos que puedan producir mejoras. Esto ha permitido no sólo construir una memoria institucional, sino hacer partícipes de este ejercicio a los actores escolares a modo de «toma de conciencia» y reflexión sobre los procesos y elementos que contribuyen a que la escuela obtenga ciertos resultados.

La naturaleza del estudio cualitativo nos ha permitido orientar nuestra mirada a medida que íbamos comprendiendo la complejidad de las escuelas, es así como pudimos constatar rápidamente que, en el contexto de las escuelas estudiadas, al intentar confirmar una serie de factores terminaríamos reduciendo la realidad de las escuelas a

una descripción somera de lo que las escuelas no son o no logran ser.

Esperamos contribuir a un conocimiento más profundo de la vida diaria en las instituciones educativas enfocando la mirada no sólo en los factores identificados por los estudios y la teoría como elementos que tienen un impacto importante en el rendimiento escolar (a partir de las investigaciones realizadas en el marco de escuelas eficaces, por ejemplo), sino analizando ciertos aspectos y procesos escolares a partir de las voces de los actores principales del sistema.

## 1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La pregunta central de investigación es:

¿Qué procesos específicos ocurren en estas instituciones educativas a nivel de escuela y del aula que puedan ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación?

De la cual se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo funcionan las escuelas estudiadas?
- ¿Cómo se configuran los procesos de enseñanza aprendizaje?

Cabe precisar sobre el tema de la generalización de los hallazgos del presente estudio que si bien la muestra no pretende ser representativa, la población que forma parte del estudio, como veremos más adelante, comparte características similares a la mayoría de escuelas estatales de zonas urbano marginales de Lima. Como indicamos líneas arriba, un estudio de casos no pretende ser representativo, pues el estudio de caso se enfoca en comprender en profundidad el caso seleccionado; sin embargo, los hallazgos pueden contribuir a comprender fenómenos en escuelas con características similares. De ahí la importancia de contextualizar los resultados y contar con suficiente información que permita conocer las particularidades de las escuelas.

Veamos a continuación los aspectos metodológicos y la muestra del estudio.

## 1.3. ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO

Comprender el funcionamiento de las escuelas requiere de enfoques metodológicos que permitan acercarnos a los procesos institucionales y de enseñanza-aprendizaje que se dan al interior del espacio escolar y de las aulas estudiadas. Por ello, decidimos aproximarnos al tema desde un enfoque cualitativo de carácter etnográfico que pudiera recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos involucrados: docentes, directivos, estudiantes y padres y madres de familia, y que nos acercara a comprender la realidad

escolar cotidiana más que a evaluarla a partir de criterios predeterminados.

La intención principal de los estudios cualitativos de carácter etnográfico es comprender la realidad y no «evaluarla» a partir de criterios predeterminados<sup>9</sup>. Se busca comprender la lógica y racionalidad de los actores; es decir, no se trata solamente de identificar y confirmar la presencia de ciertos elementos o variables, sino integrar la subjetividad de los diversos actores poniendo énfasis en el sentido que los actores atribuyen a sus acciones, a las experiencias vividas y a la interacción<sup>10</sup>.

La estrategia de investigación seleccionada para el estudio cualitativo es el estudio de casos,<sup>11</sup> pues a pesar de tener limitaciones en cuanto a la generalización de los hallazgos, permite el estudio en profundidad de un caso o de un conjunto de casos. Una selección de un caso o de algunos casos no es representativa. No se estudia un caso para entender otros. En primera instancia, el estudio de caso se enfoca en comprender en profundidad el caso seleccionado. El primer criterio de selección de un caso es poder maximizar lo que aprendamos de él (Stake, 1995). El criterio principal para seleccionar los casos de este estudio no fue, pues, qué colegios son más representativos de las escuelas primarias públicas de Lima Metropolitana, sino más bien, qué grupo de escuelas nos ayudaría a entender mejor los factores que hacen que ciertas escuelas tengan mejores resultados que otras.

Cabe señalar que la investigación cualitativa no se reduce a la aplicación de técnicas cualitativas de recojo de información, ya que supone recoger datos que no pueden ser cuantificables. El empleo de metodologías cualitativas posibilita la comprensión de fenómenos intraescolares en su complejidad. Sin embargo, la combinación de metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación educativa puede proporcionar información que ninguna de las dos podría brindar por separado. El empleo de múltiples técnicas permite así enriquecer el análisis efectuando diversas triangulaciones (Cook y Reichhardt, 1986). De allí la decisión de complementar con el uso de algunas técnicas cuantitativas a pesar de ser un estudio cualitativo de tipo etnográfico.

9. Como se ha señalado antes, la mayor parte de los estudios enmarcados dentro del movimiento de escuelas eficaces ya sea que hayan adoptado enfoques cuantitativos o cualitativos tienden a centrarse en confirmar si aquellos factores que la literatura establece como factores de eficacia escolar, se aplican a las escuelas de los contextos estudiados.

10. Esta perspectiva se enmarca dentro del «interaccionismo simbólico» desarrollado por G. H. Mead, que se centra en la importancia de los procesos de construcción de significados para los actores. Lo esencial es el sentido que los actores atribuyen a ciertos procesos y relaciones.

11. El estudio de casos es un estudio empírico que investiga fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real (Yin, 1994).

### 1.3.1. Muestra

Cuando se habla de diseño muestral en un estudio de tipo cualitativo, las decisiones muestrales no persiguen la representación estadística (Valles, 1997), sino más bien se utilizan varios casos para estudiar la realidad que se desea explorar y explicar. La selección de casos objeto del estudio se realiza tomando como base el marco teórico y las preguntas centrales de la investigación.

La muestra del presente estudio fue intencional para asegurar que se tuviese variedad en cuanto a niveles de rendimiento de las escuelas. Dos criterios mayores delimitaron la selección de la muestra: el contexto socioeconómico de los alumnos y los resultados en la EN 2004, buscando así escuelas que fuesen similares en las características socioeconómicas pero distintas en los resultados educativos de sus estudiantes. Ello nos llevó a verificar que los estudiantes de las cinco Escuelas que forman parte del Estudio compartiesen las mismas características socioeconómicas (a nivel de familia) de manera que esto favorezca la emergencia de las variables de proceso.

Los criterios para seleccionar la muestra de escuelas fueron los siguientes:

- Rendimiento estudiantil basado en los resultados de la EN 2004
- Características socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias
- Poca intervención de instituciones externas
- Tamaño de la escuela en términos de número de estudiantes
- Infraestructura de la escuela

El rendimiento estudiantil se midió sobre la base de los resultados que obtuvieron los estudiantes de segundo y sexto grados en las áreas de Comunicación y Matemática en la Evaluación Nacional 2004, implicando entonces que el universo de partida para la selección de las escuelas fuera el conjunto de las IE de Lima Metropolitana que hubiesen participado de dicha Evaluación.

No se trabajó bajo una definición absoluta de lo que significa «buen rendimiento», sino más bien relativa, establecida a partir de la comparación entre las distintas escuelas. Así, las llamadas «escuelas con buen rendimiento» lo son porque muestran mejores resultados con relación al contexto socioeconómico en el que se encuentran. Establecimos el nivel de rendimiento previsto únicamente en relación a los resultados que obtuvieron los estudiantes de las escuelas en la Evaluación Nacional 2004, es decir sólo en base al rendimiento académico de dos áreas curriculares. Sin embargo al momento del análisis se tomaron otros elementos en cuenta.

Para determinar las características socioeconómicas se evaluó el contexto en que el que se encontraba la escuela (urbano, urbano marginal, asentamiento humano). Se

utilizó, asimismo, los resultados del Censo de Talla 2005<sup>12</sup> que, sin embargo, no presentó diferencias significativas entre las escuelas públicas de Lima Metropolitana que participaron de la EN 2004. De igual modo, se utilizó la información socioeconómica de los estudiantes y sus familias proveniente de la encuesta de factores asociados de la EN 2004, que serán presentados en el capítulo Descripción de las escuelas.

Se puso especial énfasis en que las escuelas seleccionadas fuesen escuelas públicas representativas del contexto urbano marginal de Lima Metropolitana, es decir, escuelas comunes. Por ello, durante las visitas preliminares, se recogió información sobre la infraestructura y sobre si las escuelas contaban o habían contado durante un tiempo prolongado con apoyo o intervención externa (es decir apoyo de proyectos de ONG u otras instituciones).

Otra información que se tomó en cuenta en el proceso de selección de la muestra fue la información proporcionada por los especialistas de las UGEL correspondientes, datos sobre deserción y repitencia escolar de las escuelas y de entrevistas con los directores y visitas a las mismas.

El Estudio se realizó en cinco instituciones educativas públicas primarias polidocentes completas de Lima Metropolitana que se ubican en contextos desfavorecidos. Dos escuelas de la muestra fueron seleccionadas por exhibir un rendimiento alto, dos por exhibir un rendimiento bajo y una por exhibir un rendimiento medio en la EN 2004.

Se optó por trabajar principalmente con secciones de sexto grado de primaria, por haber participado en las pruebas de rendimiento de la EN 2004, y por considerarse un grado importante en la vida escolar del estudiante, pues culmina el nivel de educación primaria. La mayoría de los estudiantes que cursan el sexto grado ya han pasado por los grados inferiores en la misma escuela, por lo que es posible observar de manera más clara el «efecto» de la institución en ellos, a diferencia de enfocar el estudio en los primeros grados en los que la influencia de la institución es menor. Adicionalmente, los niños de 11 y 12 años constituyen interlocutores capaces de verbalizar sus opiniones y reflexiones acerca de su vivencia escolar, permitiendo así el uso de una mayor diversidad de metodologías (entrevistas individuales y grupos focales, por ejemplo).

Se ha constatado a través de diversos estudios que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no sólo por las características de la escuela sino también por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Es así como distintos grupos dentro de una misma escuela pueden tener resultados muy diferentes. Es por ello que, si bien se decidió enfocar este estudio en un solo grado, se incluyó en la muestra a un número representativo de secciones por grado, en función del tamaño de la escuela, lo cual ha permitido comparar y relativizar los resultados.

12. Al respecto se puede ver: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=84>

**Cuadro 1.1: Muestra de las Escuelas del Estudio**

Escuela	Distrito	Niveles que se imparten en la escuela	Turnos que atiende en primaria	Número de estudiantes en el año 2005	Número total de secciones en primaria	Número de secciones por grado	Número de docentes de primaria en el año 2005	Rendimiento previsto
1	San Martín de Porres	Primaria	Mañana	250	10	2	10	Alto
2	San Juan de Miraflores	Inicial y Primaria	Mañana y Tarde	607	22	4	22	Bajo
3	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana y Tarde	1 044	34	5	34	Alto
4	San Juan de Lurigancho	Primaria	Mañana y Tarde	931	26	4	32	Medio
5	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana	327	11	2	11	Bajo

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Es necesario mencionar que, si bien es cierto que inicialmente el equipo de investigación seleccionó algunas escuelas que podían participar de la investigación basándose en los criterios establecidos, finalmente, formaron parte de ella sólo aquellas escuelas que aceptaron participar voluntariamente. En otras palabras, las Escuelas que participaron en la investigación, fueron escuelas que mostraron interés y compromiso por el Estudio. Para lograr ello, el equipo de investigación visitó las escuelas presentó el proyecto tanto a directivos, docentes como a padres de familia y los invitó a participar. A estas cinco Escuelas se les aseguró total confidencialidad al momento de publicar la información. El cuadro 1.1 presenta un cuadro descriptivo de las escuelas estudiadas.

Para mantener el anonimato de las escuelas y de todos los actores que participaron, se emplearon números para identificar a cada escuela y seudónimos para hacer referencia a docentes, estudiantes, directivos, etc.<sup>13</sup>

### 1.3.2. Campos de observación

En la lógica de la investigación cualitativa de carácter etnográfico no hay hipótesis emanadas directamente de un marco teórico desde un principio que se busquen confirmar. Sin embargo, esto no significa que no se establezcan algunas preguntas centrales que guíen la mirada del investigador y cuyas respuestas se vayan construyendo a partir del análisis de la información recogida. De esta manera, las hipótesis y teorías nacen a partir de los datos recogidos que retroalimentan el análisis. Es así como se puede hablar de «campos de observación» que orientan inicialmente la mirada del investigador, pero el estudio no se centra únicamente en aquellos campos previamente establecidos. De esta manera, hablamos de una aproximación «abierta» al objeto de estudio, permitiendo así incorporar aspectos que aparezcan como significativos durante el proceso de recolección de información.

Partiendo entonces de esa lógica, se procuró evitar identificar un ideal de gestión o prácticas pedagógicas desde el cual se observarían las escuelas y las aulas. Sin embargo, al momento de analizar la información, sí se buscó mirar la distancia entre la normatividad y las prácticas. Se buscaba así comprender la realidad escolar cotidiana más que evaluarla a partir de criterios predeterminados.

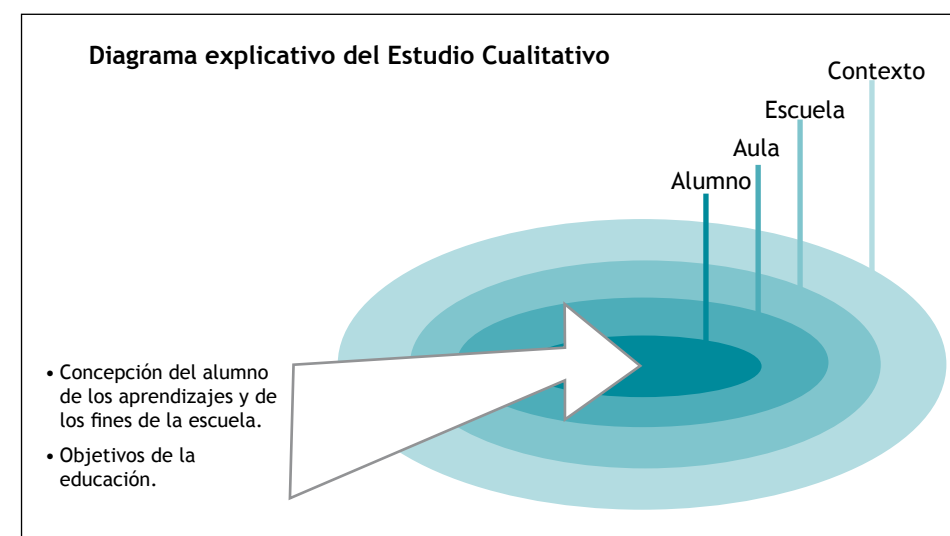
Inicialmente, los campos de observación para esta investigación fueron preestablecidos a partir de aquellos factores que aparecían como determinantes en los estudios realizados

13. Para facilitar la identificación de los docentes por escuela, se decidió que los nombres de estos sigan un orden alfabético en función al número correlativo de la escuela. De esta manera los nombres de los docentes de la Escuela 1 comienzan con la letra A, los de la Escuela 2 con la letra B, los de la Escuela 3 con la letra C, los de la Escuela 4 con la letra D, y finalmente los de la Escuela 5 con la letra E.

en el marco del movimiento de escuelas eficaces.<sup>14</sup> Partiendo de una visión sistémica de la institución educativa, se incluyeron los tres niveles de análisis: alumno, aula y escuela. Esto permitió incorporar un enfoque a nivel múltiple que buscara integrar los aspectos macro del contexto con los aspectos micro del alumno (Ogbu, 1981).

Para cada uno de estos niveles de análisis, se consideró tomar en cuenta dos ejes más amplios de análisis, ejes que hemos llamado «transversales», y como indica el siguiente diagrama, se insertan en los tres niveles de análisis utilizados para el Estudio:

- Objetivos de la educación (a nivel de Sector, a nivel de escuela, a nivel de actores)
- Concepción del alumno, del aprendizaje y de los fines de la escuela



Hemos considerado importante tomar como punto de partida los objetivos educativos que se plantean tanto desde el Sector (a partir de la Ley General de Educación n.º 28044 y de la normatividad vigente) como a nivel de las escuelas y de cada uno de los actores. Ello nos permitió explorar las maneras en las que los objetivos son percibidos, interpretados, apropiados y resignificados por cada escuela y las estrategias que se emplean (explícitas e implícitas) para el cumplimiento de dichos objetivos.

El segundo eje transversal es el de las concepciones del alumno, del aprendizaje y de los fines de la escuela que alimentan las creencias que los diversos actores educativos tienen con respecto a los objetivos de la educación y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son finalmente estas concepciones las que influyen directamente en las prácticas de los diversos actores educativos y pueden ser usadas para explicarlas.

14. Se puede citar la lista de elementos prototípicos propuesta por Edmonds (1982), los factores relevados por Creemers (1996), y el modelo de Scheerens (1992).



El Cuadro 1.2. muestra los distintos campos de observación para cada uno de los tres niveles de análisis: escuela, aula y alumno. En el anexo 1 se presenta una definición de cada campo de observación.

Cuadro 1.2: Campos de Observación por Unidad de Análisis		
A nivel Escuela	A nivel de Aula	A nivel de Alumno
<b>Gestión Escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismos de Participación</li> <li>Relaciones con actores internos y externos a la escuela</li> <li>Deber Ser Institucional</li> <li>Gestión Pedagógica y Curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión de aula</li> <li>Prácticas Pedagógicas</li> <li>Programación Curricular</li> <li>Creencias Pedagógicas</li> <li>Autoeficacia del docente</li> <li>Satisfacción Laboral</li> <li>Expectativas del docente sobre sus alumnos</li> <li>Clima de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconcepto</li> <li>Sentido de Pertenencia</li> <li>Motivación e interés</li> <li>Opinión y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>Rendimiento Académico</li> <li>Capital social y cultural</li> </ul>
<b>Clima Institucional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciones Interpersonales</li> <li>Sentido de Pertenencia</li> <li>Normas de Convivencia (Orden y Disciplina)</li> </ul>		
<b>Historia Institucional</b>		
<b>Ejes transversales</b> Objetivos de la educación Concepción del alumno, del aprendizaje y de los fines de la escuela		

Una de las grandes fortalezas de los estudios cualitativos es su capacidad para identificar elementos no previstos que van emergiendo desde el trabajo de campo. Al inicio del estudio, si bien se había identificado como campo de observación el clima de aula, no se había contemplado trabajar a profundidad aspectos relacionados con la violencia física o psicológica hacia los estudiantes. Sin embargo, desde el inicio de las observaciones de escuela y de aula se evidenció que dichas prácticas eran muy comunes en las escuelas por lo que se decidió indagar con mayor profundidad sobre dichos aspectos. Este punto será abordado con mayor detalle en el capítulo Clima de aula.

### 1.3.3. Instrumentos de recolección de información<sup>15</sup>

Para conocer exhaustiva y profundamente el funcionamiento de las escuelas en los niveles ya mencionados se aplicaron técnicas de recolección de información principalmente cualitativas. Sin embargo, y de manera complementaria, también se aplicaron algunos instrumentos cuantitativos. La metodología cuantitativa nos permitió recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes en un año académico, características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, y características generales de la infraestructura escolar.

La metodología cualitativa permitió la comprensión de la escuela de manera más profunda. Para ello se realizaron observaciones de aula, entrevistas y grupos focales a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, recolección y análisis de cuadernos de estudiantes y de cuadernos pedagógicos de docentes y talleres con docentes y directivos en los cuales se analizaba, de manera conjunta, los resultados obtenidos por el equipo de investigación. Veamos más detenidamente la información recogida a través de estas técnicas en cada una de las escuelas.

Cuadro 1.3.: Instrumentos cualitativos y cuantitativos empleados en el Estudio

Metodología Cualitativa	Metodología Cuantitativa
Observaciones de aula y de escuela	Evaluación del rendimiento en comunicación y matemática (pruebas de entrada en mayo y de salida en noviembre 2005 en las áreas de comunicación-comprensión de textos y matemática).
Entrevistas semiestructuradas a especialistas de las UGEL, directores de escuelas, profesores, padres de familia, alumnos, representantes de las APAFA.	Cuestionarios sobre creencias pedagógicas y salud organizacional (docente y directivos).
Características demográficas de los docentes (sexo, edad, experiencia laboral, formación profesional).	Cuestionarios a directivos sobre infraestructura escolar.
Grupos focales con padres de familia, docentes y estudiantes de 6° grado.	Cuestionarios a padres de familia para obtener: características de la familia, generación de migrantes, capital cultural del alumno, nivel socioeconómico de la familia, expectativas sobre la educación y compromiso con el proceso educativo, historia académica del alumno).
Historias institucionales que puedan ilustrar las estrategias y mecanismos internos que hacen que la escuela sea considerada «eficaz».	Cuestionarios a estudiantes para obtener: características generales del alumno, uso de la lengua, trabajo infantil, uso del tiempo fuera de la escuela, capital cultural, tareas escolares, autoconcepto, interés por el aprendizaje.)
Análisis documental (instrumentos de gestión; PEI, PCC, cuadernos de estudiantes, cuadernos de programación de docentes)	
Dos talleres de devolución y análisis conjunto de resultados con la participación de todo el cuerpo docente y directivos de las escuelas.	
Sesiones individuales de devolución y análisis de resultados con docentes de 6° grado.	

15. En el anexo 2 se puede encontrar mayor información sobre este aspecto.

Como mencionamos líneas arriba, la investigación, si bien utiliza ambas metodologías, es, sobre todo, una investigación cualitativa. Así, la investigación intenta, a través de la utilización de estas técnicas, recoger discursos sociales en palabras de los propios actores.

Una primera revisión de instrumentos utilizados en diversos estudios cualitativos en educación nos mostró que la mayoría de ellos parten desde un enfoque pedagógico, buscando entonces validar un modelo predeterminado que se espera encontrar en el ámbito escolar, en el aula. Así, las guías de observación tienden a enfocarse en los aspectos que un docente «constructivista» debiera propiciar en su aula, el comportamiento que debiera tener. Más que buscar comprender la realidad del aula y de la escuela, el hecho de recoger información desde un solo enfoque pedagógico limitaría al observador a ciertas categorías preestablecidas, con el riesgo entonces de perder de vista las prácticas e interacciones que sí se dan pero que no pertenecen al enfoque mencionado.

Partiendo entonces de que la lógica del estudio buscaba comprender la realidad escolar cotidiana más que evaluarla a partir de criterios predeterminados, se procuró evitar identificar un ideal de prácticas pedagógicas. De ahí la necesidad de elaborar instrumentos lo suficientemente abiertos, que permitieran observar lo que ocurre en el aula, y la necesidad de contar con observadores que estuvieran «entrenados» en la observación de aula pero no orientados hacia un enfoque pedagógico en particular.

El proceso de recolección de información constó de varias etapas, de las que hablaremos más adelante. No obstante, es necesario mencionar que dicho proceso estuvo acompañado por un proceso de análisis. Así, por ejemplo, entre una etapa de recolección de información y otra, hubo momentos en los que se analizaron preliminarmente los resultados de la primera etapa de recolección de información. Estos sirvieron para aclarar ideas y replantear, en caso fuera necesario, algunos objetivos en la investigación.

El análisis de la información consistió en triangular o comparar la información recogida de las distintas fuentes mencionadas para poder distinguir las características principales del funcionamiento de las escuelas. A través de la triangulación de diversas técnicas, se pudo alcanzar un nivel de profundización inicial que permitiera comprender los datos recogidos. Es en este proceso que se replanteaban las hipótesis. Profundizar en los resultados permitía conocer mejor el campo de investigación y permitía, además, regresar a campo con una visión más rigurosa sobre los objetivos de la investigación.

Con todas estas consideraciones, pasemos ahora a describir las diferentes etapas de recolección de información, en otras palabras, veamos los momentos en los cuales las técnicas mencionadas fueron aplicadas.

#### 1.3.4. Etapas de la investigación

El trabajo de recolección de información propiamente dicho se realizó entre marzo de 2005 y marzo de 2006, mientras que el análisis y elaboración de reportes se realizó durante

el año 2006.

En una primera etapa se realizaron 12 entrevistas exploratorias con funcionarios de los órganos intermedios –Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)– de seis de las siete UGEL de Lima Metropolitana, principalmente especialistas de primaria del Área de Gestión Pedagógica. El objetivo de estas entrevistas era, por un lado, indagar sobre qué factores hacen que una escuela sea «buena». En segundo lugar, se buscaba identificar a ciertas escuelas que ellos consideraban «buenas» en comparación con otras escuelas primarias de la jurisdicción de la UGEL, debiendo explicar, para cada escuela citada, los factores que hacían que ellos las consideraran de esa manera. Finalmente, se les dio la lista de escuelas primarias que participaron de la EN 2004 y ellos debían realizar la misma categorización. Un análisis preliminar de estas entrevistas nos permite afirmar que los factores que fueron nombrados con mayor frecuencia fueron: una buena gestión, buena infraestructura, buen clima institucional, docentes comprometidos y capacitados, buena relación con padres de familia y alianzas estratégicas con instituciones externas al centro escolar.

Luego de la selección se visitó cada una de las escuelas para presentarles la información e invitarlas a participar del estudio. En las reuniones iniciales estuvieron presentes los directivos y el personal docente. Una vez seleccionadas las escuelas, se presentó a cada una de ellas un cronograma de las diferentes etapas del estudio y las técnicas de recolección de información que se aplicarían. Cabe señalar que las cinco escuelas participantes mostraron mucho interés por el estudio. Las explicaciones lograron disminuir los temores iniciales al haberse pensado que se trataban de una «evaluación de las escuelas».

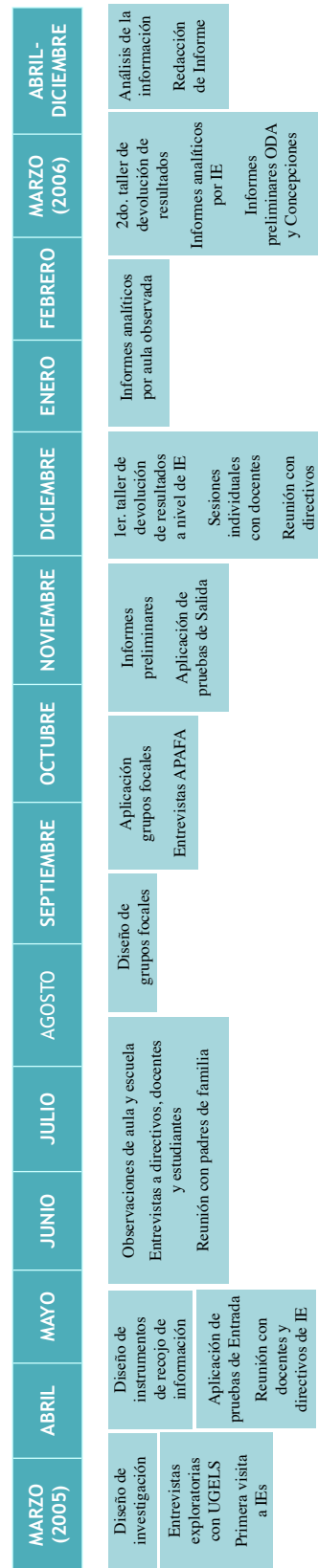
El diseño de los instrumentos se realizó tomando en cuenta los campos de observación mencionados. Los diferentes instrumentos de recolección de información, tales como las guías de observación y guías de entrevistas, fueron previamente probados antes de su aplicación y ajustados.

Las etapas de levantamiento de información constaron de fases distintas según las técnicas utilizadas.<sup>16</sup> Por un lado, tanto a inicios como a fines de año se aplicaron las pruebas de rendimiento de entrada y de salida y los cuestionarios dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes. Para la aplicación de los cuestionarios de los padres y madres de familia, se convocó a una reunión de los comités de aula en la que se explicaron detalladamente los objetivos y etapas del estudio y se dieron indicaciones para completar el cuestionario. Las pruebas de rendimiento en las áreas de comunicación y matemática fueron aplicadas en dos días distintos por aplicadores calificados.

El trabajo de campo para la aplicación de instrumentos cualitativos se realizó en dos momentos. En la **primera salida de campo** se realizaron observaciones de aula y de

16. Ver Gráfico 1.1 que muestra las diferentes etapas del trabajo del Estudio.

Gráfico 1.1.: Etapas de trabajo del Estudio (2005 - 2006)



Transcripción de entrevistas y procesamiento de la información en Atlas ti  
Procesamiento de pruebas de entrada y de salida

escuela. En cada escuela se observaron las aulas de sexto grado por el periodo de una semana, es decir, cinco jornadas educativas completas (desde el inicio hasta el final de las clases). Además, se observaron jornadas completas en secciones de segundo y cuarto grados de primaria, y espacios comunes de interacción tales como los recreos, formaciones, ingresos y salidas de la escuela, etc.

Una característica clave de la observación cualitativa es la prolongación y regularidad en el tiempo. La presencia del observador genera efectos de sobreactuación entre los «observados». En el caso de los docentes, se puede alimentar el temor de estar siendo evaluados. Esto llevará inevitablemente a alterar la dinámica de la clase. Otra reacción previsible es alterar el desarrollo del programa de actividades. Así, se pueden acentuar la inasistencia a clases, tomar pruebas, promover salidas, con el objetivo de burlar de algún modo la observación. Es probable que, ante la presencia de un observador externo, el docente quiera mostrar su «mejor versión» y modifique su clase incorporando aspectos que normalmente no utiliza. Motivo por el cual en muchos casos se percibió una sobre utilización de materiales (los docentes traían la clase preparada en papelógrafos o traían materiales adicionales). En ese sentido, es posible pensar que las observaciones de aula realizadas en el estudio recojan el «mejor esfuerzo» de los docentes.

Sin embargo, consideramos que el tiempo de observación de cinco jornadas permitió comprender la dinámica del aula y la lógica del docente. Fue tiempo suficiente para lograr identificar los elementos que son parte de la cotidianidad y de la «mecánica» de aula y aquellos que no lo son. En algunas ocasiones, al inicio de la observación, se notó la tendencia de algunos docentes a repetir clases que ya habían realizado anteriormente con sus alumnos o a tratar de incorporar materiales que no utilizaban frecuentemente, pero al poco tiempo estos esfuerzos por alterar el funcionamiento normal se hacían evidentes a través de los comentarios y comportamiento de los estudiantes.

A lo largo de los cinco días de observación de cada sección se aplicaron las entrevistas a estudiantes, docentes y directores, lo cual enriqueció las relaciones interpersonales y permitió generar una relación cercana con los informantes. Así, pues, a través de las entrevistas, pudimos complementar mucha de la información que recogíamos en las aulas. En el caso de los docentes de sexto grado se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas: una pedagógica y otra institucional. Cada entrevista duró un promedio de dos horas y fueron grabadas.

Las entrevistas a estudiantes de sexto grado de primaria abordaban aspectos diversos de su experiencia cotidiana en la escuela: desde la percepción sobre su propia escuela y sobre sus docentes hasta lo que hacían fuera de la escuela. En cada sección de sexto grado se entrevistaron alrededor de cuatro estudiantes. Cabe señalar que la información que dieron los alumnos es fundamental para equilibrar la perspectiva del aula que se recibió a través del docente. De lo contrario estaríamos reproduciendo una mirada unidimensional y adultocéntrica de los procesos de enseñanza aprendizaje. En muchos casos la información

brindada por los estudiantes ayudó a poner la mirada sobre ciertos aspectos durante las observaciones de aula.

Fuera de las entrevistas formales, en los distintos espacios escolares, se tuvo acceso a ciertos temas que sólo se manifiestan en circunstancias particulares. Los estudiantes tendían a acercarse mucho durante el recreo, o a la entrada y salida y compartieron con el equipo del Estudio información sobre sus amigos, sobre sus profesores u otros profesores, sobre lo que pensaban de su escuela. Esto permitía completar mucha información que había sido observada en clase o vista durante las entrevistas de una manera informal: aspectos sobre la dinámica de aula, sobre el profesor, sobre sus compañeros. Asimismo, accedíamos a información sobre los conflictos que no eran perceptibles a simple vista, conflictos internos entre docentes, por ejemplo, o percepciones sobre los conflictos entre directivos, docentes y la APAFA.

Durante la **segunda salida a campo** se realizaron grupos focales con estudiantes, padres de familia y docentes en cada una de las escuelas. Los grupos focales se dieron en un ambiente de confianza mayor entre docentes y estudiantes puesto que los actores ya conocían al equipo del Estudio. Con los padres de familia la aplicación de esta técnica se dio también en un clima de confianza, aunque en algunas escuelas a los padres no les fue muy fácil expresarse en un primer momento.

En esta etapa también se realizaron entrevistas a dirigentes de la APAFA y entrevistas complementarias con un informante clave que nos ayudaran a construir la historia institucional de las escuelas. Tomando en cuenta la primera experiencia de campo fue que se seleccionó a la persona indicada.

Las **etapas de procesamiento y análisis preliminar** de información se intercalaron con las salidas al campo, lo cual permitió enriquecer la segunda salida, pues ya se contaba con cierta información procesada. Durante la primera etapa de procesamiento de información y análisis preliminar de la información se elaboraron reportes por cada aula observada. En ellos se describía de manera general las características del aula, de la profesora y de los estudiantes, incluyendo algunos extractos de sesiones observadas. Paralelamente a ello se realizaron las transcripciones de las entrevistas a los diferentes actores. Además se elaboraron las guías del grupo focal de padres, de alumnos y de docentes. En esta etapa, el equipo de campo transcribió las sesiones observadas de las clases de segundo, cuarto y sexto grados de primaria. Luego de ello se estableció una matriz temática en la que se clasificaba la información. Otro proceso fue la transcripción y clasificación temática de la información recogida en los grupos focales. Además de la codificación de las entrevistas (con ayuda del programa Atlas ti). Sobre la base de todos estos procesos se elaboraron reportes preliminares por escuela en los cuales se desarrollaran los campos de observación correspondientes al nivel de aula, es decir, tomando en cuenta las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y el clima de aula.

Los **talleres de devolución de resultados a los actores de las escuelas** constituyeron parte integral del trabajo de campo. Se elaboraron dos talleres por escuela (uno en diciembre y otro en marzo) basados en los informes preliminares. Cada escuela recibió los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento, esto con la finalidad de comprender dichos resultados como el fruto de la labor no sólo de los docentes de sexto grado sino más bien de todo el proceso institucional. Para ello, fue necesario exponer los criterios de evaluación en las áreas de matemática y comunicación. En estos talleres se expusieron los principales hallazgos a nivel de aula del Estudio incentivando la participación y reflexión de los docentes.

Adicionalmente, se programaron sesiones individuales con los docentes del sexto grado de primaria. A ellos se les entregó un reporte en el que se indicaba a través de los niveles de desempeño, el desplazamiento en el rendimiento de sus estudiantes, de mayo a noviembre del mismo año. Se profundizó en los resultados particulares o hallazgos del aula y se buscó un análisis y reflexión conjunta sobre por qué ciertos estudiantes habían logrado mejores resultados que otros.

El **análisis final de la información** se realizó una vez que se contaba con toda la información levantada. Los diversos campos de observación por unidad de análisis que organizaron la recolección de información desde un inicio se fueron agrupando en ejes de análisis que permitieron vincular las variables (o campos de observación) entre sí. Se optó por organizar el análisis de la información en dos etapas: una primera etapa que consistió en armar los casos (a nivel de aula y a nivel de escuela) y luego un análisis transversal por temas eje.

El análisis de la información por caso consistió en armar casos que tuvieran una coherencia interna y que fueron contruidos a partir de un ejercicio de triangulación de diversas fuentes. El análisis transversal buscó identificar categorías aplicables a varios casos, identificar patrones diferenciales y recurrentes que forman parte de los principales hallazgos (análisis inferencial).

Para este segundo nivel de análisis temático se constituyeron temas eje —también llamados ejes temáticos— que sirvieron para organizar la información desde distintos enfoques. Para los aspectos institucionales se generó un esquema de análisis que partiera de un enfoque de la escuela como *Organización Escolar* e integrara las perspectivas de gestión escolar y mecanismos de participación. Para analizar los aspectos pedagógicos se centró el análisis en tres grandes temas: *Concepciones Pedagógicas*, *Oportunidades de Aprendizaje* y *Clima de Aula* que, a su vez, incorporaron temas más específicos. Ello permitió enfocar las prácticas pedagógicas de los docentes desde tres entradas distintas que luego fueron complementadas con los enfoques de organización escolar. Es así como cada caso (a nivel de aula y de escuela) fue analizado utilizando el mismo esquema de análisis, que pretendía, explorar los vínculos entre las distintas variables recogidas. Para el análisis temático por eje se buscó incorporar tanto un enfoque desde el deber ser (lo

esperado desde el sector) y el ser o la realidad concreta.

Dada la cantidad y diversidad de la información recogida y la rigurosidad que demandaba el análisis se decidió establecer una submuestra de casos (a nivel de aula). Así, pues, de las 15 aulas de sexto grado de primaria con las que se contaba información, se seleccionaron ocho casos para trabajarlos a profundidad en cada uno de los tres temas mencionados (Concepciones, Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula).<sup>17</sup> No obstante, cabe precisar que cuando se consideró pertinente se complementó el análisis recurriendo a casos adicionales.

Para cada eje de análisis temático se definió un marco teórico y un estado de la cuestión que sintetizara los hallazgos de otras investigaciones sobre el tema. Asimismo se recogió y analizó información de contexto educativo, que buscaba sintetizar las intervenciones que desde el Sector se habían venido ejecutando en los últimos 15 años. Esa información permitió contextualizar la información recogida, y poder así utilizar los casos para ilustrar o ejemplificar.

Una vez que se contó con los informes analíticos para cada uno de los cuatro ejes temáticos (Organización escolar, Concepciones pedagógicas, Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula), se realizaron sesiones de análisis con todos los miembros del equipo que permitieran hacer cruces entre los hallazgos de uno y otro tema.

Cabe señalar que cada uno de los temas que será abordado en el análisis es complejo y amplio. Cada uno de ellos podría constituir una investigación en sí misma. Lejos de pretender explorar cada tema en su totalidad, el objetivo es abordar los aspectos más saltantes de cada uno de los temas que pueda ofrecernos una lectura reveladora de la información recogida sobre las cinco escuelas y que nos permita entender el funcionamiento de las escuelas desde diversas miradas articulando e integrando aspectos que generalmente se estudian por separado. Los aspectos que pueden ser materia de estudio en una escuela son muy diversos y no pretendemos agotarlos, pero sí hemos relevado aquellos que parecen ser significativos para comprender las escuelas y sus procesos de cambio.

A lo largo de los diferentes capítulos se incorporan testimonios de docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Dichos testimonios son presentados únicamente a modo de ilustración o ejemplificación y no deben ser tomados como el sustento de las afirmaciones y conclusiones que se presentan. Las afirmaciones se sustentan en los informes por aula y por escuela (informes de caso) que se han construido a partir de la triangulación de los distintos instrumentos aplicados, y que fueron el punto de partida del análisis transversal que se realizó para cada tema.

---

17. En el Cuadro 2.19 del Capítulo 2 se identifican las secciones que fueron seleccionadas para un análisis más exhaustivo.

### 1.3.5. El equipo de investigación

El equipo de investigación fue multidisciplinario. En la etapa de recolección de información se contó con la participación de una psicóloga educacional, dos antropólogas y una socióloga, todas con experiencia en metodología cualitativa de recolección de información en contextos educativos. Dicho equipo se encargó del diseño de instrumentos, de la aplicación de todas las técnicas de recolección de información y del procesamiento de la información en Atlas ti, análisis preliminar y construcción de casos.

Para el proceso de análisis por ejes temáticos (Organización Escolar, Concepciones Pedagógicas, Oportunidades de Aprendizaje y Clima de aula) se contó con la participación de especialistas de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC): docentes especializados en las áreas de comunicación, matemática, formación ciudadana y psicólogas educacionales. Las pruebas de rendimiento fueron elaboradas, procesadas y analizadas por los especialistas de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

Las diversas miradas sobre los procesos que se dan en la escuela y en el aula enriquecieron el análisis de cada uno de los capítulos y permitieron confrontar diversas perspectivas sobre el fenómeno educativo.

**Cuadro 1.4: Número de secciones participantes del Estudio por grado y por escuela**

Escuela	Aulas en 6° grado	N° de secciones de 6° incluidas	N° de alumnos de 6° incluidos	Aulas en 2° grado	N° de secciones de 2° grado incluidas	Aulas en 4to grado	N° de secciones en 4to grado incluidas	Total secciones en primaria	Total secciones observadas
1	2	2	40	2	2	2	2	11	6
2	3	3	84	4	4	4	4	19	11
3	5	4	109	5	4	5	4	30	12
4	4	4	116	4	4	4	3	24	11
5	2	2	40	2	2	2	1	10	5
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>389</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>94</b>	<b>45</b>

**Total de secciones observadas: 45**

## RUTA DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO

¿Qué procesos específicos ocurren en estas instituciones educativas a nivel de escuela y del aula que puedan ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación?

¿Cómo funcionan las escuelas estudiadas?	
Capítulo II	DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS
Capítulo III	ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el funcionamiento de las cinco escuelas a nivel de su gestión en el marco del proceso de descentralización?</li> <li>• ¿Cómo se vinculan los aspectos pedagógicos con los aspectos institucionales?</li> <li>• ¿Cómo interpretan y asumen los distintos actores de las escuelas sus roles y funciones? ¿Cuál es la distancia que encontramos entre el deber ser y el ser?</li> <li>• ¿Cómo participan los distintos actores en la gestión de las escuelas?</li> </ul>
¿Cómo se configuran los procesos de enseñanza aprendizaje?	
Capítulo IV	CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué concepciones tienen los docentes con respecto a distintos elementos de la enseñanza y el aprendizaje?</li> <li>• ¿Qué concepciones tienen los docentes con respecto a distintos elementos de la enseñanza y aprendizaje de las áreas de comunicación y matemática?</li> <li>• ¿Cómo influyen las concepciones que sostienen los docentes sobre sus prácticas pedagógicas?</li> </ul>
Capítulo V	OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué oportunidades de aprendizaje brindan los docentes a sus estudiantes en términos de programación curricular, cobertura, demanda cognitiva y secuencia didáctica en las áreas de comunicación y matemática?</li> </ul>
Capítulo VI	CLIMA DE AULA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo es la vivencia cotidiana de los estudiantes?</li> <li>• ¿Cómo se configura el clima de aula en los casos analizados?</li> <li>• ¿Cuáles son los elementos que favorecen la configuración de un clima democrático orientado al aprendizaje?</li> <li>• ¿Qué relación encontramos entre clima de aula y el proceso de enseñanza aprendizaje, así como con los resultados del rendimiento de los estudiantes?</li> </ul>
Capítulo VII	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## CAPÍTULO 2

### Descripción de las escuelas

#### INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo intentaremos brindar elementos descriptivos de las cinco Escuelas que nos permitan acercarnos al cotidiano de estas instituciones y comprender así su funcionamiento. Para explicar mejor las particularidades de las instituciones educativas, pasaremos a describirlas una por una tomando en cuenta las características generales tales como la ubicación, población a la que atiende y personal docente. Asimismo, presentaremos brevemente los hechos principales que han marcado la historia y la organización escolar actual, así como el clima institucional.

Una vez explicadas las características generales de cada escuela, pasaremos a presentar las características de la población atendida por las escuelas de manera comparativa centrándonos en ciertas características de los estudiantes de sexto grado de primaria y de sus familias. Presentaremos, asimismo, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de entrada y de salida en las áreas de comunicación-comprensión de textos y matemática.

La información presentada en la primera parte del capítulo fue recogida a partir de observaciones de escuela y de aula, entrevistas y grupos focales y revisión documental, mientras que la información que será presentada en la segunda parte se recogió a partir de cuestionarios aplicados a los estudiantes de sexto grado y a sus familias, así como a partir de pruebas de rendimiento.

#### 2.1. ¿CÓMO SON LAS ESCUELAS ESTUDIADAS?

Las cinco Escuelas del estudio son escuelas públicas polidocentes completas de nivel primaria<sup>18</sup> y están ubicadas en zonas urbanomarginales de Lima Metropolitana atendiendo

18. Es decir, cuentan con un docente por sección.

Cuadro 2.1: Características generales de las cinco Escuelas del Estudio*								
Escuela	Distrito	Niveles que se imparten en la Escuela	Turnos que atiende en primaria	Número de estudiantes en 2005	Número total de secciones en primaria	Número de secciones por grado	Número de docentes de primaria en 2005	Rendimiento previsto <sup>4</sup>
1	San Martín de Porres	Primaria	Mañana	250	10	2	10	Alto
2	San Juan de Miraflores	Inicial y Primaria	Mañana y Tarde	607	22	4	22	Bajo
3	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana y Tarde	1 044	34	5	34	Alto
4	San Juan de Lurigancho	Primaria	Mañana y Tarde	931	26	4	32	Medio
5	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana	327	11	2	11	Bajo

\* La información presentada en este capítulo fue recogida en el año 2005.  
Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

en general a una población de bajos recursos. Como vemos en el Cuadro 2.1,<sup>19</sup> las Escuelas son de diferentes tamaños en términos de número de estudiantes, secciones por grado y turnos.

Por las características mencionadas, las escuelas del estudio responden a características similares a las de la mayoría de escuelas estatales de Lima Metropolitana.

## ESCUELA 1

La Escuela 1 se encuentra ubicada en una zona marginal del distrito de San Martín de Porres. Es una escuela polidocente completa de nivel primaria para menores. Atiende sólo en el turno de la mañana y los horarios son de 7:45 de la mañana a 12:45 de la tarde. La zona aledaña, principalmente residencial, no cuenta con pistas asfaltadas.

Esta escuela tiene una sola puerta de ingreso y da a una calle lateral, bastante tranquila y de poca circulación. La infraestructura, en buenas condiciones, está organizada en dos pabellones de dos pisos, un patio central y una losa deportiva. La escuela cuenta con 12 aulas, una biblioteca grande que aún no funciona como tal (más bien es usada como sala de reuniones o una sala de usos múltiples, principalmente para ver videos). A pesar de que la escuela cuenta con el mobiliario apropiado, tanto libros como material didáctico, éstos no están a disposición de los estudiantes. La escuela no tiene buenas condiciones de limpieza: se encuentra mucho polvo y tierra en su interior. No obstante, siempre se mantiene libre de basura y desechos en los pasillos y patios.

El patio central, que es donde se organizan las asambleas y diversas actividades de la escuela, cuenta con un estrado de concreto para las actuaciones y eventos. La losa deportiva se ubica en la parte de atrás. Cuenta con arcos de fútbol y graderías de cemento a los lados y es utilizada durante el curso de educación física. Durante los recreos los niños suelen jugar «partido». Las escaleras, pasadizos y el estrado son también los lugares predilectos de juego. La escuela cuenta con un pequeño quiosco para los alumnos y una cafetería donde se suelen reunir los docentes durante el recreo a tomar café y comer algo.

Durante los últimos años, como podemos ver en el Cuadro 2.2, la cantidad de alumnado de esta institución ha disminuido notablemente. Según datos de la propia escuela, en el año 1995 contaban con 16 secciones y 578 alumnos mientras que en el 2005 sólo se contaban con 10 secciones y 250 estudiantes. La disminución se debe, según el director y algunos docentes, a los nuevos colegios particulares que han aparecido en la zona y que ofrecen cursos de inglés y computación y, sobre todo, a los conflictos entre

19. Para una mayor facilidad en la lectura se ha vuelto a colocar este Cuadro que se presentó en el capítulo anterior.



docentes que generaron un inadecuado clima institucional e influyeron en el desprestigio de la escuela.

**Cuadro 2.2: Estudiantes matriculados en primaria 2003 a 2005\***

Año	2003	2004	2005
Total de estudiantes matriculados	409	321	250

\* Base de datos de Escala, MINEDU. <http://escale.minedu.gob.pe/portal/>

Actualmente existen 11 secciones, 2 secciones por grado, salvo en primer grado, donde sólo hay una sección. Las secciones cuentan con un promedio de 28 estudiantes.

### Breve historia institucional

La escuela 1 fue creada por Resolución Ministerial en 1992. Antes, desde el año 1971, había funcionado durante 20 años en una ex hacienda. En 1993, la directora realizó las gestiones ante el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y de Salud (INFES) para que se construyera un nuevo local. A fines del mismo año, y tras haber funcionado durante un año en un local transitorio de esteras, se construyó el actual colegio, el cual fue inaugurado por el presidente de entonces, Alberto Fujimori. La nueva infraestructura logró posicionar a la escuela ante la comunidad y fue creciendo año tras año hasta llegar a tener 16 secciones en el año 1995, funcionando en los turnos de mañana y tarde.

Ese mismo año ingresó una nueva directora. Según diversos testimonios, es con la llegada de esta directora que el colegio empieza su «decadencia». Esta es atribuida a la mala administración y al inicio de conflictos entre profesores en el colegio. Se generó una división entre dos grupos de docentes que ha ido creciendo con el paso del tiempo. Se comenta, asimismo, que a inicios del año 1997 la directora subió la cuota de APAFA de 20 a 60 nuevos soles generando que los padres decidan matricular a sus hijos en otros colegios. Se comenta que esta directora no llevaba las actas ni registros en orden, alquilaba el local de la escuela y no registraba en el libro de caja ni invertía el dinero en mejoras. Se comenta también un mal uso de fondos y de materiales educativos de la escuela. Algunos docentes realizaron una denuncia ante la UGEL, la cual determinó que había «rompimiento de relaciones» y en el año 2000 la directora fue invitada a jubilarse.

Posteriormente, se le dio el cargo de directora por encargo a una profesora de aula, pero otros profesores desconocieron su autoridad. Años después, ingresó otra profesora al cargo de la dirección y, finalmente, el director actual está desde el 2003. En los cinco últimos años se han sucedido cuatro directores diferentes.

### Director y docentes

Dado que es una escuela pequeña y que no cuenta con subdirector, el director debe encargarse tanto de las funciones administrativas como de las pedagógicas. La escasez de personal administrativo y de servicio genera una sobrecarga en las tareas del director, quien sólo logra asumir las tareas administrativas dejando las funciones pedagógicas en segundo plano.

El director de la escuela ejerce un liderazgo que se basa en relaciones horizontales con los docentes. Se muestra como una persona accesible a ellos a través de su «política de puertas abiertas» y, sin embargo, es percibido por los docentes como una persona accesible pero «demasiado democrática». Tiene una gestión transparente y democrática. El liderazgo del director sólo se ejerce en cuanto al cumplimiento de las normas y de tareas administrativas. El cuerpo de docentes, que es pequeño y que viene trabajando conjuntamente desde hace varios años, ya tiene un ritmo de trabajo y una manera de hacer las cosas sobre la cual el director no parece tener mucha incidencia. Influye también el que el director no sólo sea relativamente nuevo (lleva desde marzo del 2003), sino que a decir de las profesoras (todas las docentes son mujeres), «no posee un carácter fuerte». Por otro lado, debido a los dos grupos antagónicos que existen entre los docentes, el director se encuentra en una posición conciliadora, en la que debe todo el tiempo procurar integrar a los dos grupos y no tomar partido por ninguno. Desde la percepción de las docentes, el director no es una persona que haya conseguido muchos beneficios para la escuela. La figura del director no corresponde entonces a la de un líder como la de un «proveedor» o alguien que resuelva problemas.

En los años que lleva el director, su gestión parece haber sido casi completamente absorbida por los problemas con el guardián de la escuela (quien se apropió de una parte de la escuela estableciendo su residencia en ella), lo cual ha significado para él una fuerte inversión de tiempo en trámites legales.

En cuanto al cuerpo docente de esta escuela, éste es bastante estable. En la actualidad hay diez profesoras, de las cuales nueve son nombradas. La mayoría de las docentes de primaria tiene más de 15 años de servicio en educación. Las profesoras más antiguas están desde el 81, las más nuevas (cuatro en total) han entrado en el 2000. Casi la totalidad de docentes menciona haber estudiado educación en universidades y en institutos superiores pedagógicos. La mayoría de las docentes tiene especialización en primaria y ha sido formada en provincia (Ayacucho, Cajamarca, Huacho). Las profesoras de la escuela se reúnen para coordinar las actividades pedagógicas e institucionales que deben realizar y suelen mostrarse entusiastas en la organización de actividades deportivas y paseos con sus estudiantes. Sin embargo, las relaciones interpersonales entre algunos docentes dificultan el trabajo de coordinación.

### Clima institucional

Como hemos mencionado, en la escuela 1 se vive un clima de marcado conflicto entre docentes. Según el testimonio de varias personas, es con la llegada de una directora en 1995 que se inician los conflictos entre docentes. Diez años después, los conflictos entre docentes son muy palpables y el clima institucional no es saludable. El director actual se refiere a «un antagonismo pronunciado entre dos grupos de profesores». Los crecientes conflictos entre docentes han ido generando un clima institucional negativo que fue percibido por los padres de familia, muchos de los cuales decidieron retirar a sus hijos de la escuela. «Y así esta escuela se desprestigió por los conflictos internos», señala una docente.

La marcada división entre dos grupos de docentes ha generado a su vez desunión entre los padres de familia quienes han tomado posición frente a dicho antagonismo, tomando partido por uno u otro grupo de docentes. A decir de una madre de familia: «hay un apartamiento, se apartan los profesores y de ahí ya vienen las mamás, un grupito están con las profesoras y están de acuerdo y otro grupito están con las otras profesoras. No hay comprensión de padres, de profesores.»

Asimismo, durante el 2005 se vivieron momentos de mucha tensión debido a que en el mes de abril los padres de familia organizados decidieron tomar acción y «desocupar» al guardián e ingresaron a la escuela y lo sacaron a la fuerza. Desde entonces el guardián ha sido trasladado a otra institución pero ha pedido ser repuesto en su plaza anterior.

Los profesores, tanto de un campo como del otro, expresaban que la única manera de solucionar este conflicto era cambiando a todos los docentes. «El colegio se debe reorganizar, nos debemos ir todos, nunca va a cambiar», mencionaba una docente.

A pesar del difícil clima institucional que se vive, los docentes se muestran muy comprometidos con su trabajo no mostrando reparos para reunirse fuera de sus horas regulares de trabajo y procurando organizar actividades extracurriculares con sus estudiantes. Al mismo tiempo se percibieron relaciones bastante armónicas entre docentes y estudiantes siendo, de las 5 escuelas estudiadas, aquella que muestra la menor incidencia del castigo físico y verbal hacia los estudiantes. Por otro lado, durante la jornada escolar se respira un ambiente ordenado, orientado al aprendizaje y en el que se cumplen los horarios establecidos. En la mayoría de aulas observadas se percibió una relación armónica y de respeto entre docentes y estudiantes.

### ESCUELA 2

Esta Escuela está ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores. Cuenta con el nivel inicial y primario para menores. Es polidocente completa, con turno continuo en la mañana y en la tarde. En el primer turno, de 8:00 de la mañana a 12:45 de la tarde, se

atiende a los alumnos desde nivel inicial hasta cuarto grado. En el turno tarde, de 1:00 a 6:00 de la tarde, asisten los niños correspondientes a secciones de cuarto a sexto grado de primaria. La escuela cuenta con tres pabellones, de los cuales uno corresponde al nivel inicial y dos al nivel primario. Ambos niveles se encuentran físicamente separados. Así, cada uno tiene su propia puerta de ingreso, su propio patio y servicios higiénicos. Una reja entre los patios es el límite entre ambos niveles.

El nivel primario cuenta con 12 aulas, una biblioteca que se utiliza como aula, una sala de usos múltiples (principalmente utilizada para ver videos), un quiosco, un pequeño comedor para los docentes y dos patios medianos; un baño para niños, otro para niñas y otro para profesores, además de la secretaría y la dirección. Durante el recreo, ambos patios se utilizan como canchas de fútbol, generalmente por los alumnos mayores.

En cuanto al estado general de la infraestructura, el colegio sufrió algunos problemas en el 2005, pues las partes que se construyeron inicialmente con materiales más débiles cedieron. Varios de los pabellones muestran rajaduras. Asimismo, al interior de las aulas, tanto la infraestructura como el material inmobiliario se encuentran en malas condiciones: la tercera parte de las sillas y carpetas están rotas. Los servicios higiénicos están completos pero descuidados: algunas puertas están malogradas y exhiben paredes pintadas.

Con respecto al número de estudiantes, si comparamos las cifras entre el 2004 y el 2005 podemos observar que hay un decrecimiento en la cantidad de alumnos matriculados. Al conversar con docentes y padres de familia ellos explicaron que los problemas institucionales (conflictos entre docentes y el director) causaron que muchos padres cambiaran a sus hijos de escuela.

**Cuadro 2.3: Estudiantes matriculados en primaria 2003 a 2005\***

Año	2003	2004	2005
Total de estudiantes matriculados	692	699	607

\* Base de datos de Escale, MINEDU. <http://escale.minedu.gob.pe/portal/>

En el nivel de primaria hay 20 secciones, además de 3 secciones destinadas al nivel inicial: tres, cuatro y cinco años. En promedio, cada sección cuenta con 35 estudiantes.

### Breve historia institucional

El colegio tiene, desde sus orígenes, una relación fuerte con la comunidad de la zona, la cual donó el terreno. La escuela se fundó en mayo de 1964 y, al principio, contaba con dos aulas de esteras sobre un terreno baldío. Luego, los padres de familia construyeron los primeros dos salones, que más adelante pasarían a ser remodelados por el INFES.

Dicha institución, conjuntamente con los padres de la escuela, se encargó de reconstruir totalmente el colegio en el año 1993.

La escuela 2 ha tenido una historia de gestión institucional muy difícil tras continuos cambios. En los últimos trece años ha habido siete directores distintos y, aunque a algunos se les recuerda como personas que cumplieron con una labor muy importante en el desarrollo y prestigio de la escuela, varios de ellos han sido denunciados por corrupción e incompetencia.

En el año 2002, entró un director que tenía procesos judiciales pendientes. De este director se dice que era autoritario y que maltrataba a los profesores. Durante su gestión, el personal docente se dividió en dos grupos: uno conformado por profesores mayoritariamente nuevos, contratados y traídos al colegio por él, y otro grupo de profesores antiguos. Estos últimos tuvieron una mala opinión del director desde que ingresó, no sólo por su carácter, sino porque se sabía, de antemano, que era un director procesado por corrupción. Los conflictos entre directivos y docentes se dieron porque el director empezó a hacerles seguimiento a los docentes y a sancionarlos constantemente. Un grupo de docentes se organizó con la finalidad de destituir al director de su cargo, hasta lograrlo en el 2005. A partir de ese año una profesora del plantel fue promovida como directora.

Los conflictos entre directivos y docentes generaron también conflictos al interior de la APAFA. Así, pues, hubo un grupo a favor de los docentes y otro a favor del director. Al destituir a este último, el grupo de padres de familia que lo apoyaba desautorizaba a la directora nombrada por promoción interna. Debido a estos sucesos, el prestigio de la escuela se ha visto afectado. Parte de ello se ve reflejado en la disminución de alumnos matriculados.

Según los testimonios de los padres de familia, ellos sienten insatisfacción respecto a la educación que se brinda y a las relaciones existentes en esta institución educativa. Algunos manifestaron que cambiarían a sus hijos de escuela si no fuera porque la situación económica no se los permite. Los padres de familia tienen problemas para pagar las cuotas de la APAFA y ello se utiliza como una herramienta de presión para que continúen en la institución. Además, la cercanía al hogar es otra ventaja que está muy presente en el discurso, ellos prefieren matricularlos en un colegio cercano puesto que así pueden cuidar más a sus hijos.

### **Director y docentes**

La actual directora de la escuela ha sido profesora de la institución y adquirió el cargo por promoción interna. El colegio no cuenta con una subdirectora, por lo que la nueva directora tiene sobrecarga de funciones. Debido a las circunstancias en las que asumió el cargo, la directora menciona ser «muy respetuosa del espacio del aula». Su principal preocupación es construir un ambiente armónico entre maestros. Para lograrlo, ella se

presenta como «líder amiga» para con sus colegas docentes. Busca generar relaciones de confianza para, a partir de ello, poder exigir su participación y ejercer su autoridad. Los docentes demandan de ella un mayor involucramiento en la tarea pedagógica que cumple la institución y una «actitud de líder». Están de acuerdo con que se mantenga una relación horizontal; sin embargo, le aconsejan no anteponer la amistad en la toma de decisiones, y le exigen que sea igualmente exigente con todos los docentes.

En el 2005 la escuela contaba con 22 docentes; casi el 100% de los profesores tiene entre 15 y 20 años de servicio. Todos los profesores que trabajan ahí son profesores nombrados. Según la directora, el profesor más antiguo se encuentra desde el año 1978 y los más nuevos han entrado en el 2000. La mayoría de ellos ha estudiado en institutos superiores pedagógicos aunque también hay un grupo menor que ha estudiado en universidades. La mayoría se formó en Lima, y algunos pocos se han formado en provincias cercanas.

### **Clima institucional**

A partir de las observaciones de la escuela 2, podemos decir que tiene un ambiente desorganizado en tanto que hay poca claridad respecto de las normas de convivencia a nivel institucional. Las horas de inicio y fin del día escolar están asignadas institucionalmente, pero no siempre se respetan. Algunos docentes llegan tarde a sus aulas. Durante la jornada escolar, los alumnos salen y entran con mucha normalidad de sus aulas y se quedan jugando en el patio y pasadizos. Los padres de familia entran y salen de la escuela a cualquier hora del día a observar y conversar con los docentes, interrumpiendo algunas horas de clase.

La población estudiantil es percibida por los maestros como conflictiva y difícil, y la mayoría de docentes señala que uno de los problemas más saltantes es la indisciplina de los estudiantes. A ello, algunos docentes responden usando castigo físico y verbal.

Durante la investigación, el ambiente que se respiraba era conflictivo debido a los problemas entre directivos y docentes. En medio de dichos conflictos, la actual directora debía asumir su cargo, proceso difícil puesto que debía lidiar con la desconfianza de los docentes hacia ella, quienes no la consideraban idónea para el cargo. Además, las dificultades en las relaciones con la Asociación de Padres de Familia (APAFA) dificultaba más el proceso de adaptación, porque estos mostraban un claro apoyo a la dirección anterior.

Los conflictos internos ocasionaron sentimientos contradictorios en el personal docente. Por un lado, sienten que la escuela es como su hogar; sin embargo, sienten también que la tensión en las relaciones interpersonales afecta su motivación en el trabajo. La dificultad en las relaciones ha hecho que muchos docentes se aislen en sus aulas y eviten relacionarse o dar opiniones que les pueden traer problemas.

Sin embargo, es importante resaltar que los conflictos internos han sido utilizados como elementos que han logrado unir a los docentes. Al finalizar la investigación, muchos docentes mencionaban haber puesto de su parte para limar asperezas con la finalidad de mejorar la imagen de la escuela. La situación en la que se encuentra la escuela actualmente es de reconstrucción de relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por el momento, docentes y directivos generan reuniones con la finalidad de solucionar conflictos y de restaurar el prestigio del plantel. Algo que ha contribuido a ello es que la autopercepción de los docentes es muy positiva. Tanto ellos como la directora se perciben como buenos docentes. Sin embargo, las rencillas heredadas de la gestión anterior todavía generan conflictos entre ellos, lo que de alguna manera ocasiona cierto desánimo frente a la labor cotidiana.

### ESCUELA 3

La Escuela 3 se encuentra en una zona urbanomarginal del distrito de San Juan de Miraflores. Cuenta con nivel primario y secundario para menores, es polidocente completa y trabaja en dos turnos. Desde hace poco la escuela brinda formación técnica en secundaria. En la mañana, se imparten los cursos del nivel inicial, primaria y secundaria; y en la tarde, de una a seis de la tarde, se atiende a más secciones de los niveles primaria y secundaria. El primer turno funciona de 7:45 de la mañana a 12:45 de la tarde y el segundo es de 1:00 p.m. a 6:00 p.m. En ambos niveles cuentan con media hora de recreo.

Tomando en cuenta las características generales de la escuela pública, se puede afirmar que esta escuela tiene una buena infraestructura. La mayoría de los recursos de la escuela provienen de la APAFA, aunque en algún momento recibieron apoyo financiero de Perú Action y del INFES, que construyó el laboratorio y la biblioteca. Cuenta con una sala múltiple (que es usada como sala de profesores, sala de reuniones, sala de proyección de videos, etc.), biblioteca, servicios higiénicos, losas deportivas, granja escolar, laboratorio y dos salas de computación. Las aulas se encuentran en un buen estado de conservación, aunque el material inmobiliario está muchas veces roto o maltratado. La escuela cuenta además con una banda, curso de inglés y curso de computación (sólo hasta el sexto grado). Por otro lado, recibe el Servicio de Apoyo Alimentario del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA). Esto permite a la escuela ofrecer desayuno diario a las niñas y niños de primaria.

La escuela 3 es la más grande del estudio en términos de población estudiantil. Los estudiantes de los niveles de primaria y secundaria suman 1 922, siendo el nivel de primaria el más numeroso (1 100 estudiantes), mientras que el nivel de secundaria alberga a 878 adolescentes. El número total de secciones es de 57. En primaria hay 31 y en secundaria 26 secciones. Cada una tiene un promedio de 38 o 40 estudiantes.

Cuadro 2.4: Estudiantes matriculados en primaria 2003 a 2005\*

Año	2003	2004	2005
Total de estudiantes matriculados	1 064	1 100	1 044

\* Base de datos de Escale, MINEDU. <http://escale.minedu.gob.pe/portal/>

### Breve historia institucional

La escuela se fundó en abril de 1978 y tiene 28 años de funcionamiento. El director fundador se mantuvo trabajando en ella 26 años. Fue recién en 2005 que entró un nuevo director.

En sus inicios, la escuela funcionaba como casa comunal. Los mismos pobladores decidieron que una escuela era necesaria en la zona y por ello plantearon la idea de construirla. La escuela se inició sólo con un aula de primer grado; en ese entonces, la infraestructura era sumamente sencilla, de esteras. Pero luego, con la ayuda de una Organización No Gubernamental (ONG), la mano de obra de los alumnos de una escuela privada y la mano de obra de la APAFA, se logró construir la escuela. Todos concuerdan en señalar que los protagonistas fundamentales de los inicios y de la historia de la escuela son las familias y el director fundador.

Las gestiones del director fundador para recibir apoyo externo y el apoyo de los padres de familia han sido fundamentales en la historia y organización de esta escuela. Así, en diferentes momentos de su historia, se ha recibido una diversidad de apoyos puntuales (infraestructura, materiales y equipamiento, capacitación).

La subdirectora de primaria también da cuenta de algunos cambios recientes que ha tenido la escuela. Menciona, en primer lugar, la adquisición de computadoras, tanto para primaria como para secundaria; la generalización de los cursos de inglés y computación y de la educación técnica en secundaria como una alternativa y oportunidad que brinda la escuela para el acceso de los estudiantes egresados al mercado laboral.

Por otro lado, esta escuela goza de prestigio y reconocimiento en la comunidad, ganados a través de su historia. Muchos de los pobladores de la zona son ex alumnos(as) del colegio. Las madres *se pasan la voz* entre ellas y optan por matricular a sus hijos en la escuela, aunque no vivan muy cerca. Este prestigio descansaría, a decir de las madres, fundamentalmente en la buena enseñanza de los docentes, la misma que se asocia con la disciplina estricta que reina en la escuela.

### Director y docentes

Como ya mencionamos, el director actual entró a dirigir el colegio en el 2005, pocos meses antes de que nosotros ingresáramos para hacer este estudio. Al preguntar por el nuevo

director, la mayoría de los actores hacía muchas referencias a la dirección y al director anterior debido al tiempo de servicio y a la calidad de la gestión.

El fuerte y reconocido liderazgo del director fundador se expresa en una dependencia de toda la comunidad educativa a su famosa eficiencia gracias a su «férrea» autoridad. Es innegable que la gestión de este actor ha sido fundamental en la historia del colegio. Es cierto también que en su gestión se fundó y construyó —literalmente— la institución y que, además, siempre demostró un gran interés y compromiso por el desarrollo del colegio. Era y sigue siendo aceptado por todos que él sabía qué era lo mejor para el colegio y, además, sabía cómo hacerlo. Era fuerte, exigente, hacía cumplir todo lo que decidiera. Docentes, familias y estudiantes, de alguna u otra manera tienen una percepción idealizada de él (algo así como el *padre que todo lo consigue*) y manifiestan su orfandad por su ausencia, su inseguridad frente a este nuevo período para la historia del colegio que debe seguir caminando sin la presencia del director fundador.

Los docentes sienten y opinan que deben a él su desarrollo profesional porque gracias a sus exigencias han logrado obtener su título, han aprendido inglés y computación, etc. En el caso de las madres y los padres de familia, la admiración tiene como referentes los muchos logros en el desarrollo de la infraestructura, de los recursos, servicios y convenios que hizo posible para el colegio. Para los estudiantes, la adecuada disciplina y el orden que el colegio reflejaba durante su gestión son los móviles de la admiración.

Se cuenta con un director general y una subdirectora por nivel y un subdirector administrativo. En el nivel de primaria, cuentan con tres personas que laboran en administración (secretarías), dos auxiliares de laboratorio, dos bibliotecarias y cinco personas encargadas del servicio (limpieza).

Los docentes suman 75. De ellos, 34 pertenecen al nivel de primaria (de los cuales, sólo 2 no son titulados) y 41 al nivel de secundaria. La mayoría trabaja exclusivamente en la escuela: muy pocos se dedican a otras actividades. Aquellos que sí tienen trabajos adicionales suelen ser docentes en escuelas privadas. La mayoría de los docentes tiene entre 10 y 17 años de servicio y ha estudiado en universidades, aunque también un gran número de docentes estudió en institutos superiores pedagógicos en Lima.

En general, los docentes de la escuela 3 se perciben a sí mismos como responsables, es decir, consideran que cumplen con las funciones que les compete e, incluso, con otras más que ocupan mucho más allá del tiempo que debieran permanecer en la escuela. En general, podemos decir que los docentes de la escuela 3 tienen un alto autoconcepto y en general, expresan satisfacción por su labor cotidiana. Respecto a ello, la identificación con la institución y el prestigio de la misma serían factores que favorecen la mirada que los docentes tienen de sí mismos. Para ellos es un orgullo trabajar en el colegio, puesto que pretende constituirse en el mejor colegio del distrito.

### Clima institucional

La escuela 3 se caracteriza por tener un clima institucional ordenado, en donde encontramos respeto y claridad por las normas de convivencia en la institución. Debido a que la escuela se encuentra en una zona urbano marginal, donde padres y docentes señalan que hay un alto índice de pandillaje, la escuela demarca claramente sus límites entre el adentro y el afuera. La escuela se preocupa por presentarse ante la comunidad como un espacio seguro en donde el orden y la disciplina son su principal preocupación. No obstante, internamente, la escuela se presenta algo desordenada al no controlar bien la limpieza (hemos podido observar basura en los pasadizos y perros caminando por los patios).

Esta escuela respeta bastante los tiempos relacionados al inicio y final del día escolar. Docentes, directivos y alumnos llegan temprano. La puntualidad en el inicio de clases es fundamental a nivel institucional, pero los horarios correspondientes a la hora del recreo e incluso salida no necesariamente son respetados por todos los docentes al interior de las aulas. Hay aulas que manejan sus propios horarios.

La exigencia y disciplina son parte del carácter fundamental de la escuela. Creemos que esta característica ha sido impresa por el director fundador. La demanda por capacitación ha desarrollado en los docentes un nivel de exigencia para con su labor. Esa misma exigencia se percibe como una cualidad importante en la escuela, que incluso ha permitido que la escuela gane concursos, otorgándole un prestigio positivo a nivel local. Entonces, la identidad escolar se encuentra marcada por la exigencia y la disciplina. La comunidad se identifica con esas cualidades y las valora. Cabe señalar, sin embargo, la fuerte presencia del castigo físico y verbal en la mayoría de secciones de primaria. Este punto será abordado en mayor profundidad en el capítulo sobre clima de aula.

En cuanto a los padres de familia, hay una comunicación abierta entre docentes y padres. Estos pueden entrar a la hora de salida para conversar con los docentes, incluso hay docentes que trascienden el espacio escolar para conversar con los padres en sus hogares. Las relaciones de exigencia también se dan a este nivel, los docentes exigen compromiso y participación de parte de los padres de familia. La relación cercana con los padres de familia ha sido mantenida desde que se formó la escuela, lo cual ha permitido que mucha de la infraestructura se haya implementado gracias a su esfuerzo.

El reto principal de esta institución consiste, tal como se ha mencionado, en convertirse en el mejor colegio de la zona. Sin embargo, uno de los retos que tiene que asumir por el momento es mantener el prestigio del colegio y su buen funcionamiento con una gestión más compartida y democrática.

## ESCUELA 4

La Escuela 4 se encuentra en una zona residencial, casi en el extremo final de San Juan de Lurigancho. Es una escuela de nivel primaria, polidocente completa, con turno continuo en la mañana y en la tarde. La mañana es para los cursos del nivel inicial, primaria (primero, segundo y tercer grado); en la tarde se enseña a los grados de cuarto, quinto y sexto. El primer turno funciona de 7:45 de la mañana a 12:45 de la tarde y el segundo es de 1:00 a 6:00 de la tarde. En ambos niveles cuentan con media hora de recreo.

La infraestructura de la escuela se encuentra en buenas condiciones. Cuenta con un patio central amplio y tres pabellones alrededor, el más grande tiene tres pisos. La escuela posee una biblioteca; sin embargo, libros y material educativo se encuentran almacenados y no están a disposición de los estudiantes. Asimismo, la escuela tiene una sala de cómputo (con pocas computadoras), la cual es usada por cada sección una vez por semana. Además, cuenta con un auditorio en construcción, una habitación destinada al almacenamiento y repartición de «desayunos escolares», una oficina y sala de almacenamiento de los materiales de educación física, un quiosco y comedor para docentes.

En el año 2005, la escuela contaba con 26 secciones en los dos turnos. A inicio de cada año escolar se conforman cuatro secciones en primer grado. La escuela trabaja en los dos turnos, tiene una sola aula de inicial y 25 aulas de primaria, con un total de 930 alumnos en todo el colegio y cuatro secciones en sexto grado, las que cuentan con un alto número de estudiantes, 38 en promedio.

**Cuadro 2.5: Estudiantes matriculados en primaria 2003 a 2005\***

Año	2003	2004	2005
Total de estudiantes matriculados	950	969	931

\* Base de datos de Escale, MINEDU. <http://escale.minedu.gob.pe/portal/>

### Breve historia institucional

La escuela 4 se fundó en 1982, pero no fue sino hasta abril de 1983 que adquirió el reconocimiento formal para sus actividades. Su creación estuvo a cargo de los padres de familia de la zona, quienes provenían en su mayoría de una ciudad importante de la sierra. La escuela se construyó gracias a un terreno donado por la cooperativa. El nombre mismo de la institución se debe al primer nombre que tuvo la cooperativa, ello en honor a la patrona de la mayoría de migrantes de la zona. La participación activa de los padres es para los docentes un indicador de que se identifican con la escuela.

En sus inicios sólo había dos pequeñas aulas hechas de esteras y apenas 15 alumnos en primer y segundo grados. Los límites del centro educativo no estaban delimitados; de hecho, no existían paredes ni muros que restringieran el paso de personas ajenas a la institución. Es por ello que se llevó a cabo la construcción de un muro que delimitaba finalmente el área del colegio. En 1991, tuvieron la donación de unas aulas prefabricadas. Sin embargo, éstas serían reemplazadas por todo un pabellón en mejores condiciones en julio del año 2000, atendiendo a un pedido al Ministerio de Educación.

El incremento de estudiantes fue sostenido hasta el año 1998, en el que se llega a tener 27 secciones, una de ellas destinada a la articulación del centro educativo y educación inicial para niños de 5 años. Gracias al prestigio adquirido por su evolución y crecimiento como escuela y a los concursos académicos ganados a través de su historia, los estudiantes de zonas más alejadas buscan aún integrarse a las aulas de esta escuela. Actualmente, la ampliación en términos de infraestructura de la institución educativa, se concentra en la culminación del auditorio escolar y se busca construir, además, pabellones de ciencia y tecnología destinados a los estudios de psicología, a almacenes y a un centro de reuniones para miembros de la APAFA.

En el año 2001, el director actual asume la dirección. Él llevó a cabo la construcción de dos aulas y el auditorio escolar, así como también implementó el Programa Huascarán. La construcción de la escuela y la relación cercana con los padres de familia han permitido la conformación de un vínculo cercano entre comunidad y escuela.

La escuela se ha preocupado en poner límites claros entre las normas y los comportamientos dentro y fuera de la escuela y emite una imagen distinta frente a las otras escuelas, al menos para los padres de familia y docentes. Esa distinción le ha permitido construir las vigas principales de la identidad escolar. La valoración de la disciplina y las normas claras se perciben como un factor muy importante a ser desarrollado al interior de la escuela.

### Director y docentes

Hace cinco años que el director asumió el cargo y, definitivamente, ha impreso un sello en la institución. El liderazgo de este director ha consistido principalmente en ejercer un cumplimiento efectivo de las normas en la escuela. Algunos lo perciben como un director que «ha puesto orden». Para ello hace seguimiento de trabajo de los docentes, además de realizar llamadas de atención.

El director se percibe como una persona activa y vigilante, por lo que la mayoría cree que él está cumpliendo con su trabajo. Sin embargo, dicho seguimiento parece mantener cierto clima de tensión en la escuela. Algunos docentes perciben que el director puede ser muy exigente y autoritario respecto a la toma de algunas decisiones por lo que ellos creen que no hay una relación de confianza para con éste. Según ellos, el director

mantiene la autoridad, no es una persona que busque la concertación sino la toma de decisiones y la acción rápida.

Por otro lado, la subdirectora juega un rol importante, pues ha logrado establecer un vínculo de confianza con los docentes. Si bien ella los supervisa, también es la que está más cerca de ellos y les da consejos sobre su trabajo. Para algunos, la subdirectora debería tener una «mano más firme», sienten que le falta un poco más de autoridad.

La escuela cuenta con 32 docentes. La mayoría del personal docente tiene entre 10 y 20 años de tiempo de servicio. Muchos de ellos tienen menos de 10 años de trabajo en esa escuela. Su formación proviene, sobre todo, de una educación universitaria. Muchos de ellos han estudiado en La Cantuta. Llama la atención que, en esta escuela, la mitad de los docentes con los que conversamos trabaja además en otra escuela o dictando clases particulares.

En esta escuela no todos los docentes se identifican de igual manera. Así, por ejemplo, hay varios docentes de esta institución que trabajan ahí debido a la cercanía de sus hogares, pero hay otros que manifiestan que aun si encontraran trabajo en una escuela más cercana a su hogar no cambiarían de institución.

### Clima institucional

En la Escuela 4, el clima institucional responde más a un ambiente de orden y disciplina. La escuela delimita claramente los horarios de entrada y salida, todos los miembros de la comunidad reconocen dichos tiempos y los respetan. Por ejemplo, los padres de familia pueden hacerle consultas breves al director en la hora de salida; sin embargo, éste ha destinado un horario especial de atención a sus consultas. La demarcación de los límites influye en las relaciones entre comunidad y escuela. Los padres de familia han optado por una participación activa en el control de la vigilancia de la escuela a la hora de entrada y salida.

Las observaciones de la vida escolar muestran un clima de rectitud y exigencia que es promovido por la dirección. El director mantiene un clima de confianza con los docentes pero, al mismo tiempo, es exigente. Muestra de ello es que durante la formación de los lunes, el director aprovecha para felicitar o llamar la atención públicamente (en la formación) el trabajo de los docentes respecto a la puntualidad o al cumplimiento de funciones institucionales. Esta estrategia genera cierto clima de tensión para algunos docentes puesto que consideran que se les exige mucho. Las relaciones entre docentes y subdirectores son de mucha confianza. El seguimiento constante y retroalimentación que reciben generan empatía entre ambos grupos.

La escuela se preocupa por construir una identidad a través de símbolos y ritos que se han institucionalizado. Los uniformes plomo y verde, el desfile por fiestas patrias

y el aniversario del colegio, que coincide con la festividad religiosa de la Virgen, han hecho que la comunidad educativa sienta y recuerde constantemente que pertenece a ese mundo escolar. Este fuerte sentido de pertenencia marca muchos de los roles de toda la comunidad educativa.

Las relaciones con los padres de familia, en general, son bastante buenas. Se suele trabajar de manera conjunta y organizada. Ello contribuye en la conformación de un clima tranquilo. Para los padres, el colegio se encuentra incluso mejor que los colegios particulares de la zona. Los padres y los niños se sienten muy identificados con la institución.

El principal reto que debe asumir la escuela apunta a mejorar la capacitación del personal docente. Se pudo apreciar que algunos docentes carecían de estrategias de enseñanza y motivación. Las relaciones verticales entre docentes y padres de familia no les permitían a estos últimos actuar como actores de vigilancia en el proceso educativo. La exigencia y apego a las normas genera una enseñanza muy ceñida a éstas y con temor al error.

### ESCUELA 5

La Escuela 5 está ubicada en un asentamiento humano en San Juan de Miraflores. Es una escuela que tiene los tres niveles, es polidocente completa, con turno continuo en la mañana y en la tarde. En el turno mañana funcionan los niveles inicial y primaria; en el turno de la tarde se enseña secundaria. El primer turno funciona de 8:00 a.m. a 12:45 p.m. y el segundo turno es de 1:00 a 6:00 p.m. En ambos niveles se cuenta con media hora de recreo. En el nivel primario hay doce aulas, cada grado tiene dos secciones. Además, hay 3 aulas destinadas al nivel inicial.

La escuela cuenta con 15 aulas destinadas para el dictado de clases. Las aulas son utilizadas en la mañana por el nivel primario y en la tarde por el nivel secundario. Compartir el aula es un elemento complicado en la escuela: los docentes del turno mañana se quejan del maltrato que reciben las aulas por parte de los alumnos de secundaria.

La escuela tiene también un laboratorio de ciencias, una biblioteca, un comedor, una fotocopidora, un quiosco, un baño para niños y otro para niñas. Toda la infraestructura del colegio es de cemento. La mayoría de las instalaciones no está en buenas condiciones. Los servicios higiénicos están completos pero descuidados, con puertas malogradas, paredes escritas y manchadas y los pisos siempre se encuentran mojados. La biblioteca queda en el segundo piso de uno de los pabellones de la escuela. Es un espacio pequeño, polvoriento y desordenado que cuenta con 3 o 4 mesas y algunas sillas en mal estado. Los libros se encuentran almacenados y hay pocos indicios de que sean usados regularmente.

La escuela contaba anteriormente con mayor número de alumnado; según el director, la mayoría de los alumnos se retira al término de la educación primaria, algunos en 4° y 5° grado.

Cuadro 2.6: Estudiantes matriculados en primaria 2003 a 2005\*

Año	2003	2004	2005
Total de estudiantes matriculados	406	430	327

\* Base de datos de Escale, MINEDU. <http://escale.minedu.gob.pe/portal/>

Cada sección tiene entre 25 y 30 alumnos, aproximadamente. La selección de los alumnos por grado corresponde, según el director, a la edad de los estudiantes. Ello implicaría que los alumnos repitentes y de mayor edad se encuentren concentrados en una de las secciones.

### Breve historia institucional

La escuela comenzó con tres aulas de esteras en 1985. En 1989 llegó a la institución el director actual. En esa época, según el director, sólo había seis aulas de material noble, las demás eran de esteras. Debido a la demanda, necesitaban más aulas, motivo por el cual el director y la APAFA comenzaron a trabajar y obtuvieron la cantidad de dinero suficiente para construir ocho aulas más y los baños. La municipalidad contribuyó con los fondos para construir el cerco del colegio.

Posteriormente, el colegio continuó gestionando fondos hasta que en 1995 se terminó de construir la escuela con el apoyo de INFES. Ese mismo año, Alberto Fujimori, en ese entonces Presidente de la República, fue a la escuela para inaugurar las aulas construidas y, como producto de esa visita, recibieron accesorios para el comedor que funciona en la escuela (ollas, cucharones, dos cocinas); además, les regaló cinco computadoras y cuatrocientas cincuenta carpetas para mejorar la escuela. Hace ocho años reciben ayuda del PRONAA, y tienen un comedor popular atendido por madres de familia de la zona. Las computadoras que recibieron se malograron a los dos años de haberlas recibido, por lo que sólo se dictó un año clases de computación.

La construcción de las aulas es uno de los cambios más relevantes de la institución. Sin embargo, desde hace 10 años que no se perciben cambios trascendentales en ella. Con el paso de los años y los pocos cambios en la escuela no sólo ha disminuido la participación de los padres de familia, sino que también ha disminuido la cantidad de alumnos matriculados. A raíz de esto el director señala que se ha visto en la necesidad de matricular a los niños de una casa hogar cercana para contar con el número suficiente de población estudiantil y mantener así las plazas docentes. Sin embargo, ello genera ciertas resistencias por parte de los padres y madres de familia, quienes tienen la percepción de que los niños del hogar son niños con problemas de conducta e indisciplina y exigen entonces que sus hijos no estén en el mismo salón que ellos (los niños del hogar viven ahí porque sus padres no pueden mantenerlos económicamente).

El desprestigio de la escuela no se debe únicamente a los alumnos del hogar, sino que se ha construido también en base a la imagen que se tiene sobre la población cercana. Siempre se dice que por la zona hay muchos ladrones debido a la necesidad económica. Además del contexto en el que se desenvuelve la escuela, lo que afecta la imagen que ella proyecta son los problemas institucionales existentes al interior y la falta de autoridad que se percibe en el director.

### Director y docentes

El director es una persona que está en la institución educativa hace 18 años y que aún no ha logrado potencializar los aspectos positivos de la institución y hacer que la escuela funcione mejor. Por el contrario, los diferentes actores perciben que en la práctica el director ha dejado de serlo: ha perdido autoridad entre padres y alumnos. Por ejemplo, los alumnos no tienen una buena opinión del director, puesto que ven a su escuela como una escuela desordenada. Para los docentes, el director no tiene actitudes de líder que gestiona programas de apoyo de instituciones externas para sacar adelante al colegio pues ven que la institución sigue igual y no creen que el director esté cumpliendo con su rol. Por el contrario, la ausencia del director genera incertidumbre en la institución; no se percibe la presencia de una autoridad.

Los tiempos de servicio de los docentes son muy disímiles. Hay docentes que tienen 24 años de servicio, mientras hay otro que sólo tiene un año. En el 2005, la institución educativa contaba con 12 docentes en primaria. La mayoría de los docentes se ha formado en institutos superiores pedagógicos, algunos en provincias y otros en Lima.

En esta escuela, cada docente se preocupa sólo por el funcionamiento de su aula, puesto que a nivel institucional «no se puede hacer nada»: no hay reuniones de programación ni de coordinación, no ven una preocupación por parte de la dirección para hacer mejoras, etc. Ello los ha llevado a preocuparse únicamente del dictado de clases y del manejo de la disciplina en su aula. Organizar a los padres de familia, trabajar con ellos, es otra función de los docentes en tanto que a través de eso se cumple con la función de mantenimiento del aula: se organizan faenas de limpieza, decoración (no en todas las aulas).

### Clima institucional

Esta escuela se percibe como bastante desorganizada en todo lo que se refiere a normas de convivencia a nivel de escuela y aula. El tiempo y ritmo de trabajo están establecidos formalmente, pero no se cumplen en la práctica (desde la máxima autoridad hasta los alumnos). Por ejemplo, el director llega pasadas las 9 de la mañana, los docentes (algunos) llegan un poco tarde y los alumnos interrumpen la jornada para ingresar al aula. Los



alumnos son muy conscientes de esta falta de claridad en las normas y por ello es muy común que las transgredan.

Todo indica que el desorden se debe al mal manejo de la gestión institucional. El director es una persona que no goza de mucha autoridad en la comunidad educativa. La falta de liderazgo a nivel institucional ha terminado por afectar las relaciones entre docentes. Estos justifican que el colegio funcione mal porque no hay liderazgo en la dirección, no se sienten apoyados por ella, lo cual genera cierto desganado y poca capacidad de organización entre ellos. La falta de confianza entre ellos genera un clima de tensión permanente.

La relación entre padres de familia, directivos y docentes puede ser también entendida como una relación resquebrajada en la medida en que, a nivel institucional, pocos son los padres que están dispuestos a participar de la APAFA. La falta de cambios materiales y la poca claridad en las normas de convivencia generan que muchos piensen en la posibilidad de cambiar a sus hijos de escuela. La relación entre padres y docentes se da más de manera individual y sólo para preguntar por el rendimiento académico de sus hijos.

Esta escuela tiene muchos retos por trabajar. En primera instancia, la debilidad en el ejercicio de la dirección genera muchos problemas internos. La falta de claridad en el cumplimiento de las normas de convivencia es causa de que exista la sensación de una escuela que funciona sin ningún tipo de autoridad. Esto se puede apreciar a nivel institucional, pero también a nivel de aula, en donde se evidencia un desorden e indisciplina constantes que no permite construir un clima orientado al aprendizaje. Si bien es cierto que gran parte de la responsabilidad recae en el director, los docentes de esta escuela no buscan tampoco responsabilizarse para lograr cambios a nivel institucional.

Ahora bien, este no es un problema sencillo de trabajar sobre todo cuando se cuenta con un mal prestigio que afecta el sentido de pertenencia de los miembros de la escuela. Ésta tiene la fama de asociarse «en broma» a una penitenciaría para menores y ello porque gran parte del alumnado de secundaria lo conforman estudiantes que han sido expulsados de otras escuelas. Además, reciben parte de su alumnado de una casa hogar que influye en las creencias de que la comunidad educativa y el vecindario se forman bajo las características de dicha población.

## 2. 2. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES QUE ASISTEN A LAS CINCO ESCUELAS?

En el presente acápite intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo son los estudiantes de estas escuelas? ¿Cómo son sus familias? Procuraremos describir a los alumnos en términos de edad, sexo, historia académica, uso del tiempo fuera del espacio escolar,

trabajo infantil y rendimiento escolar, y a sus familias en relación a algunas variables que nos permitan aproximarnos a su capital cultural y nivel socioeconómico.

La información que a continuación presentamos se recogió a través de cuestionarios que fueron aplicados a los estudiantes de sexto grado y a sus familias de aquellas secciones en las que se aplicaron las pruebas de rendimiento.<sup>20</sup> El rendimiento de los estudiantes de sexto grado fue medido a partir de pruebas de entrada y de salida en comprensión de textos y lógico-matemática.<sup>21</sup>

Veamos a continuación una descripción de los estudiantes de las cinco Escuelas y sus familias:

- 
20. Como mencionamos en el capítulo 1, el presente Estudio se enfocó principalmente en los estudiantes de sexto grado de primaria. Se evaluaron 13 secciones de sexto grado con pruebas de entrada y de salida. El número total de estudiantes de sexto grado de primaria que respondió al cuestionario es de 343 sobre un total de 510 estudiantes matriculados en sexto grado en las cinco escuelas estudiadas. Adicionalmente, se incorporaron dos aulas más de sexto grado de primaria que participaron del estudio pero a las cuales sólo se les aplicó los instrumentos cualitativos y las pruebas de salida.
21. Siendo este estudio de carácter cualitativo la información recogida a partir de los cuestionarios es información complementaria a la información recogida a partir de los instrumentos cualitativos. En ese sentido, en el presente estudio no se ha buscado cruzar las variables cuantitativas de rendimiento y características de los estudiantes buscando encontrar qué variables explican el rendimiento como lo hacen estudios de factores asociados que ha venido realizando la UMC. Más bien, lo que se quiere es tener una información descriptiva que permita contextualizar los hallazgos encontrados en las cinco Escuelas.

Cuadro 2.7: Características de los estudiantes de sexto grado por escuela							
Escuela	Porcentaje de mujeres	Porcentaje de varones	Porcentaje de estudiantes en extra edad (12 años o más)*	Porcentaje de estudiantes nacidos en otro departamento	Porcentaje de estudiantes que han repetido de año una vez o más	Porcentaje de estudiantes con educación preescolar	
1	43,6	56,4	12,8	32,6	31,0	97,6	
2	45,1	54,9	17,1	18,4	25,5	94,5	
3	46,7	53,3	13,3	7,0	27,0	90,0	
4	47,4	52,6	17,5	16,5	22,0	90,4	
5	55,9	44,1	29,4	21,1	40,0	82,9	

\* En mayo de 2005.  
Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

### 2.2.1. ¿Cómo son los estudiantes de sexto grado?

Como vemos en el Cuadro 2.7, en cuatro de las 5 Escuelas la cantidad de hombres supera al número de las mujeres en un 8,6 % aproximadamente.

#### *Edad*

En cuanto a la edad de los alumnos tenemos que, en general, todas las escuelas cuentan con estudiantes de sexto grado en extra edad. La Escuela 5 es aquella que presenta mayor número de alumnos con extra edad (aproximadamente un tercio de los estudiantes de sexto grado). Las Escuelas 2 y 4 tienen un porcentaje correspondiente al 17,5 % de su población mientras que las Escuelas 1 y 3 son las que presentan porcentajes más bajos de alumnos en extra edad: 12,8 y 13,3 % respectivamente. Es importante mencionar que al interior de las escuelas los porcentajes de estudiantes en extra edad son muy variables. Como veremos más adelante, hay aulas que no cuentan casi con estudiantes en extra edad mientras que en otras secciones encontramos a una gran proporción de alumnos en extra edad. Esto es muy visible en la Escuela 3 donde las diferencias entre los estudiantes del turno mañana y los del turno tarde son muy notorias. Esto tiene implicancias muy serias en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el clima de aula.

#### *Lugar de nacimiento*

La variable porcentaje de estudiantes de sexto grado nacidos en otro departamento (es decir, fuera de Lima) nos da indicios del tiempo que los estudiantes y sus familias llevan viviendo en Lima e indirectamente podemos deducir, entonces, hace cuánto tiempo migraron las familias a Lima. Así, un tercio de los estudiantes de la Escuela 1 han nacido fuera de Lima. La Escuela 3 es la que tiene mayor número de estudiantes nacidos en Lima. Luego, las Escuelas 2, 5 y 4 son escuelas que tienen la mayoría de su población nacida en Lima, pero con una población entre el 15 y 20 % nacida en provincia. En ese sentido, podemos afirmar que las Escuelas 1 y 5 son las escuelas que atienden a estudiantes cuyas familias viven en Lima desde hace 11 años o menos, es decir, han migrado recientemente.

#### *Historia académica*

La mayoría de estudiantes de las cinco escuelas ha tenido educación preescolar. En las Escuelas 1, 2, 3 y 4 este porcentaje se eleva a más del 90 %, mientras que en la escuela 5 un 20 % de alumnos no ha pasado por esta etapa de formación. De los alumnos que recibieron educación preescolar tenemos que la mayoría ha cursado por lo menos dos años en dicho nivel. Menos de un tercio de los estudiantes ha cursado tres años en educación preescolar.

En cuanto a la historia académica de los alumnos, tenemos resultados distintos entre las cinco escuelas. Las Escuelas 1 y 3 tienen a aproximadamente un tercio de su población que ha repetido por lo menos una vez de año. En las Escuelas 2 y 4 tenemos que 25,3 % de los estudiantes han repetido por lo menos una vez. De este porcentaje solo un 5,3 % ha repetido dos veces. En la Escuela 3 encontramos que alrededor de un 26 % ha repetido de año por lo menos una vez. La Escuela 5 es la que concentra mayor número de repitentes: 40 %, de los cuales 17,9 % han repetido una vez, otro 17,9 % ha repetido 2 veces y un 5,1 % ha repetido tres veces. Eso indicaría que los alumnos de sexto grado de esta escuela son bastante heterogéneos en edad. En todas las escuelas hay un pequeño porcentaje de estudiantes que ha repetido tres veces.

### Actividades extraescolares de los estudiantes

Se decidió indagar desde los cuestionarios, a través de preguntas abiertas, por las actividades extraescolares de los estudiantes de sexto grado.<sup>22</sup> Las preguntas buscaban recoger información que nos permitiese categorizar las actividades extraescolares que realizan los estudiantes de sexto grado de las cinco Escuelas. Es así que se les preguntó qué otras actividades realizaban además de ir a la escuela. Las más mencionadas por los estudiantes son: jugar, cumplir responsabilidades familiares y hacer las tareas o estudiar.

En cuatro de las cinco Escuelas, las actividades correspondientes a responsabilidades familiares son bastante mencionadas por los alumnos. La Escuela 5 es la escuela que llama más la atención puesto que en esa escuela los estudiantes casi no han mencionado al juego como parte de sus actividades extraescolares, más bien afirman pasar mucho de su tiempo en quehaceres de la casa. Por el contrario, los estudiantes de la Escuela 3 casi no dedican su tiempo fuera de la escuela a dichas actividades.

Las actividades agrupadas bajo el rubro «responsabilidades familiares» comprenden: ayudar en labores domésticas del hogar (lavar, planchar, barrer, cocinar, arreglar su cuarto), cuidar o ayudar a hermanos, sobrinos o primos, ayudar en casa: «a mi papá», «a mi mamá», etc.

22. Las respuestas de los estudiantes fueron clasificadas por tipo de actividad. Cabe señalar que cada estudiante pudo haber señalado una o más actividades. Lo que se presenta en el Cuadro 2.8 es la frecuencia con la que cada actividad fue mencionada. En el cuestionario se les indicó a los estudiantes que señalaran cualquier actividad que realizaban además de ir al colegio o trabajar. Sin embargo, muchos estudiantes mencionaron con frecuencia actividades ligadas al trabajo doméstico en sus propios hogares.

**Cuadro 2.8: Actividades que realizan los estudiantes fuera de la escuela**  
(Expresado en % de estudiantes de una misma escuela que mencionó dicha actividad)

Actividad	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Actividades que corresponden a responsabilidades familiares	14,6	22,1	4,1	19,9	23,7
Hacer tareas/ Estudiar	8,3	12,5	11,6	16,1	7,9
Leer	8,3	5,8	7,5	11,6	18,4
Ver televisión, videos y/o películas	8,3	6,7	16,3	4,5	10,5
Jugar	33,3	24,1	20,4	21,3	7,9
Montar bicicleta	0,0	0,0	2,0	0,6	0,0
Realizar actividades deportivas (fútbol, vóley, etc.)	15,6	12,5	14,3	12,3	2,6
Internet/ videojuegos	2,1	9,6	17,0	4,5	2,6
Pasear, salir a la calle	6,3	3,8	7,5	3,9	5,3
Dibujar, pintar, escuchar música, cantar o bailar	2,1	0,0	6,1	5,8	13,2
Actividades religiosas (ir a misa, catequesis, charlas de bautizo, etc.)	0,0	0,9	2,0	0,7	0,0
Dormir /descanso	2,1	0,0	2,7	0,0	2,6
Otros*	0,0	2,9	2,0	0,7	5,3

\*Otros: (converso con mi familia, inventar cosas, representar a los padres, chistes, llamar por teléfono, cuidar animales).

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Realizar actividades deportivas es bastante importante para los estudiantes. Esta actividad está asociada al juego en grupo y al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. El acceso a Internet está empezando a tener particular importancia en el uso del tiempo. Por lo recogido en las entrevistas tenemos que esta actividad está asociada más al juego que a la búsqueda de la información. El uso de Internet se puede relacionar con el acceso a estas nuevas tecnologías pero también con el nivel socioeconómico de los alumnos. Los estudiantes mencionan que van a cabinas de Internet, lo que indica que las familias invierten parte de su dinero en esta actividad. En la Escuela 3, el 17 % de los estudiantes pasa su tiempo fuera de la escuela en las cabinas.

### Actividades laborales de los estudiantes

A partir de los cuestionarios también se recogió información que nos permitiera saber si los estudiantes realizaban alguna actividad laboral.<sup>23</sup> Se optó por recoger la información a través de preguntas cerradas y abiertas. Para ello, se partió de la metodología de definición de trabajo infantil empleada para el Estudio de Factores Asociados de la EN 2004, basada, asimismo, en la definición internacional de trabajo infantil, en la que se incluyen tanto las actividades laborales que se realizan fuera del hogar como aquellas que se realizan al interior del hogar.<sup>24</sup> Las preguntas buscaban recoger información que nos permitiese categorizar las actividades laborales que realizan los estudiantes de sexto grado de las cinco escuelas. En ese sentido se incluyeron algunas preguntas abiertas en las que el estudiante podía explicar la actividad laboral que realizaba. En el Cuadro 2.10 se especifica el tipo de actividad laboral u ocupación que realiza el estudiante.

**Cuadro 2.9: Porcentaje de estudiantes que declaran trabajar por Escuela**

Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
28,2	30,5	26,7	35,1	64,7

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

23. En la EN 2004, se recogió información sobre las actividades extraescolares realizadas por los estudiantes, encontrándose que la realización de actividades laborales tiene un efecto negativo en el rendimiento de los estudiantes. Cabe resaltar que el efecto de dicha variable sobre el rendimiento resultó ser uno de las más importantes entre las variables relacionadas con el estudiante. Los resultados indicaron, también, que el efecto es más perjudicial cuando el estudiante trabaja toda la semana.

24. La definición empleada en el Estudio de Factores Asociados de la EN 2004 es la siguiente: Si el estudiante:

- i) declara trabajar por lo menos 15 horas a la semana realizando tareas domésticas en su hogar.
- ii) declara trabajar por lo menos 15 horas a la semana realizando labores de agricultura, cría de animales y pastoreo.
- iii) declara trabajar en actividades relacionadas a la minería, construcción, comercio, transporte y servicios en locales, ambulatorios o en otro hogar diferente al suyo (independientemente del número de horas dedicadas a esta actividad).

Cabe indicar que esta definición de trabajo es aplicable tanto para los estudiantes de sexto grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años, como para los estudiantes de quinto de secundaria cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años. Se tomaron como insumos las siguientes preguntas: Además de estudiar, ¿actualmente trabajas? y ¿qué es lo que haces en tu trabajo?

Como vemos en el Cuadro 2.9, un tercio de los estudiantes de sexto grado declara trabajar. El caso más llamativo es el de la Escuela 5, que tiene un 64% de población que se declara trabajadora. Las Escuelas 1 y 3 tienen una menor población trabajadora. Sin embargo, hay que anotar que ambas Escuelas están cercanas a un 30 %.

**Cuadro 2.10: Tipo de ocupación que realizan los estudiantes por Escuela**

Ocupación	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Promedio
<b>Comercio ambulatorio:</b> Vendedores ambulantes	18,2	8,0	10,7	7,3	9,5	9,5
<b>Comercio:</b> Vendedores en tiendas, quioscos, puestos de mercado u otros establecimientos	9,1	32,0	25,0	34,1	23,8	27,7
<b>Trabajo doméstico:</b> Encargado de las labores domésticas de su hogar, cuidar a sus hermanos	36,4	8,0	17,9	12,2	9,5	14,3
<b>Trabajo doméstico:</b> Empleadas del hogar, cuidar niños, cuidar ancianas, cuidar casas	18,2	12,0	14,3	2,4	4,8	8,7
<b>Servicios:</b> Limpiabotas, limpiador de autos, recolectores de basura, recicladores y afines, conserjes, porteros, mensajeros, repartidores, preparadores de alimentos	18,2	20,0	25,0	12,2	33,3	20,6
<b>Construcción y manufactura:</b> Ayudantes de construcción civil, acabados de construcción	0,0	4,0	0,0	17,1	0,0	6,3
<b>Ayudar al papá o a la mamá</b>	0,0	12	7,1	9,7	9,5	8,7
No específica	0,0	4,0	0,0	4,8	9,5	4,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como podemos apreciar en el Cuadro 2.10, el tipo de ocupación predominante varía, dependiendo de la escuela. Mientras que en la Escuela 1 es el trabajo doméstico al

interior de la familia la que predomina, en las demás escuelas son las actividades ligadas al comercio y, en menor medida, las actividades ligadas a servicios. Cabe señalar que en la Escuela 4 son las actividades en el rubro de construcción y manufactura las que muestran un alto porcentaje de estudiantes.

#### Nivel educativo de los padres y madres de familia

Como sabemos, el nivel educativo de los padres y madres de familia nos da indicios del capital cultural de los estudiantes.

Cuadro 2.11: Máximo nivel educativo alcanzado por la madre y el padre* (Porcentaje de estudiantes que tienen:)						
Escuela	Madres con primaria incompleta o completa	Madres con secundaria incompleta o completa	Madres con superior incompleta o completa	Padres con primaria incompleta o completa	Padres con secundaria incompleta o completa	Padres con superior incompleta o completa
1	14,0	62,8	23,2	5,8	57,2	37,1
2	24,9	50,0	24,9	7,6	60,6	31,8
3	42,5	36,9	20,5	24,1	46,7	29,1
4	35,3	48,2	16,5	20,6	52,4	26,9
5	48,7	33,3	17,9	28,2	43,7	28,2

\* O apoderados y apoderadas.

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

El Cuadro 2.11 nos da cuenta del nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes de las cinco escuelas. Como podemos apreciar, un alto porcentaje de madres de las Escuelas 3, 4 y 5 alcanzan como nivel máximo de estudios la primaria completa o incompleta. En el caso de la Escuela 5, la mitad de las madres acceden a este nivel de estudios. Asimismo, tenemos un alto porcentaje de madres que cuentan con secundaria completa o incompleta. En el caso de la escuela 1, la mayoría de madres han accedido a este nivel de estudios. Nótese el bajo porcentaje (bastante bajo para las Escuelas 4 y 5) de madres que cuentan con estudios superiores completos o incompletos.

La diferencia con respecto al nivel educativo máximo alcanzado por los padres de familia es bastante grande aunque los patrones entre las escuelas se mantienen. Así tenemos que la gran mayoría de padres cuentan con secundaria completa o incompleta y un tercio de padres en todas las escuelas cuenta con estudios superiores completos o incompletos. El porcentaje de padres con estudios de primaria es muy bajo en las Escuelas 1 y 2, pero para las Escuelas 3, 4 y 5 alcanza el 20%.

Esto nos da cuenta de ciertas diferencias entre las Escuelas. Podemos afirmar que, en general, tanto las madres como los padres de familia de la Escuela 1 tienen un nivel educativo más alto que el del resto de las escuelas. Por el contrario, las madres y padres de los estudiantes de la Escuela 5 tienen un nivel educativo más bajo.

#### Indicador socioeconómico de los estudiantes de cada Escuela

El índice socioeconómico utilizado en el Estudio siguió las especificaciones técnicas del índice socioeconómico que se construyó para el modelo de factores asociados al rendimiento de la EN 2004 de la UMC. Dicha variable fue construida a partir de la factorización de los siguientes índices: estatus ocupacional de los padres, nivel educativo de los padres, índice de riqueza e índice de recursos educativos de hogar.<sup>25</sup>

#### El índice socioeconómico a nivel de Escuela

Cuadro 2.12: Promedio del indicador de estatus socioeconómico de las escuelas de la EN 2004					
	N° de casos	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Lima Estatal	902	312,9	74,0	114,9	544,8
Lima Metropolitana	1 596	371,4	87,3	140,4	605,4
Lima Metrop. Estatal	781	320,5	71,2	140,4	544,8

Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004.

Cuadro 2.13: Promedio del indicador de estatus socioeconómico de las cinco Escuelas del Estudio					
Escuela	N° de casos	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Promedio Escuelas	343	307,6	53,5	154,0	464,2
1	46	314,6	47,3	197,8	440,1
2	91	324,8	48,1	179,1	442,0
3	73	298,0	58,3	166,9	448,5
4	87	303,2	54,3	164,0	464,2
5	46	290,1	51,5	154,0	425,3

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

25. Una mayor especificación sobre la elaboración del índice de estatus socioeconómico puede encontrarse en el reporte técnico de elaboración de índices de la EN 2004.

Se observa que el promedio del indicador de estatus socioeconómico de las cinco Escuelas del presente Estudio (que fluctúa entre 290,1 y 324,8) es menor al promedio de las escuelas estatales de Lima Metropolitana<sup>26</sup> (320,5). Tal como se aprecia en el Cuadro precedente, existen diferencias significativas entre el promedio para Lima Metropolitana Estatal y las Escuelas 3, 4 y 5 del Estudio. Las otras dos Escuelas (1 y 2) no difieren en términos significativos del promedio de las escuelas estatales de Lima Metropolitana. Esta información nos muestra, entonces, que el nivel socioeconómico de la población atendida por las Escuelas del Estudio es más bajo, y en el caso de las escuelas mencionadas significativamente menor, al de las escuelas estatales de Lima Metropolitana. Podemos afirmar, entonces, que las Escuelas 3, 4 y 5 del Estudio atienden a una población más desfavorecida con respecto al promedio de escuelas similares en Lima Metropolitana.

#### El índice socioeconómico a nivel de aula

Cuadro 2.14 Promedio del indicador de estatus socioeconómico de las aulas de sexto grado del Estudio							
Escuela	Sección/Aula	Docente	N° de casos	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
1	A	Ana	24	324,0	42,2	222,5	440,1
	B	Ángela	22	304,4	51,2	197,8	413,6
2	A	Brenda	35	333,0	37,8	259,0	431,4
	B	Beatriz	32	309,7	50,3	179,1	426,4
	C	Bruno	24	332,8	55,3	216,5	442,0
3	A	Cecilia	26	313,8	60,2	185,0	448,5
	B	Carmen	24	304,5	52,4	222,6	419,2
	E	Carlos	23	273,2	56,1	166,9	362,3
4	A	Daniel	27	306,0	57,9	188,8	428,9
	B	David	29	305,1	40,6	236,6	394,2
	D	Dina	31	299,0	63,2	164,0	464,2
5	A	Edwin	32	298,9	52,7	216,7	425,3
	B	Ernesto	14	269,8	43,8	154,0	333,3

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Por otro lado, con respecto a las aulas, se observa que hay mayor variabilidad en el nivel socioeconómico en las aulas 3A a cargo de la profesora Cecilia y 4D a cargo de la profesora Dina (ver los valores mínimos y máximos que aparecen en el Cuadro 2.14), esto

26. Consideramos que, para efectos de comparación, el estrato de referencia es el estrato de Escuelas estatales de Lima Metropolitana

nos da cuenta de una marcada heterogeneidad a nivel socioeconómico en los alumnos de dichas aulas. Sin embargo, como se verá más adelante, sorprende que estas aulas presenten buenos resultados en las pruebas de rendimiento.

### 2.3. RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LAS CINCO ESCUELAS

En el presente acápite presentaremos los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto grado de primaria de las diferentes escuelas en las pruebas de entrada y salida para las áreas de comunicación-comprensión de textos y lógico-matemática.

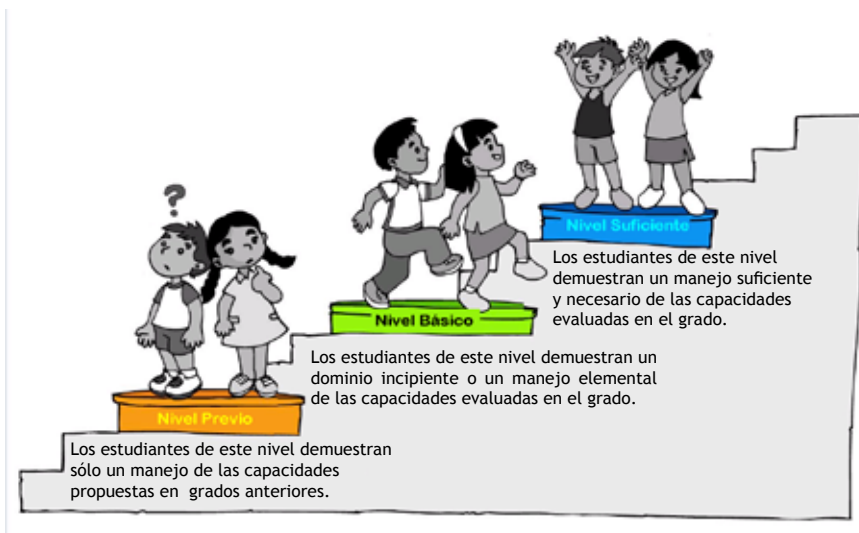
Primero, explicaremos brevemente los niveles de desempeño, para luego presentar los resultados de comprensión de textos y de matemática de sexto grado de primaria. En cada caso se presentarán los resultados a nivel nacional y para los estratos estatal y no estatal así como para Lima Metropolitana Estatal. Asimismo, se presentarán los resultados de las pruebas de entrada y salida de cada una de las Escuelas del Estudio.<sup>27</sup> Finalmente, presentaremos dos cuadros que permitirán comparar los resultados de las pruebas de salida obtenidos por las Escuelas del Estudio con los resultados obtenidos por escuelas de diferentes estratos en las pruebas de la EN 2004, así como un cuadro en el que se presentará la información de los resultados por aula. Recordemos que los resultados de dichas pruebas son comparables.<sup>28</sup>

#### 2.3.1. Pruebas de rendimiento y niveles de desempeño

El modelo de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) permite estimar lo que saben y hacen los estudiantes, a partir de su desempeño en las pruebas, respecto de lo que deberían saber y deberían hacer. Por ello, para explicar los resultados de las pruebas de rendimiento, se han definido tres niveles de desempeño, tal como se muestra en el diagrama de la página siguiente:

27. Es decir, el promedio de las aulas de sexto grado de cada una de las escuelas.

28. En los anexos 4 y 5 se presenta información más detallada sobre las características de las pruebas de entrada y salida aplicada a los estudiantes.

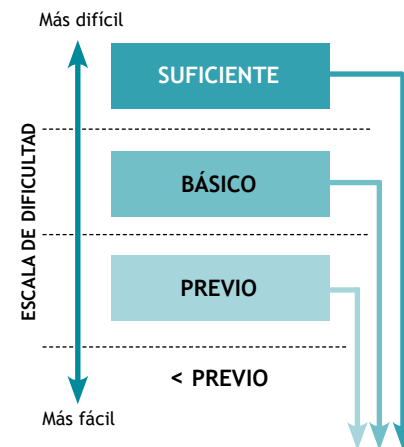


POR DEBAJO DEL PREVIO: en este grupo se ubican los estudiantes que sólo pueden resolver algunas de las tareas del nivel Previo.

Como puede apreciarse, el nivel suficiente es el nivel en el que todos los estudiantes deberían encontrarse al terminar un grado. Los otros dos niveles de desempeño agrupan a estudiantes que no lograron el nivel suficiente esperado para el grado (nivel básico y nivel previo). Además, se ha conformado un grupo denominado «por debajo del previo», el cual agrupa a los estudiantes que pueden resolver sólo algunas tareas del nivel previo<sup>29</sup>.

Algunas características de los niveles de desempeño se pueden observar en el diagrama de la derecha:

- Todos los niveles están en la misma escala.
- Cada nivel es una parte de dicha escala.
- Están ordenados jerárquicamente de manera creciente de modo que el logro de un determinado nivel presupone todos los anteriores.
- Al interior de cada nivel se ubican preguntas de diferente dificultad.



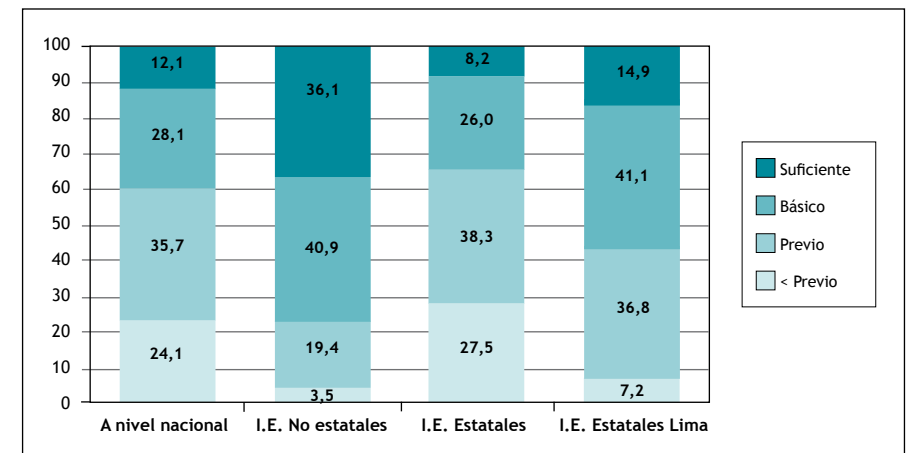
29. Para una explicación más detallada, se sugiere leer el Informe descriptivo de resultados de la EN 2004. UMC - MED (2005) en: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo\\_12.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_12.pdf)

### 2.3.1.1. Pruebas de Comunicación

La prueba de Comunicación evalúa la Comprensión de textos escritos, la cual está constituida por diversos textos seguidos de un conjunto de preguntas de diferentes formatos, como marcar la opción correcta, escribir una respuesta corta o desarrollar una respuesta extensa.

Para una mejor comprensión de los resultados de las pruebas de rendimiento, empezamos presentándoles los resultados de la prueba de Comunicación de la EN 2004, en los diferentes estratos, para que puedan ser usados como referente.

Gráfico 2.1: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en diferentes estratos - EN 2004



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004.

En la primera barra se presentan los resultados de los estudiantes de todo el país, es decir, de instituciones estatales y no estatales, de zonas urbanas y rurales, de todas las regiones del país. Como se puede observar, sólo el 12,1% de estudiantes se encuentra en el nivel esperado para el grado. Todo el resto de la población no ha alcanzado a desarrollar las capacidades en un nivel suficiente. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

La segunda barra presenta los resultados de las IE no estatales de todo el país. Estos resultados son mejores que los alcanzados a nivel nacional, sobre todo considerando el bajo porcentaje en el grupo por debajo del previo. Sin embargo, el nivel suficiente debería ser alcanzado por todos los estudiantes. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles básico y suficiente.

La tercera barra presenta los resultados de las IE estatales de todo el país, tanto de Lima como de otras regiones, de zonas urbanas y de zonas rurales. Estos resultados

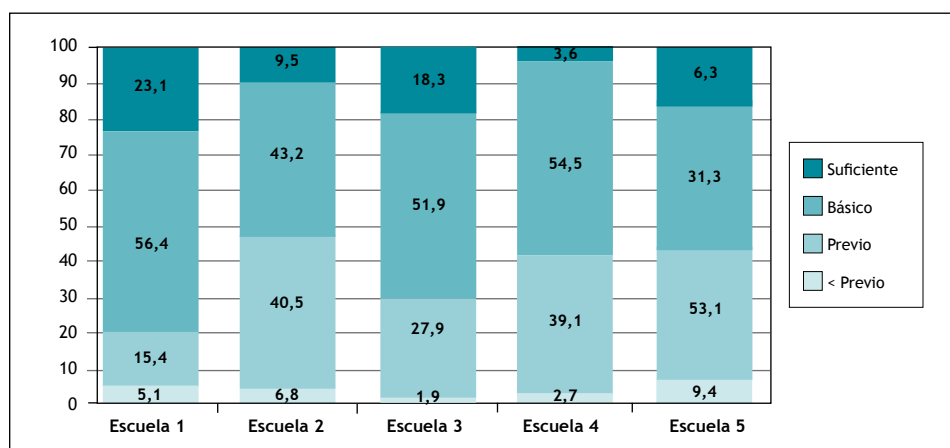
son más bajos que los obtenidos a nivel nacional. La mayoría de estudiantes se encuentra por debajo del previo y en el nivel previo.

La cuarta barra representa los resultados de las IE estatales pero sólo de Lima. Estos resultados son mejores que los resultados de las escuelas estatales de todo el país, y aun mejores que los resultados alcanzados a nivel nacional; sin embargo, aproximadamente el 85% no alcanza el nivel suficiente. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

Las IE del Estudio Cualitativo, como ya se mencionó, son estatales de Lima, por lo que los resultados de las mismas son comparables con los resultados de este estrato (mostrado en la cuarta barra).

A continuación se presentan los resultados de las pruebas de Comunicación de las cinco escuelas del Estudio Cualitativo, realizada en noviembre del 2005:

Gráfico 2.2: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las Cinco Escuelas del Estudio



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como se puede observar, los resultados de las pruebas de rendimiento en el área de Comunicación son diferentes en las cinco Escuelas.

La Escuela 1 tiene resultados por encima de la escala nacional, de las escuelas estatales y de las escuelas estatales de Lima. Comparando con las escuelas estatales de Lima, que son escuelas de contexto similar, la Escuela 1 está mejor en todos los niveles de desempeño. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles básico y suficiente.

La Escuela 2 tiene resultados por debajo de la escala nacional y de las escuelas estatales de Lima. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

La Escuela 3 tiene resultados por encima de la escala nacional, que las escuelas estatales y que las escuelas estatales de Lima. Comparando con las escuelas estatales de Lima, que son escuelas de contexto similar, la Escuela 3 está mejor en todos los niveles de desempeño. Menos del 2% se encuentra por debajo del previo. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

La Escuela 4 tiene resultados por debajo de la escala nacional y de las escuelas estatales de Lima. Sin embargo, hay menor porcentaje de alumnos por debajo del previo. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

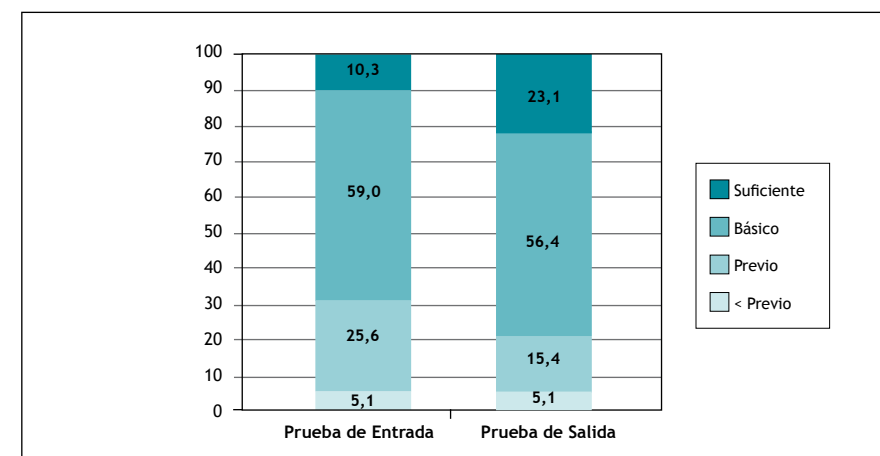
La Escuela 5 tiene resultados por debajo de la escala nacional y de las escuelas estatales de Lima. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

Estos son los resultados de las pruebas de rendimiento tomadas en el mes de noviembre de 2005, es decir, la prueba de salida. A continuación se muestran los resultados de las pruebas de entrada de cada escuela en comparación con las pruebas de salida.

### Pruebas de Entrada y Pruebas de Salida

En las cinco Escuelas se tomó una primera prueba (prueba de entrada) en el mes de mayo y una prueba de salida en el mes de noviembre, para poder comparar los resultados y analizar el aprendizaje logrado en el transcurso del año.

Gráfico 2.3: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 1

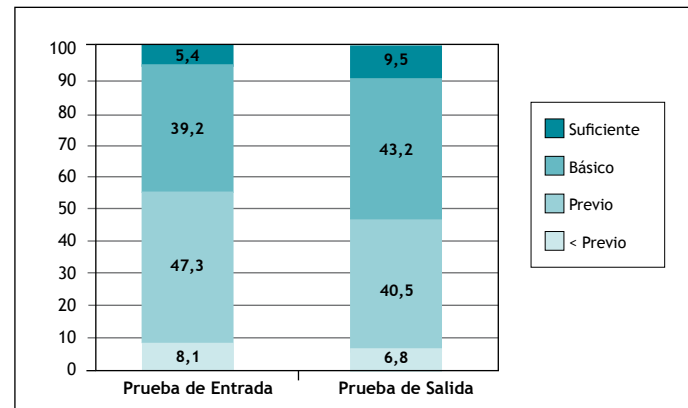


Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.



Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 1 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en algunos niveles de desempeño. El grupo por debajo del previo se mantiene como a inicios de año, mientras que el nivel suficiente ha aumentado significativamente.

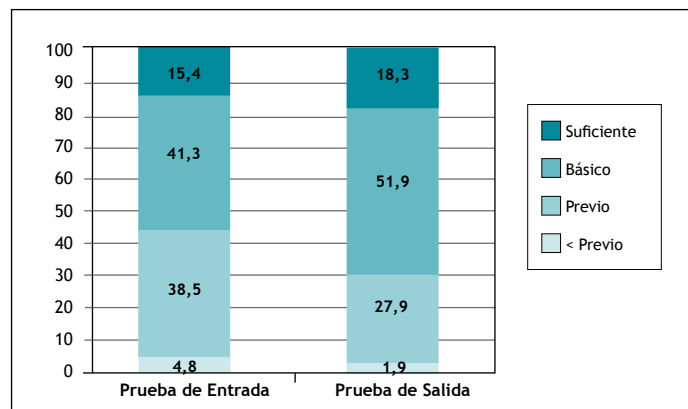
Gráfico 2.4: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 2



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 2 evidencian una ligera mejora en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño, aun cuando el resultado final no sea muy alentador (9,5% nivel suficiente).

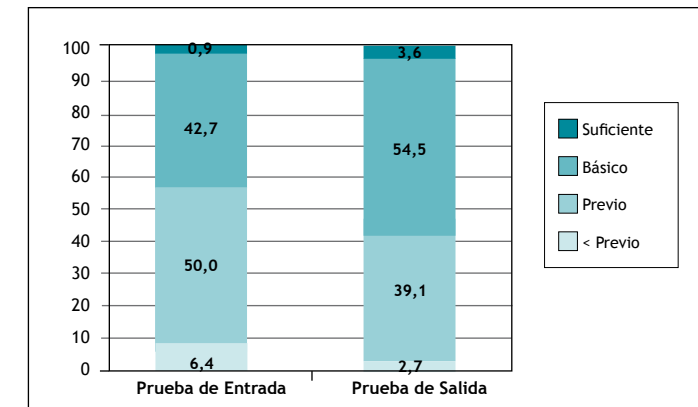
Gráfico 2.5: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 3



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 3 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño. El porcentaje de estudiantes por debajo del nivel previo casi ha desaparecido.

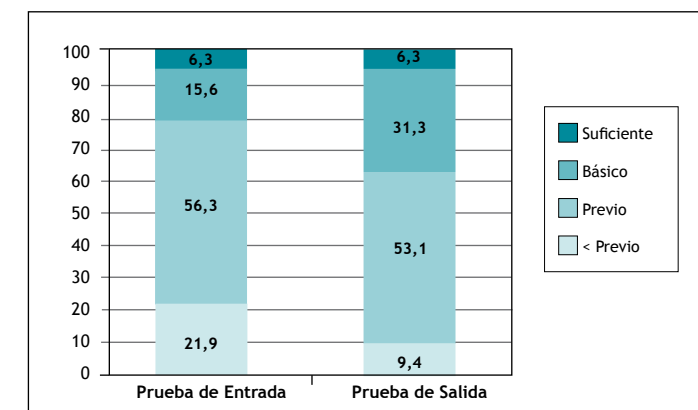
Gráfico 2.6: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 4



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 4 evidencian una ligera mejora en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño. En el nivel suficiente también se observan mejoras considerables, aun cuando el resultado final no sea muy alentador (3,6% nivel suficiente).

Gráfico 2.7: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 5



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

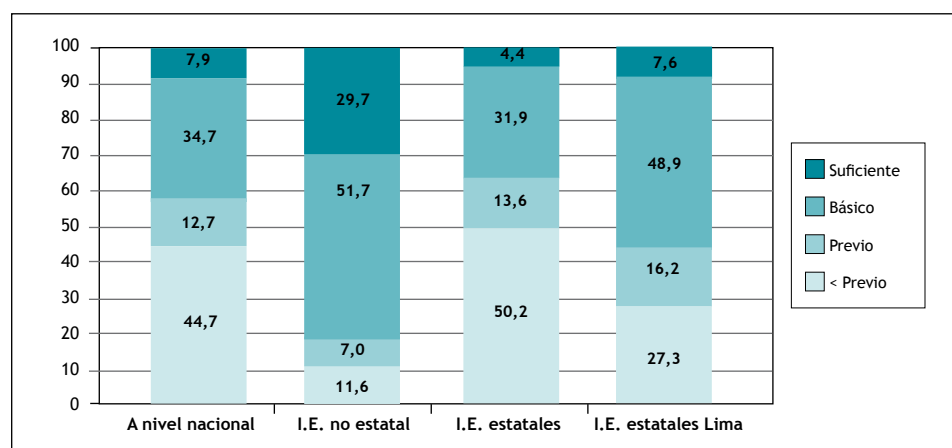
Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 5 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades lectoras. Observe cómo se han movilizad los estudiantes en casi todos los niveles de desempeño salvo en el suficiente. El grupo por debajo del previo se ha reducido a la mitad, mientras que el porcentaje en el nivel suficiente se mantiene (6,3%).

### 2.3.1.2. Pruebas de Matemática

En el área de Matemática, la prueba está constituida por un conjunto de preguntas para marcar la opción correcta, aparear, escribir una respuesta corta (una palabra, un número, etc.), desarrollar el procedimiento necesario para resolver un problema (respuesta extensa), justificar una afirmación, etc.

Les presentamos los resultados de la prueba de Matemática de la EN 2004:

Gráfico 2.8: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en diferentes estratos - EN 2004



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004.

En la primera barra se presentan los resultados de los estudiantes de todo el país, es decir, de instituciones estatales y no estatales, de zonas urbanas y rurales, de todas las regiones del país. Como se puede observar, sólo el 7,9% de estudiantes se encuentra en el nivel esperado para el grado. Todo el resto de la población no ha alcanzado a desarrollar las capacidades en un nivel suficiente. La mayoría de estudiantes se encuentra por debajo del nivel previo y en el nivel previo. Es alarmante que casi la mitad de la población estudiantil de sexto grado, en el área de Matemática, esté concluyendo la primaria con casi la mitad de su población en el grupo por debajo del previo.

La segunda barra presenta los resultados de las escuelas no estatales de todo el país. Estos resultados son mejores que los alcanzados a nivel nacional, sobre todo considerando

el bajo porcentaje en el grupo por debajo del previo. Sin embargo, el nivel suficiente debería ser alcanzado por todos los estudiantes. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles básico y suficiente.

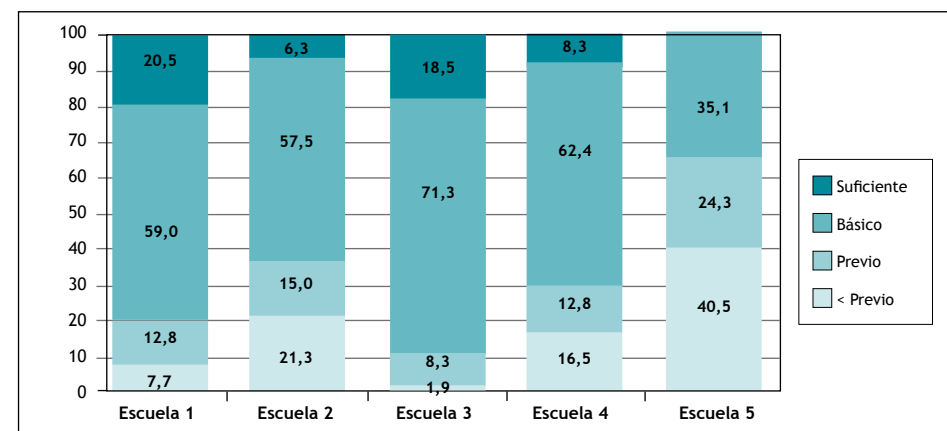
La tercera barra presenta los resultados de las escuelas estatales de todo el país, tanto de Lima como de otras regiones, de zonas urbanas y de zonas rurales. Estos resultados son más bajos que los obtenidos a nivel nacional. La mayoría de estudiantes se encuentra por debajo del previo y en el nivel previo.

La cuarta barra representa los resultados de las escuelas estatales pero sólo de Lima. Estos resultados son mejores que los resultados de las escuelas estatales de todo el país, sin embargo, aproximadamente el 92% no alcanza el nivel suficiente. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

Las escuelas del Estudio Cualitativo, como ya se mencionó, son estatales de Lima, por lo que los resultados de las mismas son comparables con los resultados de este estrato (mostrado en la cuarta barra).

A continuación se presentan los resultados de las pruebas de Matemática de las cinco Escuelas del Estudio, realizada en noviembre del 2005:

Gráfico 2.9: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las Cinco Escuelas del Estudio



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como se puede observar, los resultados de las pruebas de rendimiento en el área de Matemática son diferentes en las cinco escuelas.

La Escuela 1 tiene resultados por encima de la escala nacional, de las escuelas estatales y de las escuelas estatales de Lima. Comparando con las escuelas estatales de Lima, que son escuelas de contexto similar, la Escuela 1 está mejor en todos los niveles de desempeño. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles básico y suficiente.

La Escuela 2 tiene resultados por debajo de la escala nacional y de las escuelas estatales de Lima. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

La Escuela 3 tiene resultados por encima de la escala nacional, que las escuelas estatales y que las escuelas estatales de Lima. Comparando con las escuelas estatales de Lima, que son escuelas de contexto similar, la Escuela 3 está mejor en todos los niveles de desempeño. Menos del 2% se encuentra por debajo del previo. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles básico y suficiente.

La Escuela 4 tiene resultados por encima de la escala nacional y de las escuelas estatales de Lima. Sin embargo, el porcentaje que alcanza el nivel suficiente es menos del 10%. La mayoría de estudiantes se encuentra entre los niveles previo y básico.

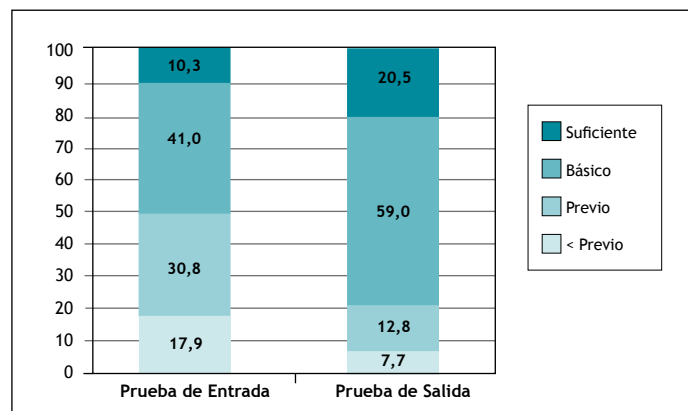
La Escuela 5 tiene resultados por debajo de la escala nacional y de las escuelas estatales del país. No hay ningún estudiante que alcance el nivel suficiente. La mayoría de estudiantes se encuentra por debajo del previo y en el nivel previo.

Estos son los resultados de las pruebas de rendimiento tomadas en el mes de noviembre, es decir, la prueba de salida. A continuación se van a mostrar los resultados de las pruebas de entrada de cada escuela en comparación con las pruebas de salida.

**Pruebas de Entrada y Pruebas de Salida**

En las cinco Escuelas se tomó una primera prueba (prueba de entrada) en el mes de mayo y una prueba de salida en el mes de noviembre, para poder comparar los resultados y analizar el aprendizaje logrado en el transcurso del año.

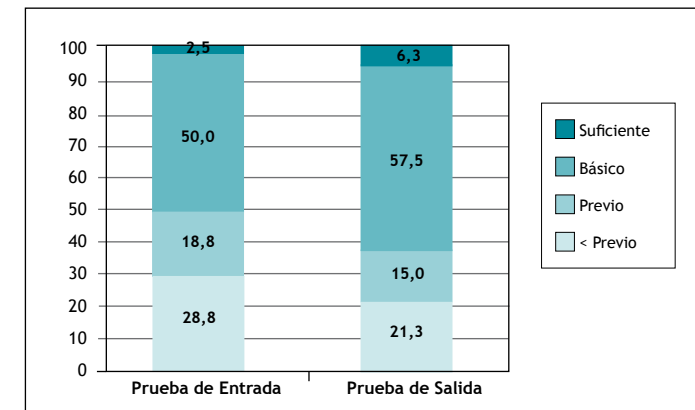
Gráfico 2.10: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 1



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 1 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades matemáticas. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño. El nivel previo se ha reducido a la mitad, mientras que el nivel suficiente ha aumentado significativamente.

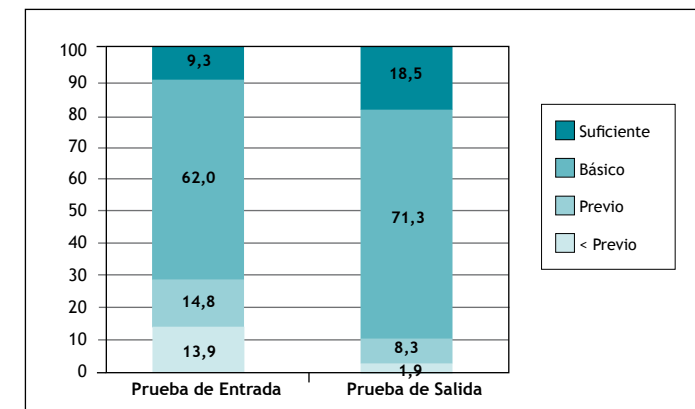
Gráfico 2.11: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 2



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 2 evidencian una ligera mejora en el desarrollo de sus capacidades matemáticas. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño, aun cuando el resultado final no sea muy alentador (6,3% nivel suficiente).

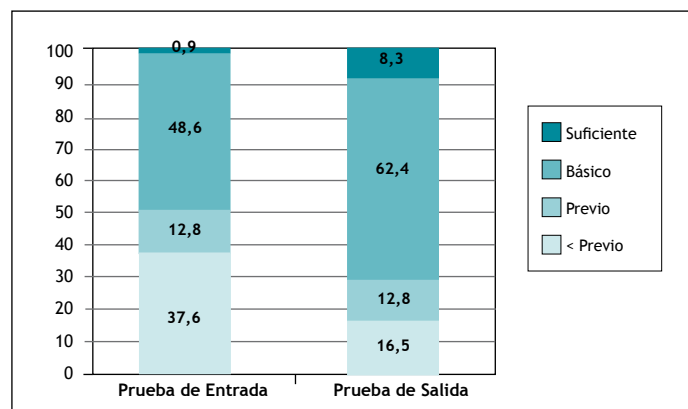
Gráfico 2.12: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 3



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 3 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades matemáticas. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño. El porcentaje de estudiantes por debajo del nivel previo casi ha desaparecido, mientras que el nivel suficiente se ha duplicado.

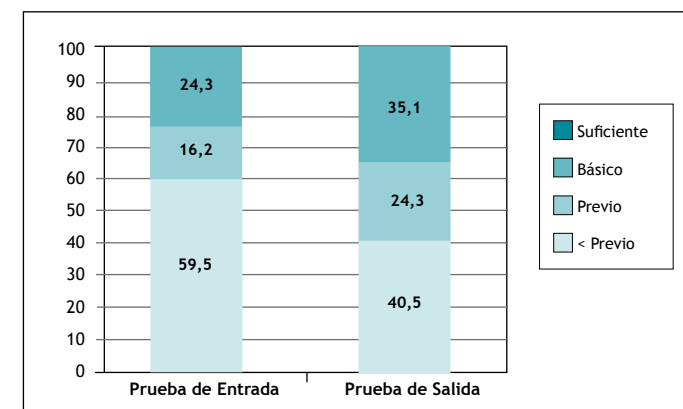
Gráfico 2.13: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 4



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 4 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades matemáticas. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en los diferentes niveles de desempeño. En la prueba de entrada, más de la tercera parte de alumnos se encontraba por debajo del previo, mientras que hacia fines de año este porcentaje se ha reducido notablemente. En el nivel suficiente también se observan mejoras considerables, aun cuando el resultado final no sea muy alentador (8,3% nivel suficiente).

Gráfico 2.14: Porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria según nivel de desempeño en las pruebas de Entrada y de Salida en la Escuela 5



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Luego de seis meses de trabajo pedagógico los estudiantes de la Escuela 5 evidencian una mejora en el desarrollo de sus capacidades matemáticas. Observe cómo se han movilizado los estudiantes en casi todos los niveles de desempeño. Cabe resaltar que más de la mitad de los estudiantes empezaron el año por debajo del nivel previo. No hay estudiantes en el nivel suficiente.

#### Cuadros Comparativos de resultados de las pruebas de rendimiento

A modo de síntesis veamos a continuación algunos cuadros que nos permiten comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de las escuelas del estudio en comunicación y en matemática con los resultados obtenidos por estudiantes de escuelas de otros estratos. En los Cuadros 2.15 y 2.16 se presentan los resultados de las cinco Escuelas del estudio y los resultados de los estudiantes a nivel nacional, estudiantes de las escuelas estatales y resultados de las escuelas estatales de Lima Metropolitana. En los Cuadros 2.17 y 2.18 se presentan los resultados de los estudiantes de las cinco escuelas del estudio, los resultados de las escuelas estatales de Lima, de las escuelas públicas de gestión privada en Lima, y de las escuelas no estatales a nivel nacional.

Los resultados de los Cuadros 2.15 y 2.16 nos muestran que las Escuelas 1 y 3 han obtenido resultados muy por encima de las escuelas de los otros estratos tanto en el área de comunicación como de matemática. En los Cuadros 2.17 y 2.18 observamos que las Escuelas 1 y 3 han obtenido inclusive resultados comparables a las escuelas no estatales en comunicación (sobre todo si nos fijamos en el porcentaje de estudiantes que se encuentran en los niveles suficiente y básico) y resultados por encima de las escuelas públicas de gestión privada en matemática.

En ese sentido y tomando en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto grado de primaria de las Escuelas 1 y 3 podemos afirmar que dichas escuelas pueden considerarse escuelas con un buen rendimiento académico. En el caso de dichas escuelas se confirma entonces el rendimiento previsto (en base a los resultados que obtuvieron las escuelas en la EN 2004) al momento de seleccionarlás para la muestra. El rendimiento previsto para las otras escuelas también se confirma por cuanto las Escuelas 2 y 5 muestran resultados por debajo de las escuelas estatales de Lima. La Escuela 4 muestra resultados por debajo del estrato Escuelas estatales de Lima en comunicación pero obtiene resultados por encima de dichas escuelas en matemática.

En síntesis, podemos afirmar que en términos de rendimiento las Escuelas 1 y 3 pueden ser consideradas escuelas de alto rendimiento, la Escuela 4 puede ser considerada como una escuela de rendimiento medio, mientras que las Escuelas 2 y 5 son escuelas de bajo rendimiento. Cabe señalar que estamos hablando de rendimiento académico medido a partir de pruebas de rendimiento estandarizadas en las áreas de matemática y comunicación.

Si bien los resultados de las cinco Escuelas son similares a los que obtuvieron en la EN 2004, el análisis de resultados por aula revela grandes diferencias en los resultados obtenidos como analizaremos en el capítulo Oportunidades de aprendizaje.

Tomando en cuenta estos resultados así como la descripción de las escuelas y de la población que éstas atienden veamos a continuación los procesos específicos que ocurren en estas escuelas a nivel de aula y de escuela que puedan explicar los resultados de las pruebas de rendimiento.

**Cuadro 2.15: Resultados de las 5 Escuelas del Estudio\* y su comparación con las escuelas del país, escuelas estatales, escuelas estatales de Lima en Comunicación 6° de primaria (% de estudiantes en cada nivel de desempeño)**

Niveles de desempeño	Nacional	Escuelas Estatales	Escuelas Estatales de Lima	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Suficiente	12,1	8,2	14,9	23,1	9,5	18,3	3,6	6,3
Básico	28,1	26,0	41,1	56,4	43,2	51,9	54,5	31,3
Previo	35,7	38,3	36,8	15,4	40,5	27,9	39,1	53,1
< Previo	24,1	27,5	7,2	5,1	6,8	1,9	2,7	9,4

\* Pruebas de Salida  
Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

**Cuadro 2.16: Resultados de las 5 Escuelas del Estudio\* y su comparación con las escuelas del país, escuelas estatales, escuelas estatales de Lima en Matemática 6° de primaria (% de estudiantes en cada nivel de desempeño)**

Niveles de desempeño	Nacional	Escuelas Estatales	Escuelas Estatales de Lima	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Suficiente	7,9	4,4	7,6	20,5	6,3	18,5	8,3	0,0
Básico	34,7	31,9	48,9	59,0	57,5	71,3	62,4	35,1
Previo	12,7	13,6	16,2	12,8	15,0	8,3	12,8	24,3
< Previo	44,8	50,2	27,3	7,7	21,3	1,9	16,5	40,5

\* Pruebas de Salida  
Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

**Cuadro 2.17: Resultados de las 5 Escuelas del Estudio\* y su comparación con las escuelas no estatales, escuelas públicas de gestión privada de Lima, y con las escuelas estatales de Lima, en Comunicación 6° de primaria (% de estudiantes en cada nivel de desempeño)**

Niveles de desempeño	Escuelas No Estatales	Escuelas públicas de gestión privada de Lima	Escuelas Estatales de Lima	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Suficiente	36,1	30,0	14,9	23,1	9,5	18,3	3,6	6,3
Básico	40,9	46,7	41,1	56,4	43,2	51,9	54,5	31,3
Previo	19,4	20,0	36,8	15,4	40,5	27,9	39,1	53,1
< Previo	3,5	3,3	7,2	5,1	6,8	1,9	2,7	9,4

\* Pruebas de Salida

Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

**Cuadro 2.18: Resultados de las 5 Escuelas del Estudio\* y su comparación con las escuelas no estatales, escuelas públicas de gestión privada de Lima, y con las escuelas estatales de Lima, en Matemática 6° de primaria (% de estudiantes en cada nivel de desempeño)**

Niveles de desempeño	Escuelas No Estatales	Escuelas públicas de gestión privada de Lima	Escuelas Estatales de Lima	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5
Suficiente	29,7	14,8	7,6	20,5	6,3	18,5	8,3	0,0
Básico	51,7	74,1	48,9	59,0	57,5	71,3	62,4	35,1
Previo	7,0	11,1	16,2	12,8	15,0	8,3	12,8	24,3
< Previo	27,3	0,0	27,3	7,7	21,3	1,9	16,5	40,5

\* Pruebas de Salida

Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

**Cuadro 2.19: Algunas características de los docentes seleccionados de sexto grado de primaria del Estudio**

Escuela	Docente	Tiempo de servicio en el Sector y en la Escuela	Formación profesional	Trabajo fuera de la Escuela	Número de alumnos en aula	Rendimiento de sus estudiantes en Comunicación (Prueba de Salida)	Rendimiento de sus estudiantes en Matemática (Prueba de Salida)
1	Ana*	12 años de servicio. 10 años en la Escuela.	Universidad San Cristóbal de Huamanga en la especialidad de Antropología. Decidió estudiar Educación Primaria en la escuela Normal de Ayacucho en el año 1981.	No	24	Suficiente: 33,3% Básico: 57,0% Previo: 4,8% Por debajo del Previo: 4,8%	Suficiente: 28,6% Básico: 52,4% Previo: 14,3% Por debajo del Previo: 4,8%
	Ángela*	Se tituló como docente hace casi diez años, a pesar de esto ejerce la carrera hace apenas 4 años	Universidad (no específica)	No	23	Suficiente: 11,1% Básico: 55,6% Previo: 27,8% Por debajo del Previo: 5,6%	Suficiente: 11,1% Básico: 66,7% Previo: 11,1% Por debajo del Previo: 11,1%
	Brenda*	20 años de servicio. 18 años en la Escuela.	Estudio Educación Secundaria especializándose en Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Manuel Gonzáles Prada. Es titulada.	No	36	Suficiente: 14,3% Básico: 39,3% Previo: 39,3% Por debajo del Previo: 7,1%	Suficiente: 3,3% Básico: 66,7% Previo: 6,7% Por debajo del Previo: 23,3%
2	Beatriz*	5 años de servicio. 2 años en la Escuela.	Instituto Pedagógico de Ica. Es titulada.	No	32	Suficiente: 6,9% Básico: 48,3% Previo: 41,4% Por debajo del Previo: 3,4%	Suficiente: 13,3% Básico: 56,7% Previo: 13,3% Por debajo del Previo: 16,7%
	Bruno	32 años de servicio. 25 años en la Escuela.	Instituto Pedagógico de Chincha.	No	30	Suficiente: 5,9% Básico: 41,2% Previo: 41,2% Por debajo del Previo: 5,8%	Suficiente: 0,0% Básico: 45,0% Previo: 30,0% Por debajo del Previo: 25,0%

Cuadro 2.19. Continuación.

Escuela	Docente	Tiempo de servicio en el Sector y en la Escuela	Formación profesional	Trabajo fuera de la Escuela	Número de alumnos en aula	Rendimiento de sus estudiantes en Comunicación (Prueba de Salida)	Rendimiento de sus estudiantes en Matemática (Prueba de Salida)
3	Carmen	17 años de servicio. 17 años en la Escuela.	Universidad San Martín de Porres, especialidad de Geografía en educación secundaria. Fue profesora contratada y poco tiempo la nombraron.	No	35	Suficiente: 11,8% Básico: 67,6% Previo: 20,6% Por debajo del Previo: 0,0%	Suficiente: 17,1% Básico: 77,1% Previo: 5,7% Por debajo del Previo: 0,0%
	Cecilia*	14 años de servicio. 10 años en la Escuela.	Universidad La Cantuta. Su especialización en el nivel primario la realizó en el Instituto pedagógico de Monterrico. El último estudio que realizó el año 2004 fue un diploma sobre problemas de aprendizaje en la Universidad Mayor de San Marcos.	Da terapia en CEPAL	39	Suficiente: 38,2% Básico: 50,0% Previo: 11,8% Por debajo del Previo: 0,0%	Suficiente: 38,9% Básico: 61,1% Previo: 0,0% Por debajo del Previo: 0,0%
	Carlos*	14 años de servicio. 5 años en la Escuela.	Universidad Inca Garcilazo de la Vega, educación Primaria, Titulado Enseñaba educación religiosa en secundaria, luego entró en la Universidad para enseñar primaria	Enseña religión en un colegio privado (26 horas a la semana)	38	Suficiente: 5,6% Básico: 38,9% Previo: 50,0% Por debajo del Previo: 5,6%	Suficiente: 0,0% Básico: 75,7% Previo: 18,9% Por debajo del Previo: 5,4%
	César	7 años de servicio 4 en la Escuela.	Estudió la carrera de técnico contable en un instituto ubicado en el Centro de Lima. Estudió educación en Inca Garcilazo de la Vega. En el 2005 viajó a España para recibir un curso de formación de profesores.	No	39	Suficiente: 18,3% Básico: 51,9% Previo: 27,9% Por debajo del Previo: 1,9%	Suficiente: 18,5% Básico: 71,3% Previo: 8,3% Por debajo del Previo: 1,9%

Cuadro 2.19. Continuación.

Escuela	Docente	Tiempo de servicio en el Sector y en la Escuela	Formación profesional	Trabajo fuera de la Escuela	No de alumnos en aula	Rendimiento de sus estudiantes en Comunicación (Prueba de Salida)	Rendimiento de sus estudiantes en Matemática (Prueba de Salida)
4	Daniel*	20 años de servicio. 19 años en la Escuela.	Estudió educación secundaria en la Universidad Mayor de San Marcos Ha sido director.	Hasta el año pasado se dedicaba a enseñar en colegios particulares.	40	Suficiente: 0,0% Básico: 44,7% Previo: 50,0% Por debajo del Previo: 5,3%	Suficiente: 0,0% Básico: 50,0% Previo: 23,7% Por debajo del Previo: 26,3%
	David	22 años de servicio. 14 años en la Escuela.	Empezó enseñando en escuelas de zonas rurales, luego concluyó sus estudios en la Cantuta.	Enseña en un colegio particular por las mañanas.	41	Suficiente: 5,1% Básico: 61,5% Previo: 30,8% Por debajo del Previo: 2,6%	Suficiente: 10,5% Básico: 73,7% Previo: 7,9% Por debajo del Previo: 7,9%
	Diego	15 años de servicio.	En Ica estudió la carrera de educación secundaria con especialidad en ciencias, lógica y química, en un Instituto Pedagógico. Paralelamente, estudió durante un año en la universidad varios cursos cortos de mecánica, torno, electricidad, inglés y computación, pero decidió dedicarse por completo a la educación.	No	37	Suficiente: 3,6% Básico: 54,5% Previo: 39,1% Por debajo del Previo: 2,7%	Suficiente: 8,3% Básico: 62,4% Previo: 12,8% Por debajo del Previo: 16,5%

Cuadro 2.19. Continuación.

Escuela	Docente	Tiempo de servicio en el Sector y en la Escuela	Formación profesional	Trabajo fuera de la Escuela	No de alumnos en aula	Rendimiento de sus estudiantes en Comunicación (Prueba de Salida)	Rendimiento de sus estudiantes en Matemática (Prueba de Salida)
4	Dina*	10 años de servicio. 6 años en la Escuela.	En las mañanas trabaja en un colegio privado enseñando a 1er grado. Tres veces por semana en la noche trabaja en un proyecto de alfabetización de adultos.	En las mañanas trabaja en un colegio privado enseñando a 1er grado. Tres veces por semana en la noche trabaja en un proyecto de alfabetización de adultos.	36	Suficiente: 6,1% Básico: 57,6% Previo: 36,4% Por debajo del Previo: 0,0%	Suficiente: 15,2% Básico: 63,6% Previo: 6,1% Por debajo del Previo: 15,2%
5	Edwin	11 años de servicio. 8 años en la Escuela.	Al iniciar su formación, empezó en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho concluyendo sus estudios en un instituto superior pedagógico en Ayacucho. Luego de estudiar educación, postuló a la universidad de San Marcos, en Lima. Ahí estudió desde 1990 hasta 1997 su segunda carrera: Derecho.	En algunas ocasiones ejerce su segunda profesión haciendo asesoría jurídica.	32	Suficiente: 8,3% Básico: 29,2% Previo: 50,0% Por debajo del Previo: 12,5%	Suficiente: 0,0% Básico: 36,0% Previo: 28,0% Por debajo del Previo: 36,0%
	Ernesto	1 año de servicio.	Docente	Hace taxi en las tardes.	26	Suficiente: 0,0% Básico: 37,5% Previo: 62,5% Por debajo del Previo: 0,0%	Suficiente: 0,0% Básico: 33,0% Previo: 16,0% Por debajo del Previo: 50,0%

\* Casos seleccionados para análisis en profundidad de los tres Ejes Temáticos: Concepciones, Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula.

## CAPÍTULO 3

### Análisis de la organización escolar

#### INTRODUCCIÓN

Una rápida revisión bibliográfica de los estudios sobre los aspectos institucionales de las escuelas en nuestro medio nos revela que no se ha dado la suficiente importancia a la dimensión organizativa de las escuelas. Esto debido, por un lado, a la prioridad asignada a los procesos pedagógicos en el aula y, por el otro, a la complejidad de los fenómenos organizativos que dificultan el análisis.

Si se considera a la institución educativa como una unidad funcional de cambio<sup>30</sup>, entonces se entiende la relevancia de comprender el aspecto organizativo de las escuelas, tanto a nivel de su estructura, como de las dinámicas de participación de los distintos actores. Visto así, adquiere mayor importancia el desentrañar el funcionamiento de las escuelas para poder transformar los elementos que la componen. En ese sentido, la escuela debiera ser percibida como algo viviente y en constante cambio, y no sólo como una estructura estática que alberga los procesos educativos.

Comprender el fenómeno educativo nos lleva a intentar aprehender en toda su complejidad la naturaleza de las organizaciones educativas: su estructura, la dinámica de su funcionamiento, el entramado de sus relaciones. Para llegar a conocer la escuela es importante tomar en cuenta el contexto socioeconómico y político más amplio en el que funciona, las prescripciones en términos de normatividad que la regulan y los actores que la integran. Comprender la escuela desde el contexto más macro e influyente en su funcionamiento significa tomar en cuenta los cambios que se vienen proponiendo, los cuales pretenden transformar la mirada que se tiene de la escuela peruana. Es por ello que nuestro análisis de las cinco instituciones educativas tomará en cuenta los procesos de autonomía escolar que se vienen proponiendo desde el sector, y que ya se dejan entrever en la normativa actual y en el nuevo rol que se le atribuye a las escuelas.

30. Desde la mirada de autonomía escolar.



Pero, más allá de estos elementos formales, es preciso analizar los elementos de la organización escolar que realmente condicionan la dinámica institucional cotidiana. El presente capítulo busca explorar el funcionamiento de las cinco escuelas, tanto desde los procesos formales como aquellos informales que terminan dictando el ritmo de la escuela, buscando comprender la distancia que se da entre el deber ser y el ser, entre el discurso de los actores que da cuenta de su interpretación de la normativa y sus prácticas cotidianas.

Empezaremos con un breve marco teórico y explicación de la metodología para luego aproximarnos al funcionamiento de las cinco escuelas desde el análisis de la gestión institucional y pedagógica, analizando los roles y funciones de los distintos actores y su grado de participación en la gestión escolar.

### 3.1. MARCO TEÓRICO

Se han realizado pocas investigaciones sobre la escuela como una organización debido, principalmente, a que se ha subordinado el estudio de la dimensión organizativa de las escuelas al estudio de los procesos didácticos. El énfasis puesto en el espacio del aula y en priorizar los elementos vinculados específicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje no ha examinado con suficiente detenimiento los vínculos entre estos procesos ni el espacio más amplio en el que se dan. Esto ha venido perpetuando no solo el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela sino, sobre todo, un vacío de información con respecto a los mecanismos que articulan el espacio del aula con el espacio más amplio de la escuela.

A pesar de ser poco estudiada, la organización escolar<sup>31</sup> ha sido un tema examinado desde diversos puntos de vista. Algunos de ellos proponen, en primera instancia, la observación de la estructura organizativa de la escuela desde una perspectiva en la que la construcción de los modelos «normativamente correctos» se convertía en el objetivo primario.<sup>32</sup> Durante mucho tiempo, la mirada que se tuvo de la escuela como organización escolar fue entendida como «la disposición armoniosa de todos los elementos de la escuela para conseguir los objetivos propuestos» (Santos Guerra 1997:242). Esta visión ideal de la organización escolar no permitía examinar con mayor profundidad la configuración de dichos elementos.<sup>33</sup>

31. Según Santos Guerra (1997:21), el concepto de organización escolar hace referencia a «los elementos de la realidad educativa que constituyen el entramado contextual o a la institución en la que se desarrolla la enseñanza pública o privada formal».

32. Glattey, (1986:22).

33. Esta perspectiva es adoptada en algunas investigaciones realizadas en el marco de la eficacia escolar.

La perspectiva dominante en los estudios sobre organización escolar ha estado presidida por la dimensión formalista y funcionalista. Dicha perspectiva se centra en los aspectos formales de la estructura y no logra concebir a la escuela como un espacio dinámico de cambios constantes, en la que los actores van interpretando sus roles y funciones; un espacio en el que, más allá de los mecanismos formales, existe una diversidad de mecanismos informales que son los que finalmente determinan el funcionamiento de la escuela. Estudiar únicamente el plano formal de la escuela no permite comprender qué sucede en ellas.

De esas críticas surge una preocupación dirigida hacia los llamados microprocesos<sup>34</sup> internos de la escuela. Si bien la escuela es una organización como otras, no es una organización estática: hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el interesante mundo de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas.

Ball (1989) propone un análisis organizativo sobre las escuelas que tome en cuenta la dimensión micropolítica. Esta haría que cada escuela se convierta en una organización impredecible y única.<sup>35</sup> Cada escuela tiene una cultura propia y diversas subculturas, conflictos que rompen la pretendida armonía, y una diversidad de metas. Asimismo, el poder se encarna sobre las personas y grupos, costumbres y rutinas propias que mantienen la identidad de la escuela y la confrontación deriva de los diferentes intereses de los individuos. Para Hoyle,<sup>36</sup> por su parte, puede decirse que la micropolítica consiste en las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses.

Por otro lado, mirar a la escuela desde el estudio de sus particularidades organizativas supone también el reconocimiento del sujeto como actor que atribuye significados a la estructura y funcionamiento escolar. La realidad organizacional de la escuela es comprendida entonces como un espacio de redefinición permanente. Como señala Santos Guerra (1997:186), es preciso «comprender cada escuela como institución irrepetible, dinámica, llena de expectativas, conflictos y tensiones, pero teniendo en cuenta las características genéricas de todas las escuelas como instituciones de reclutamiento forzoso,

34. Con este término hacemos referencia a los procesos cotidianos, procesos que son producto de las relaciones, en los que se hace visible no sólo las relaciones armónicas sino también aquellos procesos de conflicto que permiten que la escuela sea una organización compleja.

35. El modelo micropolítico surge a partir de las críticas de S. J. Ball (1986) a los modelos formales asentados en la teoría del sistema, que parten de la premisa que todo sistema posee una estructura y una forma de funcionar que persigue el equilibrio. Las críticas de Ball se centran en que el carácter abstracto de dicha teoría, se aleja de la investigación empírica dentro de las escuelas, y, en vez de eso, propone un enfoque particular de cada escuela, a través de la observación e información que brindan sus protagonistas.

36. Según Santos Guerra (1997:84).

de articulación débil, de fines ambiguos, de intensa jerarquización...». Para comprender la escuela, se requiere por consiguiente un análisis que considere tanto los aspectos macro como micro, que tome en cuenta las características de las escuelas en general y las particularidades de cada una, la escuela como una institución que tiene condicionantes externos, pero que a la vez contiene una intensa micropolítica. De este modo, pues, la organización escolar es vista como un componente básico del proceso educativo y no sólo como un mero marco, sea éste del tipo que sea.

Las instituciones educativas, al igual que otras organizaciones, responden a estructuras normativas que se encargan de organizar «formalmente» su funcionamiento. A través de las diferentes normas que rigen la institución, de las responsabilidades y funciones legales de los diferentes actores educativos es que se configura la estructura escolar, se constituye lo que se ha llamado los procesos macropolíticos de la escuela. Sin embargo, la organización escolar también está comprendida por procesos cotidianos, procesos que son producto de las relaciones, en los que se hace visible no sólo las relaciones armónicas sino también aquellos procesos de conflicto que permiten que la escuela sea una organización compleja: los procesos micropolíticos. Por ello, es necesario que pensemos la escuela como una organización dinámica, que tiene como centro la tensión y/o relación constante entre los aspectos macropolíticos y micropolíticos.

Trascender la mirada normativa que propone una visión ideal de la escuela nos permitirá comprender la configuración de los distintos elementos que hacen de la escuela una institución altamente dinámica y singular. Con ello, no queremos dejar de lado lo normativo. Por el contrario, queremos integrar una mirada macro, que identifique la estructura de la organización y el deber ser de sus distintos actores, como eje para comprender el marco sobre el cual se tejen las interacciones cotidianas. Es por ello que hemos buscado en un primer momento comprender la escuela desde su aparato más formal, tomando la normatividad, los roles y funciones explícitamente planteados desde la Ley General de Educación y otros documentos oficiales para luego contrastarlos con la interpretación que tienen los distintos actores educativos de dichas funciones y sus prácticas cotidianas (deber ser/ser). Contamos así con tres niveles de análisis:

- La lógica de los roles y funciones planteadas para los distintos actores
- La interpretación que estos hacen de las normas que rigen sus funciones
- Las prácticas concretas y reales que se dan en el cotidiano del espacio escolar

Todos estos niveles se encuentran enmarcados dentro de un conjunto de políticas educativas que privilegian la autonomía de las escuelas.

En el presente capítulo nos acercaremos a comprender el funcionamiento de las escuelas desde los aspectos macropolíticos y micropolíticos tomando en cuenta los procesos de cambios y las tendencias hacia la autonomía que se han venido planteando desde mediados de los noventa. Primero, a modo de contexto, presentaremos un breve

análisis de los cambios que se vienen proponiendo desde la normativa actual, así como las investigaciones que se han realizado en nuestro medio al respecto. Luego analizaremos en detalle los aspectos vinculados a la gestión escolar tanto a nivel institucional como pedagógico para luego centrarnos en los roles y funciones de los distintos actores de la escuela.

### 3.1.1. La gestión escolar en el marco de la autonomía de las escuelas

El análisis en torno al tema de gestión de las instituciones educativas cobra cada vez más sentido en el contexto de descentralización actual que se está promoviendo en nuestro país. La gestión escolar es percibida por muchos como un elemento determinante de la calidad educativa, en especial a medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión.

En el Perú, la descentralización es comprendida como la transferencia de la gestión de las escuelas a otras instancias otorgando mayor autonomía a los órganos intermedios y a las mismas escuelas. Para ello, se ha puesto en vigencia un conjunto de leyes y normas que orientan y ordenan dicho proceso. Los cambios que se adoptaron a mediados de la década de los 90 planteaban un proceso progresivo de descentralización educativa en busca de la calidad educativa.

En 1996, se emitió la Resolución Ministerial 016 (R.M-016-96-ED) que planteaba ciertas medidas iniciales concretas con respecto al proceso de descentralización. Según Vásquez y Oliart (2003) dicha resolución buscaba desconcentrar algunas funciones (concentradas en las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL), que posteriormente se articularan a un proceso de descentralización mayor. Con estos cambios, se intentaba transferir funciones y capacidad de decisión a los centros educativos, reforzando así el papel del director, asignándole nuevas funciones que pudieran brindar mayor autonomía: seleccionar su propio personal y proponerlo a la UGEL para su contratación y buscar formas de generar recursos propios. Con la intención de fortalecer la gestión institucional y pedagógica de las escuelas se introdujo también la necesidad para cada escuela de contar con un Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) y un Proyecto Curricular de Centro (PCC), autorizando así mismo que las escuelas dispongan del uso del tercio del tiempo curricular y que definan la calendarización escolar.<sup>37</sup>

Si bien las primeras normas descentralizadoras pusieron mucho énfasis en el director como una figura central, posteriormente se incorpora progresivamente una mayor participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Es así como el Decreto Supremo 007-2001 pone mayor énfasis en la participación de la comunidad en la

37. (R.M- 016-96-ED) «Normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas educativos».

elaboración del PDI. Se especifica la participación de distintos miembros de la comunidad educativa en el comité especial de evaluación y se plantea la creación de un Consejo Educativo Consultivo (CEC) que podría opinar sobre los documentos internos (PDI, Plan Anual de Trabajo - PAT, Reglamento Interno) y la calendarización.

La intención, entonces, era delegar autonomía a las escuelas fomentando la participación de distintos actores en la gestión escolar. La Resolución Ministerial 168-2002 pone énfasis en la participación democrática en el proceso de descentralización, instando al director a tomar decisiones de manera concertada. El PDI fue reemplazado por el PEI (Proyecto Educativo Institucional) especificando que dicho instrumento de gestión debía reflejar constante participación de actores y fomentar, entre la comunidad educativa, la formación de un plan de trabajo concertado. Se otorgó mayor poder a las instancias de participación, especialmente a los Consejos Escolares Consultivos, ampliando a la vez la participación de padres y estudiantes.

El objetivo general de dicha resolución era:

Orientar la gestión y la autonomía escolar de los centros y programas educativos de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, y de las diferentes modalidades, planes experimentales y programas piloto hacia la optimización de la calidad, la equidad y la eficiencia de los servicios educativos nacionales, con participación de los actores de la Comunidad educativa.<sup>38</sup>

Se introdujo así el concepto de «escuela de calidad», en la que la razón de ser de la escuela debía ser el aprendizaje de los alumnos<sup>39</sup>.

Los Lineamientos de Política Educativa propuestos en el 2002 planteaban como uno de los cuatro objetivos estratégicos «fortalecer la escuela pública asegurándoles autonomía, democracia y calidad de aprendizajes»<sup>40</sup> y el artículo 66 de la Ley General de Educación, por su parte, plantea lo siguiente:

La Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y la principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Pueda ser pública o privada. Es finalidad de la Institución Educativa el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes. El Proyecto Educativo Institucional orienta su gestión.

Como hemos mencionado, una de las medidas que se asumió en el marco de la autonomía escolar, desde el lado curricular, fue la diversificación curricular (la adecuación

38. Resolución Ministerial N° 168-2002-ED.

39. Manual del Director (1997:7).

40. Los otros objetivos estratégicos son: formar personas y ciudadanos con capacidades para producir bienestar, lograr una educación de calidad accesible a niños, jóvenes y adultos de menores recursos, mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes.

del currículo nacional al contexto local y regional de los alumnos). Es por ello que describir y analizar el contexto organizativo escolar en el que se da la programación y la implementación curricular se vuelven fundamentales puesto que las innovaciones que promueven la diversificación y la innovación curricular tienen que asentarse en una estructura y funcionamiento organizativo que permita que dichos cambios puedan incorporarse realmente.

Sin embargo, la mayoría de investigaciones sobre desarrollo curricular casi no contemplan la dimensión organizativa de la institución escolar, como si las aulas estuvieran desligadas de un contexto en particular. Respecto a ello, Santos Guerra (1997:243) señala que «la propia organización es una dimensión curricular (...)», en el sentido que el desarrollo curricular interactúa permanentemente con todos los elementos de la organización escolar y con todos los espacios escolares. La organización escolar constituye así una de las dimensiones preponderantes del currículo.

En el marco de la autonomía escolar se espera que cada escuela elabore un «proyecto curricular de centro» que adapte el marco curricular nacional a un proyecto curricular concreto propio. Con esta nueva mirada del marco curricular que, lejos de ser prescriptivo, introduce una perspectiva de apropiación por parte de los actores educativos, se vuelve entonces fundamental explorar en qué estructura y dinámica organizativa se insertarán dichos cambios. De ahí, la necesidad de analizar el vínculo entre gestión pedagógica y gestión institucional a nivel de las escuelas.

La autonomía exige nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, así como canales de información eficientes y funcionales<sup>41</sup>, ya que intenta que tanto directivos, docentes y otros actores participen en la toma de decisiones. Bajo este enfoque, la idea es que se tomen decisiones consensuadas y que éstas tengan como fin mejorar la calidad educativa, buscando que la gestión y prácticas escolares sean más pertinentes a sus propias necesidades, fortalezas y potencialidades.

Por otro lado, con el proceso de descentralización se propone una estructura escolar de carácter más horizontal, a fin de crear cultura de crecimiento institucional de la organización. Según López Rodas (2005) se busca favorecer la fluidez de la información y de la comunicación para conseguir una gestión participativa que incluya la mayor cantidad posible de agentes de cambio y, así, los directivos estén más vinculados con las demandas de la comunidad. De este modo, uno de los focos de las políticas de la última década se centra en promover la interacción con la comunidad, entendida como el involucramiento de las familias en las escuelas, lo cual supone por parte de ellas una participación activa y comprometida para un mejoramiento de la calidad educativa.

41. La presente investigación enfatizó como elemento importante la identificación de canales de comunicación de las escuelas tanto formales como informales.

Llevando a cabo un análisis de los diversos modelos de gestión revisados, y de acuerdo con lo planteado por Cassasus (2000) reconocemos que existe un aspecto importante en lo que se refiere al desarrollo del tema de gestión educativa: la «emergencia de los sujetos». Su relación se da con el reconocimiento de su papel en el proceso de gestión. Se trata de no contemplarlos como elementos pasivos que deben ser administrados o «manejados», sino que deben ser tratados como personas, como individualidades autónomas con voluntad y poder de acción. Visto así, se debe tener en cuenta que su compromiso, convicción y cooperación son importantes para que los propósitos de la gestión se realicen.

De la misma forma, según Andrade (2003), la incorporación de estos sujetos es un síntoma claro de los complejos factores a tomar en cuenta en el tema de la gestión. Sin embargo, existen dos visiones distintas a considerar sobre cómo son vistos estos sujetos: como entidades con protagonismo y autonomía; o, desde una visión más utilitaria y pragmática, considerándolos meros instrumentos para llevar a cabo una gestión efectiva. Otro asunto, que complica la participación, según Andrade, es la dimensión de poder presente en las interacciones de los actores involucrados y cuyos intereses entran en conflicto. No se encuentran en igualdad de condiciones, ya que unos tienen más poder que otros.

Existe, además, un componente que puede obstaculizar la participación efectiva en la gestión educativa y que aparece cuando quienes intervienen no son considerados lo suficientemente (o «igualmente») válidos para deliberar en este tipo de asuntos y decisiones. De esta manera, las dificultades y limitaciones reales, así como las resistencias culturales, inclinan la balanza hacia una situación en la que se restringe la participación en la gestión.

Es dentro de este marco de cambios significativos que debemos comprender el funcionamiento de las cinco escuelas estudiadas.

### 3.1.2. ¿Qué estamos entendiendo por gestión escolar?

El concepto de gestión escolar, en sus inicios, era comprendido desde una lógica más empresarial: se buscaba que los diferentes elementos de la escuela estuvieran orientados a los objetivos que debía cumplir. Se hablaba de una gestión eficiente y eficaz.

La definición de gestión desde el Ministerio de Educación alude al ámbito pedagógico de la escuela, quien debe responsabilizarse por el desarrollo de la formación integral de sus estudiantes:

La gestión educativa es una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo, tanto las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces; y como ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional, armonizando su proyecto personal con un proyecto colectivo. (RM 168-2002-ED)

Para comprender la gestión en el marco de la organización escolar es necesario hacerlo bajo su característica englobante. Por ello, creemos que hablar de gestión implica tomar en cuenta un conjunto de variables que intervienen en el funcionamiento de la escuela. Tal como lo menciona Silvia del Solar (2004:63-64), una conceptualización de gestión debe tomar en cuenta «(...) que la escuela no está aislada; que se inserta en una red de instituciones sociales que, en una medida u otra, colaboran en la tarea de socializar y educar, sobre todo cuando en la actualidad el peso de algunas instituciones es creciente en ese sentido (...) Gestionar, a nuestro entender, implica enhebrar, hilvanar, entretrejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de la escuela con miras a un fin, una meta que lograr, que es en definitiva una educación de calidad (...) Gestionar es, finalmente, aprender como organización, avanzar en términos de entrelazar todas las dimensiones de hoy como la del futuro que requiere. (...) Una Gestión que sepa que el fin último de la escuela es formar ciudadanos que vivan y convivan con vistas al bien común (...)».

Ante la necesidad de demostrar la complejidad del proceso de gestión del centro educativo, Lavín y Solar (2004:63) acuñaron el término de la gestión escolar integral «como aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad, la cual es lograr aprendizajes significativos en los alumnos.»

Tomando en cuenta que nuestra investigación parte de un enfoque en el que se pretende entrelazar lo macropolítico y lo micropolítico de las escuelas, comprendemos gestión como la acción que conduce a entretrejer todo lo que acontece en el cotidiano de la escuela orientado por fines y metas claras. Estaríamos entendiendo dicho concepto bajo la noción de gestión integral mencionada anteriormente, asumiendo la gestión como un elemento articulador que debe lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

La gestión es, entonces, el proceso a través del cual podemos comprender cómo es que se vinculan los espacios pedagógicos e institucionales. Pero para comprender este concepto en lo cotidiano es necesario voltear nuestra mirada al rol de la participación introducido en el marco de autonomía escolar. Así, para que la escuela se reconozca como más autónoma, es necesario que todos los actores que la conforman se involucren en todos los procesos. La participación de todos responde a la idea de llegar a objetivos comunes. Esta mirada nos invita a comprender la escuela como un todo organizacional, donde lo institucional y pedagógico van de la mano.

### 3.1.3. ¿Qué se ha investigado sobre gestión escolar en el Perú?

En el Perú, si bien la gestión escolar propiamente dicha no ha sido extensamente abordada, sí se ha venido reflexionando en torno a su desarrollo en el marco de la descentralización<sup>42</sup>.

42. Espinola, (2001), Arana (2002) y Andrade (2004).

Estas investigaciones se enfocan, principalmente, en cómo la gestión debe comprender los aspectos pedagógicos y administrativos en un marco democrático que tome en cuenta a toda la comunidad educativa, involucrando y fomentando la participación activa de docentes, directivos, padres de familia y alumnos. Al respecto, encontramos también un conjunto de estudios que dan cuenta de formas alternativas de participación escolar en algunas escuelas alternativas, las cuales incluyen actores que tradicionalmente no participan en la toma de decisiones de la escuela.<sup>43</sup> En el caso de escuelas públicas, resalta el estudio sobre las escuelas Fe y Alegría hecho por Alcázar y Cieza (2002), el cual identifica y analiza algunas de las principales características de gestión de dichas escuelas para luego vincularlas con el rendimiento estudiantil.

Por otro lado, las políticas de descentralización que se vienen desarrollando en nuestro país están suscitando cada vez más investigaciones. La investigación realizada por Vásquez y Oliart (2003) da cuenta de la implementación de la descentralización educativa en el Perú desde un análisis de las estrategias de aplicación de la Resolución Ministerial 016 y el DS 007. Dicho estudio pone en evidencia las distintas formas de entender las normas y los distintos énfasis en su ejecución según los roles e intereses de los actores en cuestión. En esta línea de análisis, se encuentran también las investigaciones de López Rodas (2005) y Romero y Cáceres (2002). En ellas, se señala que el tema de descentralización ejerce cambios en la gestión que la estarían impulsando hacia una forma más participativa. La descentralización implica que las escuelas se manejen con mayor autonomía, para lo cual es necesario que la toma de decisiones no dependa solamente del director, sino que se tome en cuenta a la comunidad educativa. En ese sentido, las investigaciones mencionan los diferentes canales de participación y comunicación que se establecen en las escuelas.

Más recientemente, encontramos la investigación realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) (Montero, 2006) en la cual se ofrece un análisis extenso y completo de las diversas formas de participación en educación, y se explora en qué medida la participación se traduce en una mejora de la calidad educativa. Dicho estudio recoge diversas miradas sobre las prácticas de participación en favor de una mejora de la calidad educativa, ya sea en la escuela (a través de prácticas democráticas que fomentan la participación de padres de familia y estudiantes) o en la sociedad civil.

Existen también investigaciones que intentan acercarse a la gestión desde el punto de vista del director, sobre todo enfocado desde el tema de liderazgo. El estudio de Ansión (2000), en el que se aborda el tema del liderazgo y fuentes de autoridad del director, o de Dueñas (1998), en el que se comprende la escuela como espacio de tensión donde el rol del director es un eje fundamental, dan cuenta de la centralidad de dicho actor educativo.<sup>44</sup>

43. Encontramos los estudios sobre modelos de gestión participativa en escuelas alternativas como Pukllasunchis, José Antonio Encinas, La Casa de Cartón, etc. (Kalinowski y otros; 1996).

44. Asimismo contamos con otras investigaciones: Espinosa (2002) realizó un estudio cuantitativo que recoge la valoración de los docentes sobre el trabajo que realiza el director y cómo ello

Otras investigaciones sobre gestión<sup>45</sup> buscan analizar las propuestas normativas del Ministerio de Educación y cómo estas intervienen en los procesos de gestión. Robles encuentra que la falta de comprensión de dichas normas, por parte de docentes y directivos, es uno de los problemas más saltantes en la práctica de la gestión educativa pues genera que cada actor interprete las normas desde su propia visión.

Además, se han realizado en las escuelas varias investigaciones etnográficas que analizan la participación de los diferentes actores en la escuela<sup>46</sup>. Si bien no son investigaciones que hablen directamente de la gestión, a través de un acercamiento a las diferentes tensiones en las relaciones, se puede comprender el dinamismo de las escuelas.

Como vemos, si bien encontramos una diversidad de estudios que abordan desde distintas miradas la gestión escolar, muy pocos logran articular los diversos espacios y procesos de la escuela para dar cuenta de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El presente estudio analiza las cinco Escuelas desde la mirada de la organización escolar buscando al mismo tiempo integrar y comprender las distintas dimensiones de la gestión escolar y su articulación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan a nivel de aula. Sin embargo, antes de desarrollar estos temas, veamos brevemente la metodología de análisis empleada.

### 3.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las preguntas que guiaron nuestro análisis para este capítulo fueron las siguientes:

¿Cuál es el funcionamiento de estas cinco escuelas a nivel de su gestión en el marco de la descentralización?

¿Cómo se vinculan los aspectos pedagógicos con los aspectos institucionales?

¿Cómo interpretan y asumen los distintos actores de las escuelas sus roles y funciones?

¿Cuál es la distancia que encontramos entre el deber ser y el ser?

¿Cómo participan los distintos actores en la gestión de las escuelas?

puede afectar el clima escolar y rendimiento de los escolares. Por otro lado, Yolanda Chuye (2004) se centra en la figura del director para analizar cómo se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones en la escuela pública, a través de una investigación etnográfica, en San Juan de Lurigancho, 1998. Oliart (2002) menciona también la relevancia del director en la comprensión de la gestión institucional sobre todo en el área rural; en ese espacio el protagonismo del director será el que defina el funcionamiento de la escuela.

45. Carillo (2004), Robles (2005).

46. Ames (1999), Uccelli (2000), Trinidad (2002).

Como parte del proceso de análisis se procedió a vaciar los datos recogidos en una matriz de clasificación que permitiera analizar y contrastar el deber ser de la institución a partir de los roles y funciones de cada uno de los actores de las escuelas, con la interpretación que tienen de sus roles, y finalmente el «ser» o la manera como las funciones se dan en la práctica. Se construyó así un informe que diera cuenta del funcionamiento de cada una de las escuelas desde la perspectiva de la organización escolar. Ello, tomando en cuenta las diversas dimensiones de gestión para luego realizar un análisis transversal que permitiera identificar patrones diferenciales y recurrentes entre las cinco Escuelas que son los que presentamos en este capítulo.

Cabe señalar que, en primera instancia, nos interesa vincular elementos distintos de la gestión escolar que puedan brindarnos luces sobre qué factores influyen en el funcionamiento de la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula. Cada uno de los elementos abordados podría ser materia de estudio por sí mismo por lo cual no es posible abordar todos los elementos con la misma profundidad<sup>47</sup>. Las dimensiones de la gestión escolar que serán abordadas son: manejo de recursos humanos, espacios y tiempos de coordinación y planificación, canales de comunicación, manejo de normas de convivencia y gestión pedagógica (diversificación y programación curricular, acompañamiento y monitoreo en aula).

En las siguientes líneas nos acercaremos a interpretar y comprender los patrones recurrentes en las cinco Escuelas estudiadas pero buscando relevar las diferencias encontradas. Para eso, analizaremos la gestión de las escuelas a través de las prácticas observadas, procurando contrastar lo que se espera en términos de funciones y roles desde la normatividad y lo que encontramos realmente<sup>48</sup>.

### 3.3. LA GESTIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Dado que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es considerado el instrumento central de planificación y de gestión, nuestro análisis sobre el funcionamiento de las escuelas se centrará, inicialmente, en el análisis de este instrumento como marco general de la gestión escolar. Nos preguntamos en qué medida el PEI es asumido en las escuelas como proceso y como herramienta de gestión. Luego, pasaremos a analizar distintas

47. Con respecto al clima institucional, si bien se recogió información sobre este tema en términos de relaciones interpersonales entre actores escolares y normas de convivencia al interior de la escuela, dichos aspectos han sido insertados como parte del análisis de la organización escolar. Asimismo en el capítulo Descripción de las Escuelas se realiza una breve descripción sobre las relaciones interpersonales de los actores en cada escuela.

48. Cabe señalar que nuestra intención no era evaluar los procesos de aplicación de las normas luego de 10 años de vigencia como sí lo han realizado otros interesantes estudios al respecto sino comprender el funcionamiento de las escuelas en el marco del proceso de autonomía.

dimensiones de la gestión escolar como el manejo de recursos humanos, los tiempos y espacios de coordinación y planificación, los canales de comunicación, el manejo de las normas de convivencia y la gestión pedagógica. Finalmente, nos centraremos en los roles y funciones de los distintos actores de las escuelas: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes.

#### 3.3.1. El Proyecto Educativo Institucional como marco de la gestión escolar

Las reformas orientadas a dar mayor autonomía a las escuelas nos dan cuenta de una transformación en la manera de concebir a las escuelas peruanas. Si antes eran instituciones normadas y administradas centralmente, con un currículo preescrito, hoy en día se exige a la escuela que defina su propia identidad (su visión y misión, objetivos y las estrategias que empleará para llegar a ellos) y que asuma responsablemente la tarea de asegurar el aprendizaje de sus alumnos.

La introducción del PEI en el sistema educativo peruano responde a esta nueva concepción de la escuela. A pesar de que inicialmente se puso énfasis en el PEI como herramienta de gestión que pudiese orientar el trabajo del director, posteriormente se enfatizó la importancia de la participación de los distintos actores educativos de cada escuela en la elaboración del PEI.<sup>49</sup> Desde el sector, el PEI debía ser el resultado de un proceso participativo que integrara la visión de estos distintos actores. Según el Manual de Director propuesto por el Ministerio de Educación (1997), las características centrales del PEI son: «establecer objetivos para el mejoramiento del centro educativo en el corto, mediano y largo plazo, responder a las expectativas de la comunidad y necesidades de aprendizaje de los alumnos y promover la participación y el compromiso de los docentes en su elaboración...». Se exigía así, desde el sector, que las escuelas elaboraran un plan de trabajo concertado entre todos los actores, que pudiera definir la visión y misión, objetivos, actividades y recursos.<sup>50</sup> Dichos componentes deben contribuir a definir el sentido de la gestión de la escuela, así como ayudar a los docentes a innovar los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos.<sup>51</sup> Asimismo, se establece que el Consejo Educativo Institucional CONEI<sup>52</sup> participe tanto en la formulación como en la evaluación del PEI.

49. «Promueve la participación y el compromiso de los docentes en su elaboración y desarrollo, así como la participación de padres y alumnos en el enriquecimiento de la propuesta.» En: Manual del Director, MED (1997:16).

50. Formalmente se plantean cuatro componentes del PEI: identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión.

51. Extraído de la presentación realizada por la Viceministra de Gestión Institucional, Helenn Chávez Depaz en abril de 2006.

52. El CONEI es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la Institución Educativa pública.

Con respecto al PEI nos interesa responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el proceso de elaboración del PEI? ¿Cuáles son las características principales de los PEI de las escuelas estudiadas?<sup>53</sup> ¿Qué percepciones tienen los distintos actores sobre dicho proceso? ¿Es el PEI un proceso y herramienta de gestión o simplemente un requerimiento formal?

Las cinco escuelas que formaron parte de la investigación cuentan con un PEI.<sup>54</sup> Sin embargo, los procesos de elaboración del PEI, contrariamente al proceso participativo que se espera desde el Ministerio, consisten en un trabajo puntual por comisiones. Cada escuela designa a una comisión que se encargará de elaborar la propuesta de PEI a inicios de año para luego presentarla en una reunión en pleno y allí recoger los aportes de los demás miembros. Esto puede apreciarse en la siguiente cita:

E: ¿Y cómo así fueron elaborados?

D: Hay una comisión de profesores, cada año nosotros, bueno... cada año o cada dos años, se reúnen los profesores y se forma una comisión, ¿no? Esa comisión es mixta, tanto de nivel inicial y primaria que tenemos acá, para que se elaboren el PCC y el PEI.

E: ¿Y luego?

D: Eh, se da a conocer en una reunión. Todos los profesores aportan o, si no están de acuerdo, terminan de elaborarlo. Se presenta el proyecto, todo lo que se ha elaborado y con ellos mismos y con los demás profesores se va deslindando lo que se puede dar, aportando ideas también, y entre todos los profesores se hace.

(Directora, Escuela 2)

Es así como muchos de los docentes entrevistados manifiestan haber participado de la elaboración del PEI. Sin embargo, es evidente que, en general, los docentes que no estaban en la comisión de elaboración del PEI no están muy familiarizados con el documento, a pesar de haber tenido acceso a él. Al respecto, una profesora menciona: «No, no estuve en esa comisión, fue una comisión de trabajo y luego se llevó a firmar ya.»<sup>55</sup> Por otro lado, los docentes nuevos, o que llegaron después de la fecha de elaboración del PEI, tampoco tienen acceso directo al documento. La falta de difusión se debe a que las escuelas suelen tener solo una copia del PEI que está en la oficina del director. Algunos directores alegan que no tienen recursos para fotocopiarlo y repartirlo a todos.

53. Cabe señalar que un estudio más pormenorizado del PEI debiera incluir un análisis de contenido más exhaustivo de dicho documento, así como la observación directa de los momentos de elaboración y socialización del PEI. Se debiera también analizar los demás instrumentos de gestión.

54. Los PEI fueron elaborados en las siguientes fechas: Escuela 1: 2003; Escuela 2: 2005-06; Escuela 3: 2001; Escuela 4: 2005; Escuela 5 (no se cuenta con información sobre cuándo fue elaborado).

55. Cecilia, Escuela 3.

Si bien el trabajo en comisiones responde a una estrategia que les permite optimizar el tiempo (tomando en cuenta que los espacios destinados a la reflexión y evaluación del accionar de las escuelas no son muchos), la lógica del PEI como proceso participativo poco a poco pierde sentido, por cuanto en muchos casos no se genera una verdadera discusión de los temas importantes para la escuela. Si no se discute y no se regresa a él a lo largo del año y se asume como conjunto de principios orientadores de toda la práctica pedagógica escolar, éste pierde sentido. Ello dice del lugar que ocupa y que le ofrecen los actores educativos a este documento, quizás porque no le encuentran aún una utilidad en su quehacer cotidiano.

Cabe señalar que, a pesar de que es a través del CONEI que la comunidad educativa participa en la formulación del PEI, en ninguna de las cinco escuelas se mencionó que los miembros del CONEI hubiesen participado de dicho proceso. Ni siquiera los directivos hicieron mención a la importancia de la participación activa de este órgano de la escuela.

### 3.3.1.1. El diagnóstico de la escuela

La importancia del PEI y su rol fundamental reside en impregnar de una identidad clara a cada escuela. De allí que la primera etapa sea construir una visión y misión acordes con la realidad y contexto de cada escuela, por lo que se requiere de un diagnóstico. Al mismo tiempo, el sentido del PEI es constituirse en el instrumento de planeación estratégica de mediano plazo de la escuela, la cual debe tener como punto de partida la línea de base del proceso. Es por ello que el proceso de PEI tiene como etapa importante la elaboración del diagnóstico que permita identificar problemas, tanto a nivel interno de la escuela (a nivel pedagógico, institucional y de clima) como externo; así como fortalezas y potencialidades a partir de los cuales se puedan definir estrategias para superar las limitaciones identificadas.

Una revisión de los diagnósticos de las escuelas nos muestra que en las diferentes instituciones educativas se hace alusión tanto a sus fortalezas como a sus problemas o debilidades. Estos pueden dividirse en factores internos (propios de la escuela) y en factores externos.

Con respecto a los factores internos encontramos que en los cuatro PEI revisados,<sup>56</sup> el trabajo de los docentes es un aspecto importante en las fortalezas, pero también en las debilidades. Si bien se felicita el trabajo docente de planificación, se suele criticar la falta de participación de los docentes en actividades educativas, las deficiencias en la programación curricular anual, la división entre docentes, la falta de estrategias para evaluar a los alumnos, la poca capacitación, etc. Sin embargo, esta no es una característica

56. No se cuenta con información sobre el diagnóstico del PEI de la Escuela 5.

general a todas las escuelas; por ejemplo, en la Escuela 3, las debilidades del personal no aparecen como parte importante en el diagnóstico. Ellos mencionan que cuentan con un personal docente capacitado como una de sus fortalezas.

Otro de los puntos importantes que se suele mencionar en los PEI es el estado de la infraestructura y el acceso a la tecnología en la escuela. La modernización de la estructura es valorada en todas las escuelas; el acceso a las nuevas tecnologías de información es visto como progreso. En la Escuela 3, esto es valorado sobre todo porque el acceso a herramientas o laboratorios equipados permite desarrollar talleres de educación técnica. En las Escuelas 1 y 4 se preocupan por la falta de mejoras en la infraestructura de las aulas o falta de mobiliario o material didáctico.

Las relaciones entre docentes y padres de familia es un factor que es percibido como debilidad y como fortaleza. Por ejemplo, en las Escuelas 1 y 2 se menciona que no cuentan con el apoyo de los padres. En cambio, en las Escuelas 3 y 4 el trabajo conjunto con los padres de familia se valora mucho (es importante tomar en cuenta este punto porque en estas últimas escuelas los padres tomaron un rol activo en el proceso de construcción de la escuela).<sup>57</sup>

Entre los factores externos más comunes que afectan a las escuelas por igual, se encuentran el contexto de pobreza en el que viven los estudiantes y sus familias, el bajo nivel educativo de los padres y madres de familia, la «desintegración» de las familias,<sup>58</sup> y el pandillaje (un problema muy saltante en las zonas donde se encuentran las escuelas del Estudio). En algunas escuelas, la proliferación de medios de comunicación (periódicos amarillos, internet) es considerada como problema. Se considera que estos factores afectan (no potencian) el aprendizaje de los alumnos puesto que los alumnos se acercan a estos últimos sin ninguna orientación adulta. Ello fomentaría, según los docentes, la mala conducta.

Es interesante mencionar que no en todas las escuelas se tiene una misma visión crítica sobre los factores internos y externos de la escuela, lo cual implica identificar causas sobre las cuales se puede actuar o no. En la Escuela 3, por ejemplo, las principales debilidades están asociadas a factores externos ligados al contexto en el que está insertada la escuela tales como la situación precaria de las familias, «el pandillaje en la zona», «las mezquindades de los padres en la educación de sus hijos», «burocratización del MED y de los órganos intermedios». En las Escuelas 1, 2 y 4, en cambio, sí se tiene una visión un poco más crítica sobre el trabajo docente. En la Escuela 1 la crítica está orientada a las relaciones interpersonales entre docentes, su participación en actividades y la «falta de dominio en la construcción curricular». En la Escuela 2 la preocupación se aproxima más a las dificultades de los docentes en la programación curricular y en la incidencia de la

57. Ver *Historia institucional de las escuelas* en el capítulo sobre Descripción de las escuelas.

58. Aquí se incluyen los casos de familias monoparentales, padres separados o divorciados, o inclusive niños y niñas que viven con parientes cercanos.

«enseñanza enfocada a aspectos cognitivos»; mientras que en la Escuela 3, la preocupación se centra en el incumplimiento de las normas de convivencia de los docentes y la «falta de capacitación de los docentes en el PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente)».

En cuanto a los alumnos, en todas las escuelas se les menciona normalmente relacionados a sus deficiencias en su desempeño pedagógico. Se menciona que estos son alumnos de «condiciones socioeconómicas precarias», con «familias desintegradas»; en algunos casos se menciona la «desnutrición de los estudiantes», la «mala conducta» y el bajo rendimiento. Los comentarios tienden a centrarse en sus dificultades y no en sus potencialidades, ello incide en las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes. Como veremos más adelante, los problemas en los logros de sus alumnos se ven unilateralmente: es responsabilidad de los alumnos y sus familias y no de los docentes. Por lo tanto, en la mayoría de casos los problemas o debilidades identificadas en el diagnóstico educativo se centran en las características socioeconómicas y familiares de los alumnos y de sus familias. Se alude así a las carencias de la población que atiende la escuela.

El director, como encargado de conducir este proceso, no siempre conduce la mirada de los profesores hacia los aspectos internos (aspectos verdaderamente modificables). Creemos que la mirada crítica de la institución es un paso que muy pocas veces se cumple. No encontramos una reflexión crítica que permita identificar potencialidades al interior de la misma escuela, que impulse el cambio y que genere una concepción más optimista. Entonces, este diagnóstico que orienta las prácticas de los docentes podría situarlos en situación pasiva, de mucha frustración o generar la percepción de luchar contra la corriente. En ese sentido, el PEI como proceso no estaría contribuyendo a hacer que la comunidad educativa sea una comunidad de aprendizaje que reflexiona sobre sus propias acciones y posibilidades.

Frente a estos problemas también se espera una solución externa. Por ejemplo, frente a los problemas de conducta de los alumnos se espera que el Ministerio otorgue un departamento psicológico permanente. Si bien esas soluciones son factibles y válidas, no se plantean estrategias de acción desde la institución misma. Esperar una solución externa puede explicarse por las difíciles condiciones en las que los docentes realizan su labor, así como en la cantidad de funciones que realizan; sin embargo, creemos que esta exigencia por parte de las escuelas no debe impedir el que puedan encontrar soluciones propias. Se percibe, entonces, que se concentran en tratar de solucionar problemas externos a ellos sin partir de una mirada crítica interna.

Ello nos lleva a pensar que, lejos de estar acercándose a una gestión más autónoma, los mismos actores continúan manteniendo una fuerte dependencia de los órganos centrales. Esta situación, en muchos casos, permite justificar su falta de acción sobre determinados problemas, en tanto que, desde su percepción, el Ministerio no les brinda las herramientas adecuadas ni las capacitaciones pertinentes a su realidad para establecer una solución como parte de una política interna de la institución.



### 3.3.1.2. ¿Visión compartida?

El PEI, como ya dijimos, es la herramienta que intenta imprimirle a la escuela una identidad y para ello es necesario que se elaboren metas comunes. Es así como la visión de las escuelas debiera plasmar el proyecto educativo de cada escuela y servir como guía para su funcionamiento cotidiano. Las tendencias generales que encontramos entre las cinco Escuelas con respecto a la visión y misión planteadas es que, si bien sólo las Escuelas 2 y 3 mencionan la formación integral de los alumnos como parte de la visión, la mayoría señala la importancia de brindar una educación en valores. Es así como se señala explícitamente que los aspectos cognoscitivos no son suficientes y que la escuela debe preocuparse por desarrollar los aspectos psicoafectivos de sus estudiantes. Se señala también la importancia de preparar a los estudiantes para los retos de insertarse en la sociedad y se menciona que la educación es una tarea conjunta de directivos, docentes y padres de familia.

#### Conozcamos la visión de la Escuela 3:

Convertirse en uno de los centros educativos más representativos del Cono Sur de Lima, con una Educación Técnica Productiva, Competitiva y de Calidad. Desarrollar la formación integral del educando con un pensamiento crítico, creativo, lógico y dialéctico con habilidades y destrezas, imbuido de principios axiológicos que permitan contribuir a la construcción de una sociedad justa, democrática, solidaria y respetuosa.<sup>59</sup>

La Escuela 2 ha plasmado en su visión aquellos aspectos sobre los cuales quisiera mejorar. La visión constituye entonces un verdadero deseo de transformación:

Queremos una institución que recupere la imagen e identidad de la escuela vinculada a la comunidad y comprometida con la labor educativa de calidad; orientada hacia una formación integral de nuestros alumnos, con un óptimo nivel de suficiencia que garantice su desempeño en el nivel secundario. Aplicar en su labor educativa los últimos adelantos de la pedagogía contemporánea. Ser una institución organizada de forma eficaz y operativa con sentido de servicio, eliminando el burocratismo, el clientelaje, el nepotismo y el beneficio personal de los grupos.

Para el director de la Escuela 3, esta herramienta efectivamente cumple con su objetivo de intentar imprimir una identidad. De igual manera lo logran los espacios de reunión y concertación.

Nosotros tenemos una gran ventaja, que nos reunimos constantemente, ¿no?, en el mes de..., este año, hace poco, la reunión ha sido bastante fuerte, por lo que se adelantó las clases, pero, los años anteriores nos reunimos y vemos cuál

59. Extraído del PEI Escuela 3.

es la problemática y quiere decir que tenemos la misma idea, ¿no?, estamos manejando el mismo sentido de lo que es educación.

(Docente, Escuela 3).

Como vemos, a pesar de que todas las escuelas plantean visiones acordes con los fines de la educación planteadas por el sector (muchas aluden a la formación integral), las entrevistas mostraron con claridad que dichos objetivos institucionales no han sido interiorizados ni asimilados ni por los docentes ni por los directivos. Como analizaremos más adelante (en el capítulo sobre concepciones de los docentes) es importante analizar hasta qué punto se han apropiado los distintos actores del concepto de formación integral, pues encontramos que generalmente esta se reduce a una educación en valores<sup>60</sup>.

Muchos de los docentes y directivos, a pesar de contar con el PEI, no tienen muy en claro la visión ahí planteada en su práctica cotidiana. La falta de espacios para discutir y afianzar los objetivos de la institución puede reforzar la idea de concebir la escuela como territorios escindidos que pertenecen a diferentes actores. El que no haya espacios de reunión sobre los objetivos y prácticas genera que los docentes no dialoguen acerca de su propio ejercicio pedagógico y que no se relacione dicha práctica con los fines propuestos en el PEI. Esto se hace más tangible en los casos en los que el director no fomenta el conocimiento del PEI, en tanto que algunos docentes pueden sentir que no hay un norte.

E: ¿Por qué cree que no se están cumpliendo (los objetivos de la escuela)?

P: Como no hay objetivos, ¡qué vamos a cumplir! Si no nos hemos trazado un objetivo al inicio del año académico, al concluir el año no se ha cumplido nada, porque ni siquiera un camino hemos tenido que seguir, entonces cada uno ha ido andando, prácticamente, según los pasos que ha avanzado. Al andar se hacía camino, como diría el poeta.

(Ernesto, Escuela 5)

Los docentes conocen la visión y misión pero no todos se responsabilizan de ejercer su práctica pedagógica desde ellas: a nivel de docentes la mayoría (las conoce) pero, siempre hay algunos que no, este... digamos en la asamblea que estamos viendo el caso, no toman interés, ¿no?, de tomar la conciencia de esa misión que se está planteando.

(Director, Escuela 3)

Si bien, en general, los testimonios de docentes y directivos con respecto a la visión y misión del colegio guardan relación con lo planteado en el documento, distintos actores tienden a priorizar ciertos aspectos de la visión por sobre otros.

Por ejemplo, en la Escuela 3, tanto la subdirectora pedagógica como el subdirector administrativo coinciden en señalar que el objetivo principal de la institución debe

60. Entendida como transmisión, no como construcción y apropiación significativas.

responder al primer punto mencionado en la visión: «convertirse en el mejor colegio de la zona». Para la subdirectora pedagógica, la visión del colegio *es que todos deben alcanzar un nivel superior a los demás centros educativos* y, por lo tanto, cuando habla de la misión, señala una idea que se corresponde con lo anterior, *la misión es seguir orientando a los alumnos para un mejor logro*.<sup>61</sup> Para el subdirector administrativo, la Escuela 3 debe: *ser una institución modelo, una institución innovadora, una institución que lidere a nivel, de repente, del distrito, como que ya tenemos cierto liderazgo, el colegio tiene cierto renombre*.<sup>62</sup>

Esta prioridad de querer «ser la mejor institución educativa» se encuentra bastante generalizada y resulta ser parte importante de la identidad de la escuela, es decir, tanto estudiantes como docentes y padres de familia se reconocen en dicha identidad. En este caso, la visión compartida funciona como una meta clara y tangible a la cual toda la comunidad educativa puede aspirar. En ese sentido, la visión compartida de esta escuela sirve como guía y motivación, aunque las estrategias para llegar a ella no siempre estén muy claras para todos y no se trabajen con suficiente periodicidad.

Las visiones y misiones de las otras escuelas no muestran una identidad tan clara como la de la Escuela 3 y tienden más bien a parafrasear los documentos normativos sin darles un sentido propio acorde a su contexto. Es por ello que podemos afirmar que las Escuelas 1, 2, 4 y 5 no logran plasmar en sus PEI las metas comunes y consensuadas a las que los distintos actores educativos que conforman la escuela quisieran llegar y que puedan servir como norte a las acciones de la escuela. Nos preguntamos entonces ¿en qué medida el PEI es realmente una oportunidad para reflexionar sobre las expectativas que tienen los distintos actores sobre la escuela y la educación?

### 3.3.1.3. ¿La gestión es coherente con los objetivos propuestos?

Por otro lado, vemos que no sólo las escuelas no cuentan con objetivos claros que guíen sus acciones, sino que aquellos objetivos planteados en la visión y misión no necesariamente se traducen en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas. Por ejemplo, tenemos que las Escuelas 2 y 3, que plantean como objetivo central la formación integral de sus estudiantes, no presentan objetivos desagregados que puedan efectivamente guiar las prácticas. Dichos objetivos se vuelven entonces difícilmente realistas frente a la complejidad del cotidiano de la escuela y muy difíciles de concretar.

Asimismo, no existe en las escuelas todavía una cultura de la evaluación de los objetivos planteados en el PEI, lo cual contribuye a que la visión y la misión se perciban no como objetivos tangibles y cuya responsabilidad de concreción está en manos de todos

61. Subdirectora pedagógica Escuela 3.

62. Subdirector administrativo Escuela 3.

los actores de la escuela, sino como una mera formalidad. Precisamente porque el PEI se concibe como un instrumento de planeación estratégica a mediano plazo, es que debiera contar con los mecanismos que permitan un seguimiento adecuado al avance en el cumplimiento de los objetivos propuestos; de lo contrario, difícilmente la visión podrá ser alcanzada y terminará por quedarse simplemente como la expresión de un deseo.

Sin embargo, se debe señalar que el que todos los actores educativos no hayan hecho suyos los objetivos formales, expresados en el PEI, no quiere decir que las escuelas no tengan un cierto grado de visión compartida, sino, más bien, que esta visión, que se traduce en un cierto nivel de acuerdo con respecto a los objetivos que se persiguen, se visibiliza de manera más informal o implícita. De esta manera, más allá de lo planteado en la visión y misión expresadas en el PEI, existen otros objetivos, no tan explícitos, que terminan dictando el cotidiano de la escuela (la agenda real de la escuela). Más adelante veremos cómo esto sucede también a nivel de aula entre la programación del docente y lo que realmente hace en su clase.

Así, encontramos que hay ciertos objetivos que movilizan a las escuelas y a sus docentes y que constituyen el centro de la problemática actual. Veamos a continuación algunos de ellos, encontrados en las cinco escuelas estudiadas.

Ante la creciente aparición de escuelas privadas pequeñas en las zonas urbano marginales de Lima, las escuelas del estudio vienen tomando conciencia de que el público al que atienden no es necesariamente cautivo. La mayoría de escuelas estudiadas está atravesando por periodos progresivos de reducción de alumnado. El caso de la Escuela 1 es el más evidente (pasando de 578 estudiantes en 1995 a 250 en el 2005). El temor de los docentes como colectivo y de los directivos a perder sus plazas por no contar con suficientes alumnos (lo que se conoce comúnmente como racionalización por excedencia de personal), los lleva a plantearse nuevas metas y estrategias atractivas a la población que logren incrementar la demanda de alumnos. Esta competencia directa con las escuelas privadas supone ofrecer, utilizando el tercio curricular de libre disponibilidad,<sup>63</sup> lo que ellas también ofrecen: cursos de inglés<sup>64</sup> y de computación, talleres de danzas y, en muchos casos, clases de razonamiento verbal y matemático. Es así como gran parte de los objetivos pedagógicos incorporados en las prácticas estarían siendo dictados más por la necesidad de competir contra estas otras escuelas que a partir de un análisis claro de sus propias necesidades. Es decir, los objetivos pedagógicos responden a lo que está «de moda» en educación, que termina siendo de alguna manera marcado por la demanda de los padres de ciertos elementos que ellos identifican como factores que fomentan la calidad educativa (inglés, computación, etc.), asumidos como elementos de prestigio.

63. Propuesta de uso de horas de libre disponibilidad que cada Escuela plantea.

64. Cabe señalar que las cinco escuelas contaban con cursos o «talleres» de inglés. En dos escuelas la profesora de inglés recogía el dinero alumno por alumno antes de iniciar su clase; en otros colegios los padres de familia efectuaban dicho pago directamente a la escuela.

Otro de los objetivos propuestos se centra en resolver problemas muy concretos y puntuales que los docentes y directivos enfrentan. Por ejemplo, las escuelas que se ven enfrentadas a problemas relacionados a la indisciplina de sus alumnos tienden a organizar actividades que busquen promover los «valores» al interior de la escuela. En algunos casos se encontró un uso muy frecuente del castigo verbal y físico. Aunque no podríamos afirmar que es una solución institucional, sí se observó que dichas prácticas eran bastante generalizadas entre los docentes de las Escuelas 3, 4 y 5. Este tema será abordado con mayor profundidad en el capítulo sobre clima de aula.

La Escuela 3 se veía afectada por serios problemas de pandillaje en la zona, los cuales generaban mucha inseguridad a la hora de salida de los estudiantes del turno de la tarde. La primera medida de la escuela fue hablar con la comisaría de la zona para poder contar con la presencia de policías durante los momentos de salida. Por otro lado, para resolver los problemas de robo y asalto (sobre todo ahora que las escuelas cuentan con aula Huascarán) la APAFA decidió poner un cerco eléctrico en todo el perímetro de la escuela. Asimismo, se sensibilizó y organizó a los vecinos para que se mantuvieran vigilantes ante algún problema y repartieron silbatos para que estos alertaran.

En la Escuela 3, el desorden que reinaba durante la hora de ingreso y salida del colegio, así como la imprudencia de algunos choferes, empezó a generar numerosos accidentes entre el alumnado. Ante esto, los padres de familia se organizaron creando una «brigada de seguridad» que consistía en que un grupo de padres (organizados en turnos rotativos e identificados con chalecos) vigilaban y ordenaban los momentos de entrada y de salida de la escuela en ambos turnos garantizando así la seguridad de sus hijos. Esta medida funciona muy bien y desde entonces no se han registrado accidentes. Asimismo, es resaltada por el director y los docentes como muestra de las iniciativas y compromiso que los padres pueden asumir en la escuela.

En la misma escuela, la tardanza de estudiantes y de docentes comenzó a ser un problema importante. El director decidió entonces implementar un sistema de control de tardanzas. La puerta de entrada se cerraba a una hora determinada y sólo se dejaba entrar a alumnos y docentes después de haber registrado sus nombres en una lista. Al final de cada semana, durante la formación, el director señalaba qué aulas habían tenido las mayores tardanzas y se publicaba en el panel de la escuela las estadísticas de tardanza por aula. También se felicitaba a las aulas que no hubieran tenido tardanzas durante la semana.

Como vemos, existe una capacidad de respuesta organizada de los distintos actores de la escuela ante problemas evidentes. Sin embargo, estas respuestas consumen gran parte del tiempo y energía de los actores y terminan siendo entonces las actividades priorizadas. Es decir, la atención de los problemas urgentes moviliza una serie de recursos humanos y económicos, además de tiempo, que termina por agotar las posibilidades. Y, finalmente, los objetivos planteados en el PEI relativos a la mejora de la calidad educativa

se reducen a la resolución de problemas puntuales. En ese sentido, las escuelas estarían respondiendo de muchas maneras a las demandas directas de los padres de familia y de otros actores educativos acerca de los problemas más saltantes que enfrenta la escuela. Pero no estarían avanzando hacia la consecución de los objetivos estratégicos de mediano plazo planteados en sus PEI ni tampoco incidiendo significativamente en el mejoramiento del nivel de rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, si estas prácticas exitosas llegan a institucionalizarse (como es el caso en la Escuela 3) pueden entonces incorporarse como parte de estrategias a mediano plazo.

La incapacidad para realizar una gestión coherente con las metas trazadas no genera una reflexión a nivel institucional y encontramos entonces que los actores de las escuelas terminan «apagando incendios» y respondiendo a problemas puntuales más que actuando sobre la base de los objetivos propuestos. La rutina y los conflictos cotidianos diluyen el esfuerzo de los docentes y directivos por incidir en la calidad educativa. Es así como encontramos una mirada predominantemente cortoplacista en detrimento de una visión de mediano plazo que busque implementar estrategias que puedan contribuir a la mejora de la calidad educativa en la escuela.

Otro aspecto que influye en la gestión cotidiana de la escuela son las normas que se emiten desde el Ministerio. Por ejemplo, la emergencia educativa supuso, tanto para docentes como para directivos, reorganizar sus programaciones, y el énfasis que se quiso dar a las áreas de comunicación y matemática se tradujeron en más horas semanales dedicadas a esos cursos. Asimismo, en muchas escuelas se implementó la hora de la lectura y se promovió el uso continuo de las bibliotecas de aula por los alumnos. La normativa transforma poco a poco los objetivos que las escuelas se plantean, pues entienden que el énfasis de su gestión debe ir por ahí. Esto, sin embargo, no parte necesariamente de una comprensión profunda de las necesidades reales de los alumnos, sino más bien del cumplimiento formal de la normatividad. Es así como en todas las escuelas el discurso de los docentes ratificaba la importancia de las áreas de matemática y comunicación, pero más allá de asignar más horas durante la semana no se vieron otras estrategias de innovación pedagógica que fueran empleadas por los docentes. Por otro lado, no se contaba con estrategias que permitieran medir si el cumplimiento de esa normativa estaba logrando los resultados previstos y si tenía, entonces, sentido para la propia escuela aplicarla.

### *¿El PEI como proceso y herramienta de gestión o como formalidad?*

A partir de los hallazgos presentados, podemos afirmar que la visión de la escuela que se busca transmitir con la implementación del PEI va perdiendo poco a poco su efecto conforme se va insertando en la lógica de trabajo y estructura preexistentes. Es así como, lejos de transformar verdaderamente la cultura escolar arraigada en las escuelas, el PEI se termina instalando en la lógica de las escuelas, articulándose a su cultura sin modificarla. Es por ello que, si bien logra instalarse como una actividad puntual en un

momento preciso del tiempo, se termina percibiendo como un documento burocrático más exigido por el Ministerio.

Con ello no queremos decir que el PEI no sea percibido como un documento importante por docentes y directivos, sino más bien que las escuelas, en muchos casos, no logran construir desde el PEI un proceso continuo que los lleve a crear espacios de reflexión colectiva sobre los fines de la escuela, sobre el sentido de la educación, sobre sus metas y estrategias. Esto nos lleva a pensar que las escuelas parecen haber comprendido la importancia del PEI más como un producto que como un proceso que busque dotar de sentido y articular todas las prácticas de la escuela.

Los espacios de elaboración del PEI no se constituyen como verdaderos espacios de participación reflexiva en los que todos los actores educativos puedan pensar en su escuela y en todo lo que ella encierra. La mayoría de problemas identificados están vinculados con factores externos. Ello imposibilita un trabajo de autoevaluación y autorreflexión constante con respecto a las prácticas de los distintos actores de la escuela, así como una toma de conciencia con respecto a las deficiencias encontradas al interior de la escuela.

Por otro lado, los docentes, ya sea porque carecen de las herramientas, de los tiempos y espacios o porque simplemente no le dan importancia, no reflexionan sobre los distintos elementos que conforman su organización y el sentido de la escuela. Al mismo tiempo, los directivos no ejercen su rol de guía con respecto al PEI como proceso de gestión participativa. La elaboración del diagnóstico, de la visión y misión termina siendo un ejercicio incipiente que, si bien logra identificar ciertos elementos a nivel discursivo, no se traduce en la elaboración de líneas directrices que permitan guiar la práctica cotidiana. Tanto la visión como la misión sólo son útiles en la medida en que sean comprendidas en un sentido práctico y pasen a ser apropiadas verdaderamente por todos los actores de la escuela. Si no se toma en cuenta la cultura escolar<sup>65</sup>, si no se asume que dicha cultura influye de manera preponderante en las innovaciones que se quieran implementar, es claro que ni la visión ni la misión podrán ser apropiadas por los docentes.

Así también, es evidente la falta de capacidad institucional para operativizar las estrategias que podrán llevarlos a la concreción de las metas de mediano plazo trazadas en el PEI. El PEI requiere de un perfil de director y de docentes conocedores de las herramientas y procesos de gestión participativa. Los supuestos sobre los cuales se viene construyendo la autonomía escolar no son reales, pues los actores con los que se cuenta actualmente no han desarrollado las capacidades necesarias para liderar la escuela de la manera esperada. Finalmente, lo que tenemos es un cumplimiento de los aspectos formales del PEI, lo cual termina por generar mayor frustración ante la imposibilidad de

65. La cultura escolar se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las relaciones de autoridad, las normas, los valores, las creencias, los supuestos, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith, 1994).

que la esperada autonomía pueda generar cambios significativos en las escuelas.

### 3.3.2. La gestión escolar en sus distintas dimensiones

Habiendo analizado el PEI como marco de la gestión escolar en las escuelas a continuación nos centraremos en comprender algunas dimensiones centrales de la gestión escolar ligadas a la gestión institucional y pedagógica. Ello nos ayudará a comprender las prácticas reales y concretas que configuran el cotidiano de la gestión escolar.

Dado que la gestión escolar asigna muchas funciones al director, los puntos que serán analizados están muy relacionados con los roles y funciones del director y de otros actores escolares. Algunos de ellos serán retomados más adelante cuando se hable específicamente de los roles y funciones de dichos actores. Cabe señalar que si bien el tema de contratación docente es clave en la gestión escolar, éste no ha sido abordado por cuanto implicaba el recojo de información en momentos específicos del año escolar así como una mirada muy cercana a dichos procesos al interior de las UGEL correspondientes.

#### 3.3.2.1. El manejo de los recursos humanos al interior de la escuela

Desde el punto de vista de la organización escolar, y poniendo énfasis en el rol del director como gestor, resulta importante comprender el uso de los recursos humanos con los que se cuenta. Una pregunta importante aquí es si las escuelas estudiadas cuentan con el personal adecuado para cumplir con sus objetivos y desarrollar todas las tareas cotidianas que se dan en ellas.

De las cinco escuelas que participaron en el estudio, tres no cuentan con suficiente personal: en la Escuela 2 no hay suficiente personal administrativo (no tiene subdirección, a pesar de tener el número de aulas para ello). En la Escuela 3, sucede algo similar: la falta de personal administrativo recarga las funciones de la dirección (la falta de una secretaria genera que el director utilice gran parte del tiempo en elaborar documentos para presentarlos a los organismos intermedios). La Escuela 5 estuvo durante todo el 2005 en espera del nombramiento del subdirector por parte del órgano interno inmediato, la UGEL.

Las carencias del sector para garantizar el funcionamiento de la estructura escolar ocasionan que dentro de las instituciones educativas se realice un manejo «informal» del personal. Así, un director pedirá, como favor, que un docente de su confianza cumpla con actividades extra. Otra solución es la de colocar a personas no especializadas en determinadas áreas, lo cual genera que las tareas no siempre se realicen de manera adecuada o que simplemente no se realicen debido a la carga de trabajo que implica la otra función. Por ejemplo, en la Escuela 2, el personal de servicio funge como secretaria; en la Escuela 4, el guardián es encargado del proyecto Huascarán; en la Escuela 5, una de las profesoras de inicial tiene a cargo algunas funciones correspondientes a la subdirección.

En la Escuela 2, la directora tiene un horario establecido de 8 de la mañana a 3 de la tarde, aunque menciona que muchas veces se queda más tiempo en la IE. Actualmente, la escuela no cuenta con una subdirección por lo que ella debe cumplir con ambas funciones.

No cuento con una subdirección a pesar de que tengo 40 aulas, no cuento con un personal administrativo, porque la señorita que ve usted acá es de servicio, apoya hasta las 12 y de ahí se va a sus quehaceres de limpieza, ¿no? No tengo auxiliares. Aquí se hace de todo un poco, hasta los profesores de aula... con los profesores. El trabajo es recargado, sí, es mucho más horas. Tienes hora de entrada pero no de salida, tienes que ver mejoras para que la institución educativa mejore, pero no sólo en infraestructura sino para los mismos alumnos, por ejemplo (...)

(Directora, Escuela 2)

Por otro lado, también se ha observado que, frente a la imposibilidad por parte de los directores de licenciar al personal no calificado para cumplir sus funciones, estos deben encontrar soluciones prácticas. Así, en la Escuela 4 el director terminó poniendo al guardián de la escuela como encargado del aula Huascarán, pues la persona destinada a ello no estaba capacitada para asumir dicha función. En la misma escuela se cuenta con un docente nombrado que tiene serias deficiencias en su desempeño en el aula. El director señala que debido a que ningún padre quiere que les enseñe a sus hijos, se ha visto en la necesidad de que el docente rote cada año de aula en aula para que no perjudique de manera acentuada al mismo grupo de alumnos.

El problema que ningún papá quiere que él le enseñe a sus hijos, porque, prácticamente no hay ninguna, no hay ningún avance pedagógico (...)

(Director, Escuela 4)

Otro aspecto fundamental en el manejo de los recursos humanos es cómo se aprovechan las potencialidades, es decir, cómo se logra distribuir responsabilidades entre las diferentes personas que trabajan en la institución. Aquí un elemento importante a destacar es que en la gestión de los recursos humanos al interior de la escuela se logra visibilizar el manejo que tiene el director de los aspectos pedagógicos.

En las escuelas estudiadas, la asignación de los docentes responde a una estrategia explícita que debiera tener un impacto a nivel pedagógico. Vemos así que en algunas escuelas un grupo de docentes se especializa en los primeros grados y año tras año sólo enseñará esas secciones. En otros colegios se pone énfasis en que el docente enseñe al mismo grupo de alumnos, aquí encontramos la idea arraigada de «sacar promoción», que quiere decir para los docentes ir avanzando con el mismo grupo de alumnos hasta que culminen sexto grado.

En otra escuela la asignación está marcada por los turnos y los docentes sólo podrán

rotar en los grados que pertenecen al mismo turno: así en la Escuela 3 los docentes enseñan al mismo grupo desde cuarto hasta sexto grado y una vez que han «sacado su promoción» vuelven a enseñar cuarto grado. En general, en muy contadas excepciones un docente puede pedir que se le cambie de turno.<sup>66</sup>

La decisión con respecto a la asignación del grado y sección que enseñarán los docentes queda librada al juego de poderes entre el docente y el director y al hecho que no exista objetivos pedagógicos claros en las instituciones. Además, al no existir una evaluación de los docentes al interior de las escuelas, estas decisiones no se puedan basar en criterios objetivos. Es así como, finalmente, el criterio que más pesará para que un docente enseñe un cierto grado es cuán cómodo se siente y su capacidad para persuadir a los demás docentes y directivos de que quiere enseñar a dicho grado.

En algunas escuelas se utilizó la estrategia de asignar a los docentes con mayor manejo de niños pequeños a los primeros grados y luego a los mejores docentes a los últimos grados, pero no parece haber mucha claridad al respecto. Cabe entonces preguntarse si los directores se preocupan porque los docentes se desempeñen en el grado y cargo para el que están más calificados, y si existen mecanismos que permitan evaluar si las estrategias de asignación de docentes por grados tienen un impacto a nivel de los aprendizajes de los estudiantes.

### 3.3.2.2. Espacios y tiempos de coordinación y planificación en las escuelas

Como hemos visto, la nueva concepción de escuela, que pone énfasis en la participación de todos los actores, requiere de espacios y tiempos de coordinación específicos y continuos. La observación de escuela en los cinco casos dio cuenta de manera muy clara de cuáles son los espacios existentes en las escuelas para coordinar y planificar. El ritmo de las escuelas suele ser muy acelerado. Los docentes pasan la mayor parte del tiempo en sus aulas con sus alumnos. Sólo se percibe el uso de espacios colectivos cuando los docentes ingresan a la escuela y deben pasar por la dirección para firmar su asistencia, durante el recreo cuando se reúnen en la cafetería para tomar un café, comer algo y coordinar las actividades conjuntas, o en los pasadizos de la escuela cuando se disponen a entrar a su salón. El frenesí de la vida cotidiana de la escuela, sumado a la falta de espacios destinados a los docentes, (sólo en una de las 5 escuelas se contaba con sala de profesores), no propicia un encuentro más pausado en el que los docentes puedan intercambiar estrategias y reflexionar sobre el sentido de su quehacer cotidiano.

Generalmente, lo que se pudo observar en las escuelas con doble turno era lo siguiente: ingreso y firma de docentes, trabajo en el aula, recreo, trabajo en aula, salida y

66. Es importante señalar que en ninguna de las escuelas se designaba a un docente para que enseñe el mismo curso a todas las secciones del mismo grado, aunque sabemos que esta es una estrategia cada vez más usada inclusive en primaria.

muy breve conversación informal con docentes. El hecho de que la escuela esté organizada en dos turnos dificulta muchísimo la coordinación pedagógica entre los docentes y genera una fragmentación muy marcada al interior de las escuelas. Por otro lado, también dificulta las reuniones generales de todos los docentes del plantel. Según lo observado, muchas reuniones procuran hacerse entre un turno y el otro. En la única escuela que tenía sólo el turno de la mañana (Escuela 1) se observó que los docentes muchas veces se quedaban después de la jornada escolar para organizar actividades, programar, coordinar actividades o inclusive hacer clases de recuperación con sus alumnos, pues contaban con el espacio físico disponible (la otra escuela que tiene primaria sólo en el turno de la mañana atiende al nivel de secundaria en la tarde). En la Escuela 3, con turnos de mañana y de tarde, los docentes suelen reunirse los sábados.

La planificación anual se realiza a principios del año escolar, los primeros días de marzo<sup>67</sup> pocas semanas antes del inicio de clases. Docentes y directivos se reúnen y planifican tanto actividades pedagógicas como actividades institucionales que se realizarán a lo largo del año elaborando así el Plan Anual de Trabajo. Para cada una de las actividades que se ejecutarán a lo largo del año se conforman comisiones, compuestas por docentes de los distintos grados, quienes serán los responsables de coordinar y ejecutar dichas actividades. Por ejemplo, unos se encargarán del desfile de 28 de julio, otros de las actuaciones, otros de la celebración del aniversario del colegio, otros de la ambientación y decoración, etc. La programación curricular anual también se realiza en estos momentos, para lo cual los docentes se reúnen por ciclo.<sup>68</sup>

Las actividades que se organizan a lo largo del año, generalmente con motivo del calendario cívico escolar, suelen ser una prioridad para todos los actores escolares. Los pocos espacios de encuentro serán usados para coordinar y preparar dichas actividades, pero no para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje o sobre los objetivos más amplios de la escuela. Finalmente, son las actividades puntuales que se organizan con motivo de ciertas fechas importantes las que terminan marcando el ritmo. Se prioriza entonces la coordinación y preparación de dichas actividades, visibles para los padres de familia y la comunidad, que contribuyen al prestigio del colegio.

En las escuelas se observó que, mayoritariamente, sólo se realiza un trabajo conjunto a inicios de año o cuando se aproximan las actividades que deben ser realizadas. En muchas escuelas los pocos espacios físicos y de tiempo existentes para que los distintos actores educativos puedan coordinar las actividades dificultan la realización de las mismas. En

67. Por lo general los docentes y directivos de las escuelas se reúnen a fines de febrero y principios de marzo para elaborar el Plan Anual de Trabajo, reajustar el PEI y realizar la programación curricular. El tiempo consagrado a dichas actividades no es muy largo y desde que las clases se inician en marzo, las escuelas cuentan con menos tiempo para las tareas de planificación.

68. Este punto será abordado en más detalle en el acápite sobre Gestión Pedagógica.

varios casos observamos que los docentes se reunían durante los recreos o entre un turno y otro para coordinar, y estos momentos eran poco apropiados e insuficientes. Como sabemos, el horario semanal de los docentes no contempla momentos de coordinación efectivos entre ellos, lo que hace que sean manejados de manera informal<sup>69</sup>. Tomemos en cuenta, además, que muchos docentes tienen otros trabajos.

En ese sentido, es importante señalar que la falta de espacios y tiempos de coordinación adecuados es, sin duda, una limitación importante para el cumplimiento de las funciones de los distintos actores y de los objetivos de la escuela. Los pocos espacios de coordinación existentes resultan ya insuficientes para tareas tan importantes como la programación curricular y coordinación a nivel de grado.

### 3.3.2.3. Canales de comunicación al interior de las escuelas

Para comprender los espacios y tiempos de planificación fue importante acercarnos a los canales de comunicación. Estos denotan, por un lado, parte del clima organizativo; pero también la dinámica escolar en distintos niveles. Por ello, se enfatizó como elemento importante la identificación de canales de comunicación de las escuelas, tanto formales como informales. Se ha encontrado una variedad de estrategias para comunicar acuerdos o decisiones establecidas en función de quiénes son los destinatarios de la información y qué es lo que se desea informar. Entre los canales formales encontramos: la formación, reuniones, asambleas generales, libro de actas, periódicos murales, paneles, cuaderno de control de los alumnos, etc. Sin embargo, también hemos encontrado maneras informales de comunicación entre los distintos actores educativos, que serán aquí presentadas. Veamos los canales utilizados en la comunicación entre diferentes actores empezando por docentes y directivos, luego estudiantes y, finalmente, padres de familia.

La comunicación entre docentes y directivos se realiza de diversas formas. Las asambleas o reuniones generales con los docentes son uno de los canales más usados en la mayoría de escuelas, aunque la frecuencia de reuniones puede variar mucho de una escuela a la otra.<sup>70</sup> Las asambleas generales, en las que se reúnen todos los docentes y directivos, personal administrativo y de servicio, se realizan fundamentalmente a inicios de año y con menor frecuencia a lo largo del año, salvo que haya temas urgentes que tratar. Los comunicados para convocar a reuniones se realizan por escrito. La información se consigna en un libro que es rotado de salón en salón. Es necesario, según los directores, ser insistente en el recordatorio de las reuniones para lograr la convocatoria masiva: «a

69. En varias escuelas los docentes se reúnen los sábados, siendo la Escuela 3 la que se organiza de manera más eficiente para realizar las reuniones.

70. La Escuela 3 es la que suele reunir a toda la comunidad educativa con mayor frecuencia. La Escuela 1 tiene reuniones mensuales en las que participan docentes, directivos y personal de servicio.

cada docente, que tiene que firmar un día antes, dos días antes y al día siguiente se están reuniendo y el día anterior hay que hacerlos recordar, pasando salón por salón»<sup>71</sup>.

En las Escuelas 3 y 4 encontramos paneles o pizarras informativas en los que, además de comunicar disposiciones o hacer recordar reglas y normas, se informa sobre diversas actividades y oportunidades para los docentes (capacitación, formaciones diversas, reunión de SUTEP<sup>72</sup>, entre otros).

Como vimos en el acápite anterior, un problema saltante que se revela en las escuelas que cuentan con dos turnos es la dificultad para encontrar momentos propicios de coordinación y planificación.<sup>73</sup> Una profesora lo expresa de la siguiente manera:

Cada palabra que mencionamos en un turno al otro turno ya no llega así y nosotros tenemos que siempre comunicarnos, hasta ahorita no nos hemos, es muy raro, a la hora de entrada es «Ya, qué hay, qué recuerdo, cuántos». Entonces, uno o dos estamos en las gestiones.

(Beatriz, Escuela 2)

La formación, que es en principio el único espacio que reúne a toda la comunidad educativa, tiende a reducirse a un espacio informativo. La formación al inicio de la jornada es un momento en el que se tiende a informar, a manera de orden, las reglas que debieran seguir los estudiantes: se recuerdan las normas del colegio, se llama la atención a aquellos que no las estén cumpliendo. Recordemos que la formación se realiza al menos una vez por semana (generalmente los lunes a primera hora, pero en algunas escuelas hay formación lunes y viernes). En promedio, la formación dura alrededor de 40 minutos, excepto cuando se celebra alguna fecha cívica y se prepara una actividad especial. Durante el tiempo que dura la formación los estudiantes permanecen parados en filas por sección y grado siendo vigilados constantemente por los docentes para que permanezcan firmes y casi inmóviles. Primero ingresa la escolta marchando y portando la bandera, se entona el himno nacional, se reza el Padre Nuestro y el Ave María, luego se recuerdan las reglas y normas. Los estudiantes no toman parte activa en este espacio. Durante la formación en general sólo tienen la palabra los adultos: el director o subdirector y el docente encargado y, por lo general, es un espacio utilizado para «llamar la atención» y sólo en contadas ocasiones para premiar o motivar a los estudiantes. En ese sentido, no es un espacio en el que los estudiantes puedan hacer escuchar su voz.

A pesar de que la formación es un espacio de comunicación, paradójicamente es percibida por los estudiantes como un espacio punitivo. Según muchos de los alumnos entrevistados, la formación es lo que menos les gusta de su escuela pues deben permanecer parados, en silencio y sin moverse durante mucho tiempo. Se observó que en muchas

71. Director Escuela 3.

72. Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú.

73. Esto es un claro ejemplo de las condiciones y limitaciones de la escuela masiva.

escuelas los alumnos que no observan un comportamiento adecuado reciben golpes o fuertes llamadas de atención. No es de sorprender, entonces, que en muchos casos los estudiantes prefieran limpiar y ordenar el salón que asistir a la formación.<sup>74</sup>

En la formación, no sé, es mi opinión contra el profesor, está bien que estemos muy bien ordenados, pero tampoco nosotros somos cachacos, tampoco para que nos canse de estar parado, debes de tener un rato para soltar la mano, para moverse; pero el profesor ve que sus alumnos se mueven, se voltean, el profesor con el palo va y les da, o sea, no importa si es hombre o mujer, y nosotros vemos cómo les castiga (...).

(Estudiante, Escuela 4)

La formación, a pesar de ser el único espacio que reúne a toda la comunidad educativa, no se constituye en un espacio de auténtico diálogo en el que los diversos actores que conforman la escuela puedan intercambiar opiniones o información. Tampoco se constituye en un espacio de aprendizaje y de reflexión de la comunidad educativa.

Otros canales con los que cuentan los estudiantes a nivel de la escuela son el Municipio Escolar y el CONEI. Sin embargo, como veremos más adelante, en las escuelas estudiadas, el Municipio Escolar no logra ser un verdadero espacio de representación democrática. Por otro lado, si bien los estudiantes tienen una representación en el CONEI,<sup>75</sup> dicha instancia no constituye aún un verdadero espacio de participación por lo cual su presencia responde más al cumplimiento formal de las disposiciones normativas del MED. No existe un espacio de diálogo real a nivel de escuela en el que los estudiantes sean escuchados y puedan expresar sus opiniones<sup>76</sup>. Como vemos, los estudiantes no cuentan con ningún canal formal para hacer escuchar su voz más allá de los espacios que se generan en cada una de las aulas.

La comunicación entre los directivos y docentes y los padres y madres de familia se realiza a través de las asambleas generales de la APAFA y de los Comités de aula. El primer espacio es, en primera instancia, un espacio de comunicación entre los padres y madres de familia, pero también es usado para informar sobre decisiones que atañen a toda la comunidad educativa (actividades próximas a ser realizadas, cambios en la normatividad educativa, etc.). El Comité de aula es el espacio de toma de decisiones a nivel de aula. Allí el docente comunica a los padres y madres información con respecto a las actividades pedagógicas que realiza, y se discute sobre las necesidades concretas del aula o problemas con los estudiantes. También es el espacio de planificación y coordinación de actividades

74. En varias escuelas se observó que durante la formación un grupo de estudiantes permanecía en el aula para limpiarla y ordenarla.

75. Consejo Educativo Institucional: instancia escolar con representación de todos los actores educativos.

76. Estos aspectos será abordados más adelante cuando se aborde el tema de la participación de los estudiantes en las escuelas.

que los padres y madres de cada sección se encargarán de organizar (paseos, celebración de la graduación de primaria). La frecuencia con la que se reúnen los comités de aula varía mucho de aula en aula y de escuela en escuela. En las Escuelas 1 y 3 se observó una participación mucho más activa de los padres, quienes se reunían entre una y dos veces por mes. En ambas instancias organizativas, son los padres y madres los responsables de comunicar a las familias que no asisten a las asambleas y reuniones.

Otros canales utilizados para informar a los padres y madres de familia observados en las escuelas son los paneles, carteles o papelotes que se colocan al exterior de la escuela para informar sobre cambios en los horarios escolares, celebración de algún feriado, suspensión de clases, fechas de exámenes, realización de asambleas de la APAFA. En dos escuelas se observó que se colocaban los nombres de los padres de familia que debían cuotas a la APAFA. Los cuadernos de control de los alumnos son el medio escrito más frecuentemente utilizado para que los docentes puedan transmitir a los padres información concerniente a ciertas actividades organizadas, convocatoria a reuniones del comité de aula, etc. En algunas escuelas se suele utilizar esquelas o comunicados que cada docente entrega a sus estudiantes para que los entreguen a sus padres.

Finalmente, se observó que algunos padres de familia suelen visitar las escuelas con frecuencia para preguntar por el desempeño de sus hijos<sup>77</sup>. Los padres de familia, por su parte, identifican que tienen un mayor nivel de comunicación con los docentes de aula que con otros actores de la escuela.

M1: ¿Ustedes cómo se comunican con los profesores de sus hijos?

P4: Bueno, yo siempre vengo a preguntar a la profesora cómo va mi hijo, siempre me doy un tiempito, vengo a averiguar «señorita ¿cómo está yendo?», la profesora me explica «esto le falta», «señora apóyelo en esto», me dice.

P6 : Yo también igual, me hago un tiempo, de salir de mi trabajo rápido, no ve que yo vendo comida (...) mercado y me vengo apuradita para encontrarme (...) temprano (...) apenas sale se va, ¿no?, a mi niña «¿está tu profesor?», «no, mamá, ya no está», y de ahí (...) hay días que lo encuentro, «¿cómo está?, ¿cómo está yendo, ¿no?», «¿cómo está su cuaderno?, ¿está respondiendo?», «sí, señora, está respondiendo, no se preocupe, porque ella está bien», me dice. Hay niños que sí, realmente, sus mamás no vienen ni a averiguar cómo están sus hijos, y yo sé las personas, conozco a las mamás que vienen a averiguar y se preocupan por sus hijos, el resto nada, nada, a fin de año más bien (...) ya cuando están mal, que profesor, ¿que por qué?, esa no es la culpa del profesor, es del padre.

(Grupo Focal Padres, Escuela 2)

77. En algunas aulas los docentes hacen el esfuerzo de visitar las casas de sus alumnos que tienen problemas buscando así comprender la situación familiar del estudiante y entablar un diálogo más cercano con la familia.

Un reclamo constante de los padres de familia es el no poder visitar las aulas, hablar con los docentes y directivos cuando lo necesitan. Se quejan de que hay horarios precisos para hablar con los docentes a los que son muy difíciles de acceder por sus largas jornadas laborales. Por otro lado, docentes y directivos de las escuelas alegan que en algunos casos la presencia de los padres y madres de familia es muy fuerte y que interrumpen constantemente las clases. Por ello, las Escuelas 3 y 4 han establecido reglas precisas con respecto a los horarios en los que los padres de familia pueden ingresar a la escuela. En el otro extremo, en la Escuela 2, la presencia constante de madres de familia ha terminado por generar conflictos entre ellas y los docentes.

Cabe preguntarse, entonces, qué tanto los directores y docentes involucran a los padres y estudiantes en las decisiones de la escuela y qué tanto recogen su voz para establecer políticas al interior de la escuela. Hay algunos docentes que no están exentos de dicha preocupación. Algunos docentes consideran que hay que trabajar más en mejorar los canales de comunicación:

E: ¿Y normalmente quiénes son los que manejan o conocen los objetivos de aquí, esta escuela?

P: Los que conocen..., ahí está..., es una buena pregunta. Los que conocen: la plana jerárquica, los docentes. Pero lo que nos falta es que conozcan los alumnos. Entonces, cuando el alumno conoce cuál es el proyecto para uno, quizás pueda opinar o participar, y los padres de familia. Creo que conociendo el padre de familia cuál es el objetivo, la meta del Ministerio, creo que también puede colaborar en algo. Pero no conoce y no difundimos».

(Daniel, Escuela 4)

Como hemos visto, los canales de comunicación varían según los interlocutores. En la Escuela 3, el director menciona que la comunicación fluye como si ésta fuera una cascada, es decir, del director hacia los docentes y de estos hacia los padres. En este proceso, no se menciona a los alumnos como parte del proceso de comunicación. Por otro lado, la idea de cascada remite a una idea vertical de comunicación, de arriba hacia abajo.

Más allá de los canales «formales» de comunicación que hemos identificado, la información suele ser transmitida a través de canales informales, en su mayoría verbales y en espacios físicos y de tiempo no necesariamente indicados para ello. Por lo general, y como señalamos en el acápite anterior, el grueso de la comunicación entre docentes tiende a darse en espacios informales como el recreo, el ingreso y salida de la escuela, encuentros en los pasillos, entre otros. Los espacios de coordinación y planificación son escasos. Así pues, muchas veces los docentes se reúnen a coordinar sobre las actividades de forma ligera en sus espacios libres. Los canales informales se generan cuando los canales formales son insuficientes o no funcionan adecuadamente.

¿Hasta qué punto la existencia de canales formales e informales de comunicación garantiza una comunicación adecuada que facilite el funcionamiento cotidiano de las



escuelas y que favorezca la reflexión? Resulta relevante señalar que los diferentes testimonios señalan la importancia de comunicar acuerdos como una tarea fundamental en el manejo de información de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Pero nadie señala la importancia de escuchar a los otros, es decir, de recoger las opiniones de los demás, pues, si somos coherentes, comunicación implica reconocer mensajes de uno y otro lado. Queda por analizar quiénes son los interlocutores válidos que la escuela reconoce y por qué.

La valoración que le ofrecen a la comunicación es funcional. Es decir, el manejo de la información está dirigido al cumplimiento de tareas, a una concepción de «eficacia» relacionada al «hacer». Así, no existe una valoración real del diálogo abierto. Los espacios de comunicación -de reunión general o por ciclos o grados que se tienen con bastante regularidad- son asumidos como necesarios para ejecutar tareas y organizarse mejor para su cumplimiento, pero no como espacios de construcción colectiva, como espacios de escucha, de comprensión, de discusión analítica sobre el sentido de lo que se hace y ocurre en la escuela.

De esta manera, puede percibirse que no todos los actores de la institución son reconocidos como interlocutores válidos para una comunicación auténtica, la misma que implica escuchar y recoger diversas opiniones. De todos los actores, los que se desconocen claramente son los estudiantes, luego los padres y madres a quienes se consideran actores accesorios y no agentes activos en la toma de decisiones y en el actuar de la escuela.<sup>78</sup>

#### 3.3.2.4. El manejo de las normas de convivencia al interior de las escuelas

Otro elemento importante en el análisis de la gestión escolar es cómo la escuela maneja sus normas de convivencia para crear un ambiente favorable al aprendizaje<sup>79</sup>. Las normas de convivencia son herramientas que, manejadas adecuadamente, permiten construir y mantener un ambiente acorde con los objetivos e ideales de las escuelas. Veamos a continuación cómo se emplean las normas de convivencia al interior del espacio escolar en las cinco escuelas estudiadas.

Las Escuelas 3 y 4, las dos escuelas más grandes en términos de población escolar y número de profesores, al igual que la Escuela 1, demarcan claramente el espacio entre el «adentro» y el «afuera» de la escuela. Esta demarcación de los espacios es muy importante porque genera una conciencia de que las reglas que rigen internamente a la escuela

78. Estos aspectos serán abordados con más detalle en el acápite sobre participación de los distintos actores de la escuela.

79. Como sabemos, el manejo de las normas de convivencia está muy ligado al clima institucional de las escuelas.

deben cumplirse, se respetan. Asimismo, estas escuelas han logrado generar un ambiente escolar ordenado<sup>80</sup> que favorece el trabajo de todos sus integrantes. Esto se ve no sólo en aspectos más formales como la puntualidad de los docentes, el cumplimiento de sus horas pedagógicas y de los requerimientos oficiales, sino también en su compromiso con el trabajo, programando clases de recuperación los sábados, por ejemplo, o en algunos casos quedándose después de clases.

Los estudiantes de estas escuelas las reconocen como «buenas» principalmente por dos aspectos fundamentales: por la enseñanza y por la disciplina impartida. La disciplina se percibe a través del cumplimiento de las normas de convivencia y de respeto por los símbolos de la institución como el uniforme, por ejemplo. La claridad de las reglas de la institución genera que la escuela forme una identidad que los distinga de los otros colegios en donde no hay esa disciplina presente. La valoración por la disciplina es un factor muy presente en todos los actores de la institución. Veamos la opinión de los estudiantes de la Escuela 3:

M: Ustedes ¿recomendarían esta escuela?

A1: Sí, porque enseñan bien.

A2: Enseñan valores, la puntualidad, la responsabilidad,

A3: Sí, porque es un colegio educado.

A1: Sí, porque es una buena institución.

M: ¿Cómo es un buen colegio?

A1: Ordenado.

A5: Así decorado todo, las aulas, no, todo.

A3: Que te exijan que vengas bien uniformado, para mí que haya alguien en la puerta, que sea así, que controle, que vea si vienes bien uniformado.

A2: Orden, limpieza.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 3)

La Escuela 3 emite una imagen distinta frente a los otros centros educativos de la zona, al menos para los padres de familia y docentes. Esa distinción le ha permitido construir las vigas principales de la identidad escolar. La valoración por la disciplina y las normas claras se percibe como un factor muy importante entre los distintos actores escolares. Para los padres y madres de familia entrevistados, en la Escuela 3 se imparte una buena educación. Sin embargo, a diferencia de la Escuela 3, los resultados de las

80. Por ordenado nos referimos al cumplimiento de ciertas normas básicas a nivel de la escuela: horarios, uso de espacios, limpieza y organización del local y de las aulas.

pruebas de rendimiento aplicadas durante el estudio no dan cuenta de ello. Cabe entonces preguntarse, ¿por qué los padres perciben que sí se recibe una buena educación? En ese sentido, la disciplina y el orden impartidos en la escuela constituyen en muchos casos una demanda explícita de los padres de familia y se vuelven aspectos fundamentales que corresponden en muchos casos a criterios que permiten distinguir una escuela buena de una mala. Vemos, entonces, cómo el manejo de las normas al interior de la escuela es, sin duda, un factor vital para la imagen y el prestigio de la institución.

Es así como encontramos en las Escuelas 3 y 4 una fuerte demarcación entre la escuela y el entorno (social o familiar) buscando establecer al interior de la escuela reglas claras que todos los actores deben cumplir. Esta diferenciación entre el adentro y el afuera de la escuela transmite una señal clara: las normas y reglas que rigen cada uno de los espacios (el aula, el patio, los pasadizos, la salida) deben cumplirse. Encontramos así un respeto por los tiempos de entrada y de salida, y las tardanzas (tanto de docentes como de estudiantes) son reprendidas. Las entradas y salidas se realizan con mucho orden, así como otras actividades que demanden la participación de todos: formación, recreo. Los padres de familia sólo pueden entrar a la escuela y conversar ya sea con directivos o docentes en momentos claramente establecidos del día, aunque esto, en algunos casos, genera críticas por parte de los padres de familia.

Estas escuelas, que además cuentan con dos turnos y atienden a una gran población de estudiantes, se organizan para que el cambio de turnos fluya y que queden los salones limpios entre un turno y el siguiente. En ese sentido, son los propios estudiantes los que limpian y ordenen sus aulas al salir o al entrar.

Sin embargo, cabe señalar que en todas las escuelas, al margen del orden y disciplina que se imponga en el espacio escolar, los docentes tienden a «apropiarse» del tiempo de recreo de los estudiantes. Con frecuencia se observó que los estudiantes o salían tarde al recreo o no salían y continuaban trabajando en aula. Lo mismo ocurría en algunos casos a la hora de salida.

En contraste, en las Escuelas 2 y 5, no encontramos reglas y normas que rijan con claridad los distintos espacios y tiempos escolares y que se cumplan. Los límites entre los diversos espacios y tiempos de la escuela son difusos, permeables y continuamente transgredidos. En estas escuelas se observó que los tiempos de ingreso y salida suelen ser flexibles. Asimismo, una vez que los docentes llegan a la escuela y suena el timbre no entran directamente al aula sino que se quedan conversando en el patio entre ellos. Los alumnos, mientras tanto, continúan jugando en el patio o en el salón y así, por lo general, las clases empiezan 10 ó 15 minutos después de la hora prevista. En general, se observa que los tiempos de cada actividad que son marcados por el timbre se relativizan.

Se observa también que no se marca una clara diferencia entre los distintos espacios y momentos que organizan a la escuela y a la jornada escolar. Por ejemplo, entre el recreo y el horario de clase, entre el aula y el patio, entre el aula y el pasillo. Esto no permite

distinguir claramente las reglas que rigen cada uno de los espacios y momentos, ya que ni los docentes ni los alumnos logran distinguir con facilidad el comportamiento que deben tener en cada uno de los espacios mencionados. Por ejemplo, los estudiantes entran y salen de sus clases continuamente y encontramos con frecuencia a estudiantes jugando en el patio o en los pasillos cuando debieran encontrarse en sus salones. Muchas veces las clases son interrumpidas por un grupo de estudiantes de otros salones que empiezan a hacer bulla o a molestarse entre sí. En la Escuela 2, en particular, hemos constatado una presencia muy fuerte de los padres de familia a toda hora. Es común ver a un grupo de madres de familia sentadas en el patio conversando entre ellas. Se observó, asimismo, que tanto padres de familia, como vendedores y otros docentes de la escuela, interrumpían con frecuencia las clases.

Vemos, entonces, que en estas escuelas los estándares de comportamiento no son claros y no han sido interiorizados ni apropiados por los actores. Probablemente porque no se cuentan con normas claramente establecidas, que se respeten. Lejos de poder crear y mantener un ambiente orientado al aprendizaje, el clima de desorden e indisciplina termina por afectar seriamente el desarrollo normal de las clases. Es así como encontramos que los docentes en el aula pasan buena parte de la clase procurando mantener a los estudiantes atentos y motivados.

Por otro lado, a pesar de las diferencias señaladas entre las escuelas, en las cinco escuelas del estudio encontramos que las normas no siempre se ponen en práctica. En muchos casos, son las prácticas diarias, aquellos comportamientos que se van aceptando por la fuerza del hábito, las que se constituyen en parámetros de la convivencia en la escuela. Todas estas prácticas cotidianas contribuyen a la consolidación de «ritmos» instaurados, que son los que finalmente guían los tiempos y espacios de la escuela.

Las Escuelas 3 y 4 son también aquellas que cuentan con un liderazgo institucional fuerte y directivo cuya presencia en la escuela es muy notoria. En cambio, en las otras escuelas encontramos liderazgos débiles o, en el caso de la Escuela 2, una baja presencia de la directora. Podemos afirmar que las escuelas con un clima más ordenado logran marcar una fuerte diferencia entre el adentro y el afuera de la escuela no solo a través de las reglas y normas exigidas, sino a través de ciertos valores y formas de actuar que son fomentadas constantemente. Se percibe una clara intención de crear un espacio escolar orientado al aprendizaje y en el que se sancione de una u otra manera, entonces, las transgresiones a las reglas existentes. Si bien se percibe aún una obediencia a las normas por temor a la sanción, se observa en algunos casos una interiorización, aunque aún débil, de las normas establecidas. Es así como, más allá de tener que estar recordando constantemente a docentes, estudiantes y padres las normas, se percibe que estos empiezan a apropiárselas.

Sin embargo, a pesar de que los hallazgos nos muestran claramente estas diferencias a nivel de las escuelas, no podemos afirmar que en las escuelas con un ambiente organizado

esto se dé también a nivel de aula. En las Escuelas 3 y 4, el manejo de las normas de convivencia puede variar mucho de una sección a la otra. En la Escuela 3, por ejemplo, el profesor Daniel mantiene una disciplina casi militar en su aula (que sólo funciona cuando está presente) mientras que la profesora Dina ha logrado desarrollar mayor autonomía entre sus estudiantes. En la Escuela 3, la diferencia entre el turno de mañana y el turno de tarde es muy visible (por varias razones podríamos afirmar que se trata de dos escuelas distintas). Los alumnos de la tarde son, por lo general, percibidos por los docentes como alumnos difíciles. Efectivamente, la heterogeneidad en términos de edad, comportamiento y rendimiento al interior de las aulas de la tarde es muy grande. El ambiente de la escuela en la tarde es mucho menos ordenado y se tolera un nivel de indisciplina más alto. Nos preguntamos cuál es el mensaje que se da a los estudiantes, padres y madres de familia al manejar exigencias distintas al interior de la misma escuela.

Como hemos señalado, el clima institucional se construye, no se da. Muchos docentes alegan que la indisciplina y el desorden son propiciados por el contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes. Sin embargo, el problema no sólo proviene del entorno local (que no podrá ser modificado en el corto plazo), sino más bien por las estrategias que emplee la escuela para construir una diferencia entre las normas que rigen sus espacios y tiempos y aquellas que rigen el entorno. La definición de los límites entre el adentro y el afuera de la escuela es una distinción que se construye a través del tiempo y asegurando la coherencia entre el discurso y la práctica.

En ese sentido, el ambiente escolar es un referente importante de lo que sucede al interior de las escuelas. La escuela debe ir construyendo un orden interno que permita establecer con claridad las reglas y normas que rigen el cotidiano de la escuela y que se traduzcan en un ambiente orientado a los fines de la misma. Cabe señalar que todo el espacio escolar, y no solo el aula, constituye un espacio de aprendizaje. No podemos separar al espacio del aula del espacio escolar más amplio. Debería existir un continuo que dé coherencia a las acciones que se realizan en la escuela acordes con los objetivos, porque existe un vínculo estrecho entre las normas de convivencia que se manejan a nivel escolar y aquellas que rigen el espacio de aula. En el capítulo sobre clima de aula se abordará con más detalle estos aspectos.

Más allá de que algunas escuelas estén logrando construir ambientes favorables al aprendizaje, por lo general se tiende a reducir el manejo de las normas de convivencia al manejo de la disciplina, es decir, el control del orden. En las cinco escuelas estudiadas, las normas de convivencia a nivel institucional se entienden como disciplina castrense. En ese sentido, lejos de promover espacios de reflexión, se tiene más bien un sistema de imposición de reglas de manera vertical. Ello iría en contra del desarrollo de la autonomía de los sujetos y en contra del sentido mismo de participación, puesto que, por lo general, la imposición de reglas se genera a partir de la sanción y en muy pocas ocasiones viene acompañada de una reflexión sobre el sentido y necesidad de las mismas. Entender la convivencia sólo como obediencia a normas, es decir, como disciplina,

reduce las posibilidades de desarrollo de capacidades que promueven la autonomía de los estudiantes.

En ese sentido, es vital que al interior del espacio escolar se desarrollen procesos concretos y sistemáticos para que los estudiantes logren interiorizar las normas, introduciendo estrategias que procuren explicitar para los estudiantes el sentido de las mismas como recurso regulador de los comportamientos y de las interacciones en el aula. Por ello, desde este estudio, y como veremos con más detalle en el capítulo sobre clima de aula, consideramos pertinente referirnos a recursos o estrategias que desarrollan capacidades y actitudes favorables a la autonomía y a la convivencia democrática.

Finalmente, si comprendemos el espacio escolar como espacio de aprendizaje en el que se busca promover la formación integral de los estudiantes, el manejo de las normas a nivel institucional debiera constituir una estrategia formativa integral para todos los actores escolares, y debiera a su vez formar parte integral de la gestión de la escuela.

### 3.3.3. La Gestión Pedagógica

Con los cambios pedagógicos planteados desde el sector en los años noventa (mayor autonomía de las escuelas, participación de la comunidad educativa, nuevo enfoque pedagógico, diversificación curricular), la gestión pedagógica se convierte en un elemento clave de la gestión de la escuela. Es así como se busca que los aspectos institucionales y pedagógicos integren todas las estrategias y recursos hacia las metas vinculadas principalmente con el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, el Manual del Director elaborado por el Ministerio señala: *La responsabilidad del director es garantizar que la institución escolar cumpla su finalidad educativa; es decir, que eduque. Que el director sea un administrador eficaz o un hábil planificador sólo tendrá sentido si suma estas capacidades a su condición de conductor pedagógico de la escuela.*<sup>81</sup>

Así, se determina que el director evalúe los criterios de adaptación del currículo, la organización del trabajo educativo y el estilo pedagógico de los docentes. Cabe señalar que en las escuelas que cuentan con subdirector es a éste a quien se le delegan algunas de estas funciones. Pero más allá de la función central del director, los docentes constituyen también una pieza clave en la gestión pedagógica de la institución y de ellos depende, en gran medida, que se logren los objetivos planteados.

Para el análisis de la gestión pedagógica nos centraremos en tres aspectos que consideramos centrales: la diversificación y programación curricular, el acompañamiento y monitoreo en aula y la distribución de los estudiantes en las secciones. Veamos a continuación estos aspectos en las cinco escuelas estudiadas.

81. Manual del Director, MED (1997:64).

### 3.3.3.1. Diversificación y programación curricular

La diversificación curricular trae consigo un gran reto a nivel de las escuelas: lograr que los diversos actores, tanto docentes como directivos, manejen la propuesta curricular oficial y tengan la suficiente claridad acerca de las metas que la institución se traza como para poder «diversificar» y así hacer la práctica pedagógica pertinente y relevante al contexto y a las necesidades educativas. Si bien el tema de programación será tratado con más detalle en el capítulo sobre oportunidades de aprendizaje, resulta importante comprender cómo a nivel institucional se trabaja la programación.

La diversificación curricular es el proceso mediante el cual los diseños curriculares básicos del MED se adecuan a las necesidades educativas de los estudiantes y a las condiciones reales de las escuelas y su contexto.

Según los Manuales elaborados por el Ministerio de Educación, la gestión curricular en la institución educativa supone concretar el proceso de diversificación de la propuesta curricular oficial<sup>82</sup> (en el caso de las escuelas haremos referencia a la ECB, la estructura vigente al momento de la investigación). Es así como el Proyecto Curricular de Centro (PCC) debe desarrollarse en concordancia con el PEI asegurando la participación activa de todos los docentes de la escuela.

De acuerdo con dicho Manual, las etapas a seguir para elaborar el PCC son la realización de la evaluación diagnóstica para determinar las demandas y necesidades prioritarias de la escuela a ser consideradas en el PCC, el análisis de la propuesta curricular oficial tanto nacional como regional y, a partir de ello, determinar el perfil del alumno y elaborar un plan de estudios, y, finalmente, elaborar la programación curricular anual por ciclo o grado.

Cuatro de las cinco escuelas estudiadas contaban con un Proyecto Curricular de Centro (PCC) que había sido formulado después del PEI; sin embargo, no todas habían reajustado el PCC. Al igual que la formulación del PEI y la programación curricular anual, el proceso llevado a cabo para elaborar el PCC es el resultado de un trabajo por comisiones.

Respecto a la programación anual, los docentes se reúnen a inicios de año para elaborarla. Luego se va completando mes a mes en reuniones específicas por grado. Como veremos en el capítulo sobre concepciones de los docentes, los docentes de todas las escuelas muestran un manejo curricular insuficiente, inclusive no comprenden la diferencia entre objetivos y competencias.<sup>83</sup> Veamos a continuación algunos ejemplos de cómo estarían organizándose los docentes para elaborar el PCC y/o programar:

82. Manual del Director, MED (1997:70).

83. De acuerdo con un análisis pormenorizado de la programación curricular de tres escuelas, la «diversificación» curricular estaría siendo comprendida muchas veces como una «selección» de ciertas capacidades a trabajar en cada área.

La Escuela 1 tiene planificadas mensualmente reuniones destinadas a que los docentes se junten por grado y planifiquen sus unidades de aprendizaje. El día de esa reunión (al final de la unidad de aprendizaje) se suspende las clases la mitad de la mañana. Los docentes permanecen en la escuela hasta la tarde. No existen proyectos de innovación pedagógica ni curricular. La escuela cuenta con un PCC que fue revisado a inicios de año y que, según el director, debiera ser actualizada cada trimestre, pero tienen un problema de coordinación por grados. Manifiesta que ciertos grados trabajan muy bien pero que otros no.

En la Escuela 3, las reuniones de programación suelen ser mensuales y se realizan previa coordinación con la subdirección. Para ser justos -ya que existen docentes de un mismo grado tanto en el turno de la mañana como de la tarde-, alternan las reuniones, unas veces en la mañana y otras en las tardes. Respecto a esta tarea pedagógica -la programación-, el mes de marzo es crucial, pues es en ese momento del año que se desprenden los contenidos y competencias a partir del PCC del colegio.

La participación docente en la elaboración del PCC fue voluntaria. Uno de los docentes entrevistados de la Escuela 3 así lo señala:

(la participación en el PCC) fue voluntario...hay otros queeee...de repente quisieron participar de alguna otra manera todo ese decide (¿?). Entonces... ¿de qué manera nosotros hacemos esto? Mediante el PCC, siempre; ¿qué objetivos queremos lograr, no?...pero sin desfasarnos del nivel secundario... (para hacer la programación nos reunimos el equipo de trabajo...siempre...con un cronograma de trabajo, por intermedio de la subdirectora, que elabora un cronograma de programación... Entonces hay días en las cuales, por ejemplo, toca a primer ciclo, segundo, ciclo tercer ciclo, ¿no?, entonces, ese día es exclusivo para los maestros que tienen que reunirse por grados. En el equipo somos cinco profesores a nivel de sexto grado y nos reunimos cada mes y programamos... y, si no logramos alguna competencia, tenemos que reprogramar.

(César, Escuela 3)

De acuerdo con lo observado en las escuelas (y según lo señalado por los directivos) éstos no participan de las reuniones de programación, pues delegan el ámbito pedagógico ya sea a los subdirectores o a los docentes mismos. En ese sentido, el único control y acompañamiento que existe sobre la programación curricular que realizan los docentes mensualmente es, en el mejor de los casos, una visación que no señala comentarios específicos. Es decir, no existe un proceso de revisión ni de retroalimentación. Constatamos entonces que la «gestión curricular» de la escuela es un aspecto que no se prioriza en ninguna de las cinco escuelas (más allá del cumplimiento formal de que los docentes efectivamente programen). De esta manera, los docentes estarían asumiendo la difícil tarea de comprender y apropiarse de la propuesta curricular oficial, solos, sin una ayuda institucional. Asimismo, no hemos encontrado mecanismos a nivel de las escuelas que busquen efectivamente articular la propuesta curricular de la escuela (el PCC) con las

programaciones que realizan finalmente los docentes. A pesar de que no se ha analizado dicho nivel de «alineamiento» como para identificar el desfase que puede existir, sí tenemos información que nos indica que las escuelas no se preocupan por que el PCC cobre vida en las aulas a través de un seguimiento continuo y riguroso tanto de las programaciones de los docentes como de la implementación en el aula.<sup>84</sup>

El PCC, al igual que el PEI, carece de una comprensión y manejo para una gestión participativa. Por ello no es un instrumento que haya sido apropiado por las escuelas y termina siendo un documento formal más. Ello nos lleva a pensar que las escuelas tampoco tendrían claridad con respecto a los objetivos pedagógicos que persiguen, no pudiendo entonces hacer un seguimiento con respecto al avance y cumplimiento de dichos objetivos.

Como hemos visto, las escuelas no cuentan con espacios suficientes que promuevan la evaluación y reflexión sobre el desempeño de sus docentes. Los únicos espacios observados (como espacios regulares) son los breves momentos de programación de las Unidades de Aprendizaje (en la mayoría de escuelas los docentes se reúnen ya sea una mañana o un día). Es importante señalar -una vez más- que es valioso el hecho de que los docentes asuman responsablemente la tarea de reunirse con cierta regularidad. Sin embargo, dichos espacios no son suficientes como para generar una reflexión colectiva sobre el sentido del desempeño docente y del aprendizaje de los estudiantes<sup>85</sup>.

Por otro lado, respecto al uso del tercio curricular de libre disposición, en las escuelas estudiadas se usaba comúnmente para clases de razonamiento verbal y matemático y talleres de danzas o inglés, los cuales constituían en muchos casos una demanda explícita de los padres de familia.

### 3.3.3.2. Acompañamiento y monitoreo en aula<sup>86</sup>

Una de las funciones fundamentales a nivel de gestión pedagógica es el acompañamiento y monitoreo en aula (antes denominado «supervisión pedagógica»). De acuerdo con el Manual del Director:

La supervisión educativa permite al director evaluar y orientar el trabajo pedagógico que se realiza en la escuela, para mejorar la calidad de la educación que brinda el centro educativo.

84. Estos aspectos serán abordados en detalle en el capítulo sobre oportunidades de aprendizaje.

85. Es preciso señalar que podría ser que en estas reuniones de programación, los docentes reflexionen sobre los sentidos de la escuela y de su labor pedagógica. Sin embargo, los diferentes testimonios no mencionan ello explícitamente.

86. A pesar de que actualmente se emplea este término, tanto los documentos del MED vigentes al momento de la investigación, como docentes y directivos de las escuelas estudiadas se referían a «supervisión educativa».

Los objetivos de la supervisión educativa son: conocer en qué medida se está aplicando el modelo de aprendizaje que la escuela se ha propuesto ofrecer a los alumnos y desarrollar las capacidades de los docentes para la práctica de la educación, centrada en los aprendizajes.<sup>87</sup>

El director delega las funciones relacionadas con la gestión pedagógica a los subdirectores de primaria, los cuales tienen como función principal «evaluar el trabajo pedagógico en el aula y orientar al docente en el mejoramiento de su práctica pedagógica» y, asimismo, «identificar las necesidades de capacitación de los docentes».<sup>88</sup> De las cinco escuelas estudiadas, sólo las Escuelas 3 y 4 cuentan con subdirectores de primaria, a pesar de que cuatro de ellas tienen el número de secciones necesario para contar con una plaza de subdirección.<sup>89</sup>

En las tres escuelas que no cuentan con subdirector observamos que el director supervisaba las aulas, principalmente por falta de tiempo. En la Escuela 1, una escuela que cuenta sólo con 10 secciones, a pesar de que se contaba con un cronograma de supervisión de aula muy detallado a inicios de año, la supervisión no se realizaba. Veamos cómo se refiere a sus funciones pedagógicas el director de dicha escuela:

Bueno... las funciones que abarcan la cuestión académica, porque no tenemos subdirector, y la cuestión administrativa. Dentro de lo pedagógico está, pues, hacer la supervisión educativa, hacer a veces pruebas por muestreo a los chicos cada cierto tiempo. Y en lo administrativo, representar a la institución, tener al día los instrumentos de gestión, concurrir a las reuniones cuando sea necesario, asistir a las capacitaciones.

(Director, Escuela 1)

Sin embargo, señala enfáticamente que la cuestión administrativa es la que más tiempo le toma (aproximadamente un 65 % de su tiempo) y que por ello no puede cumplir todas sus funciones. En ese sentido, la supervisión de las aulas no se prioriza.

Una de las docentes entrevistadas de esa escuela, al ser preguntada sobre si el director cumplía con sus funciones, manifestó que lo que el director no estaba haciendo era ir a supervisar las distintas aulas. Según ella, el director dice: «Cada docente sabe lo

87. Manual del Director, MED (1997:73).

88. Manual del Director, MED (1997:73).

89. «Las Instituciones Educativas públicas polidocentes completas que atienden más de un nivel educativo y que tengan 10 ó más secciones por nivel, podrán tener los respectivos subdirectores, bajo la dependencia del Director. Este, con los subdirectores, conforma el Comité Directivo, responsable de organizar, conducir y evaluar los procesos de gestión pedagógica, institucional y administrativa de la Institución Educativa. El personal jerárquico coadyuva al logro de los fines y objetivos de las Instituciones Educativas en el área de su competencia» Ley General de Educación.

que hace». Sin embargo, dicha docente considera que el director debiera dar más peso a lo pedagógico:

(...) de todas maneras, debería ser el director el primero que domine, que domine la metodología, que sepa orientar.

(Ana, Escuela 1)

La Escuela 2, a pesar de contar con 24 secciones en primaria y 8 en inicial, no cuenta con subdirector. La directora de dicha institución menciona no tener prácticamente nada de injerencia sobre los aspectos pedagógicos y eso se puede explicar probablemente en dos puntos clave. El primero, porque ella normalmente no está físicamente en la escuela y el segundo, porque, al parecer, ella no quiere interferir mucho en las decisiones pedagógicas de los docentes debido a los problemas generados a raíz de su nombramiento. Ella se preocupa mucho por respetar el espacio de los docentes en tanto que está construyendo nuevas relaciones con miras a una convivencia armónica.

Tú no puedes decir al profesor tú vas a hacer esto, esto; no, porque cada aula tiene su propia realidad, cada profesor tiene su propia realidad en aula. Entonces, se trabaja en base a eso.

(Directora, Escuela 2)

A pesar de no contar con subdirector y de no tener suficiente tiempo para cumplir todas sus funciones, prioriza la supervisión de aula y procura hacerlo cuando puede. Menciona que realiza la supervisión en forma «esporádica»:

En un aula por grado, porque las funciones, en tiempo, no te abastecen, tienes que salir del colegio, tienes que estar en todos, entonces, como te contaba, como no tengo subdirección que... el aspecto pedagógico, como tengo que tomarlo yo, entonces, debería hacerlo en todas las aulas, pero como te digo, factor tiempo, porque no se puede, no puedes abarcar todo. Lo hago en una hora por aula, ellos no saben qué aula, ¿no?, pero se entra a cualquiera de los grados, y lo hago cada..., una o dos veces al mes.

(Directora, Escuela 2)

Cuando ella realiza una supervisión se enfoca en la participación del alumno, cuánto y cómo participa y en que no sea un «receptor» más. Cuando concluye la supervisión, la directora suele dar a los docentes una orientación a nivel personal. Si es algo más general, lo hace ya en reuniones con todos.

Entre los directores encontramos diversas posturas acerca de cuánto pueden exigirle a los docentes con respecto a su desempeño en el aula. En la Escuela 1, el director señala que es el docente el que tiene cierta autonomía para la toma de decisiones en el aula. Comenta que le deja libertad al docente y que prefiere no interferir mucho porque él es el que conoce:

(...) el docente mismo tiene que tener una participación porque es el que conoce la realidad, el diagnóstico de su aula y tiene que definir qué tipo de acciones curriculares tiene que desarrollar.

(Director, Escuela 1)

En la Escuela 3, por el contrario, el director siente que es un deber suyo exigirle a los docentes el cumplimiento de sus funciones pedagógicas.

E: ¿Qué tanto siente usted que puede exigir sobre el desempeño del docente?

D: Yo creo que mucho y bastante, eh, yo creo que como director de la institución, responsable de la institución, eh, los profesores están acá, en la institución por una necesidad de los niños, los niños son la razón de ser de la escuela y, por lo tanto, si es que ellos incumplen sus responsabilidades, no asumen bien sus obligaciones, es lógico que como director, yo salga en defensa de esos niños, hable con ese docente, llame la atención a ese docente, ¿no?, y lo ponga las cosas como debe ser, entonces, yo creo que a medida que uno va conversando, eh, nos van entendiendo, aunque para muchos, a veces, somos los entes autoritarios o los ogros en las direcciones, pero, es así, a veces, cuando uno es muy amigo de cada uno de ellos, a veces, se sobrepasa, se da la mano y llegan al codo, ¿no?

(Director, Escuela 3)

A pesar de que algunos directores manifiestan en general que pueden exigir mucho sobre el desempeño de los docentes y que es función de los directivos involucrarse en los aspectos pedagógicos, en las cinco escuelas estudiadas vemos que, de parte de la dirección, hay mayor seguimiento sobre los aspectos más formales de los docentes: asistencia, puntualidad, cumplimiento de entrega de los cuadernos pedagógicos y actividades para firmarlas. No encontramos una revisión y retroalimentación de los documentos pedagógicos de los docentes. Tampoco hay un seguimiento sobre cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, lo cual puede ser una muestra de que no hay una idea clara de cómo acercarse a lo pedagógico.

En las Escuelas 3 y 4, que cuentan con subdirectora, es ella quien se encarga principalmente de supervisar a los docentes, observando sus clases dos veces al año según los docentes, dándoles consejos sobre sus prácticas, recordándoles sus responsabilidades respecto a la presentación del cuaderno pedagógico, fomentando la reunión de coordinación entre docentes, etc.

La subdirectora de primaria de la Escuela 3 tiene varios años en el colegio y desde su propia visión señala que dentro de sus funciones principales está el acompañamiento y el trabajo de orientación pedagógica con los docentes:

Mi función como subdirectora es orientar a los docentes en lo que es pedagógico y, cuando tienen algunos errores, también orientarles y supervisarles dos veces

al año y más que nada orientarles, guiarles, ayudarles, cualquier duda que tienen siempre vienen o, si no, yo lo veo que está más o menos fallando, le digo «¿Qué está pasando?», «Esto tienes que hacer así, tienes que cambiar de metodología, depende de lo que esté ocurriendo en el aula.

(Subdirectora, Escuela 3)

Una actividad dentro de sus funciones es la de acompañar a los docentes —«supervisar»— a través de «observaciones de clase». Como ella misma señala, realiza observaciones de clase hasta cuatro veces al año a cada uno de los docentes del nivel de primaria. De su testimonio recogemos que su observación de clase enfoca varios aspectos (desempeño y metodología docente, motivación frente al aprendizaje por parte del estudiante, actitudes, etc.), tal como ella misma lo señala:

Observo la clase, ¿cómo lo está dando la profesora? Si lo está haciendo bien... por ejemplo, cuando los alumnos no están prestando atención, es que no está dominando la clase, no hay dominio de clase... más que nada eso observo y a los alumnos ¿cómo van?, ¿cómo están vestidos? Si lo que se ha dicho, que deben ir bien uniformados, bien peinados, se está cumpliendo o no, y también el comportamiento, si se comportan bien o no están comportándose como debe ser en el aula, de ahí, cuando hay problemas de alumnos, problemas de hogar, de separación de padres, entonces, el alumno se pone agresivo, rebelde o no cumple con sus tareas, porque tiene problemas. Lo derivamos al INABIF o, si no, al papá se le recomienda que lo lleve al psicólogo, porque algo debe estar pasando y el psicólogo que mande su información al profesor para que el profesor lo trate de acuerdo a la recomendación del psicólogo, al alumno que tiene problemas.<sup>90</sup>

(Subdirectora, Escuela 3)

La falta de tiempo sería uno de los factores que le dificultaría cumplir con todas las tareas que le corresponden: «*me queda chico el tiempo*». Recordemos que esta subdirectora tiene a su cargo 30 secciones de primero a sexto de primaria repartidas en dos turnos. Cuando se le pregunta a qué le dedica más tiempo, afirma que: «*orientar a los colegas, reunirlos en los recreos, decirles las correcciones que debe hacer, orientarles en lo que es lo técnico-pedagógico y cómo deben hacer su programación, cuando lo*

90. Es interesante identificar la preocupación de la subdirectora por observar aspectos formales en la conducta de los estudiantes —el uniforme correcto, el peinado adecuado—, y por otro lado, el «dominio de aula» por parte del docente, aspecto importante sin lugar a dudas. Sin embargo, al parecer, enfoques pedagógicos que valoran aspectos tales como el clima de aula —entendido como el ambiente afectivo de la clase que propicia o dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje y que incluye estilo de interacciones, rol docente y nivel de participación estudiantil— no sería parte de la perspectiva de la subdirectora. Así, la mirada hacia los aspectos actitudinales en el aula estarían fundadas en un enfoque tradicional de disciplina y autoridad. Por otro lado, no se hace mención a la necesidad de observar la pertinencia pedagógica de las estrategias y el material que se emplean en el aula.

*están haciendo, qué cosas deben considerar*».<sup>91</sup> Sin embargo, cuando se le interroga sobre a cuál de todas las actividades que realiza le dedica más tiempo, muestra cierta incongruencia con la afirmación anterior —la función que considera más importante en su desempeño como subdirectora—, «*(le dedico) más tiempo a revisar las fichas, las nóminas, las fichas de los alumnos, que los profesores los llena, que no los han llenado bien y hacer algunas gestiones, gestiones como pedir donaciones de medicamentos, pedir donaciones de libros, de equipos para el centro, más que nada para la biblioteca, que esté bien implementada*»<sup>92</sup>. Así, como en el caso de las funciones del director, los «trámites» y las tareas administrativas ocuparían el mayor tiempo en el desempeño de la subdirectora.<sup>93</sup>

### ¿Cómo perciben los docentes la supervisión?

La visión de los docentes con respecto a la supervisión varía. Para la mayoría de docentes, los subdirectores cumplen con sus funciones de manera satisfactoria, aunque reconocen algunos inconvenientes originados básicamente por la insuficiencia de tiempo. Los docentes de las Escuelas 3 y 4 señalan que las subdirectoras están atentas a las necesidades de los docentes y de los estudiantes de primaria. Esto se expresaría en la constante presencia cercana no como expresión de desconfianza porque «ella sabe que los docentes están trabajando», sino como una actitud de acompañamiento y orientación frente a cualquier conflicto o eventualidad, así como para recordar cualquier información a los docentes y a los estudiantes respecto a las actividades del colegio y a las responsabilidades y tareas que les corresponde. Revisan la documentación, resuelven los problemas que se puedan presentar, les informan sobre actividades, reuniones, invitaciones, etc. La voz de uno de los docentes consolida muy bien estas afirmaciones:

Sí, en el caso de primaria, usted habrá notado de que la profesora (subdirectora) de primaria, anda por las aulas varias veces en el día, y no tanto vigilando el trabajo de los maestros porque ella sabe que nosotros estamos trabajando, ¿no?, sino el interés de ver qué es lo que pasa, alguna necesidad, algún comentario, hay alguna actividad que realizar, alguna responsabilidad, o hacernos recordar para tal día hay, nos hemos comprometido a esta actividad.

(Carlos, Escuela 3)

91. Subdirectora, Escuela 3.

92. Subdirectora, Escuela 3.

93. Habría que analizar en qué medida el tiempo disponible, las tareas del personal y los recursos se destinan para la reflexión sobre el sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión institucional. Es decir, en qué medida los docentes y directivos desarrollan una evaluación de su propio desempeño y de los procesos fundamentales que permiten y/o dificultan el logro de aprendizajes en los estudiantes. Esto, en última instancia, nos lleva a reflexionar sobre el espacio que ocupa en la escuela la reflexión sobre sus sentidos, sobre su visión y su misión.

Los docentes perciben a la subdirectora como aquella persona que evalúa y que aconseja, pero que, además, es un vínculo de comunicación entre docentes y director. Así pues, en la Escuela 3, vemos que la autoridad no está concentrada únicamente en el director. Los docentes se relacionan con una autoridad estricta, como es el director, pero también con una autoridad un poco más amical o cercana.

Cuando los docentes opinan sobre las características que idealmente debiera tener quien ocupe el cargo de la subdirección, resulta interesante ver cómo se enfatiza en la importancia de una gestión imparcial, de un trato igualitario para todos sin distinción y un desempeño objetivo en el que se perciba claramente su autoridad y jerarquía. Veamos:

El perfil de un subdirector justamente es éste... que sus problemas que tiene en casa no los traiga acá y se agarre con los maestros, se desahogue con los alumnos, se supone que el maestro dentro de la institución tiene que tener otra imagen, ¿no?, otra imagen, porque a veces muchos de los subdirectores son padres de familia y como padres de familia tienen problemas, pero el perfil netamente de un subdirector, que sea comunicativo, sea perseverante, sea confiable, sea amigable, el trabajo sea a todos por igual, la supervisión sea a todos por igual, que tenga un buen dialogo con los alumnos y siempre manteniendo la jerarquía de un subdirector y docente

(César, Escuela 3)

Por otro lado, en las escuelas en donde no hay subdirectoras o donde el director no cumple con el rol de supervisión, éste es percibido como alguien que no realiza sus funciones y que no tiene autoridad. Así, la supervisión es apreciada por muchos docentes como una de las cualidades más importantes que la dirección (ya sea a través del director o subdirector) debe ejercer, pues eso le da autoridad. La supervisión adquiere importancia en la medida que permite entablar relaciones de confianza y también porque permite que el director recuerde los objetivos y metas a nivel institucional.

Ah, ya. El director es una persona que ignora bastante de su trabajo, una persona que habla poco de lo que es académico, pedagógico y gerencial; (...) si fuera un director que conoce, por lo menos haría una supervisión, así sea una vez al año, de una manera improvisada, a ver hasta dónde trabaja.

(Ernesto, Escuela 5)

Si bien los docentes exigen un acompañamiento más constante por parte de los directivos, al mismo tiempo no quieren sentir que pierden la autonomía que tienen para manejar el aula a su manera. Al respecto una docente manifiesta que: «Buena, en la parte académica yo creo que el docente tiene toda la decisión y el director solamente en la parte administrativa.»<sup>94</sup> De la misma manera, los docentes muestran cierta resistencia a

94. Ana, Escuela 1.

ser «evaluados» o supervisados por los directivos, dicho sentimiento se expresa claramente en el comentario de una docente que señala que «el profesor es el dueño del aula pero el director podría sugerirle»<sup>95</sup>.

Este sentido de territorialidad, de sentir que su aula les pertenece, fue observado en las cinco escuelas. De esta manera, la intervención de directores y subdirectores en asuntos pedagógicos estaría restringida, pues en las aulas la autoridad es el docente y la competencia en términos de decisiones no corresponde al director. Intervenir en ellas ocasionaría conflictos que los subdirectores prefieren evitar. En todo caso, correspondería a la subdirectora de primaria asesorar y acompañar el trabajo pedagógico: «cuando hay un problema, de repente en la parte pedagógica, pienso que al que le llaman la atención es a los subdirectores, nosotros trabajamos más unidos a las subdirecciones, porque esa es su función de ellos»<sup>96</sup>. Así, la función del director en asuntos pedagógicos sólo consistiría en acompañar y orientar la práctica pedagógica desde su visión panorámica y general de la institución: «en mi aula la decisión la tomo yo. Lo que el director puede decirme tal vez «sabes, esto es así» o darme pautas más que todo para tomar una buena decisión con respecto al aula. Eso sí. Y eso lo hacía el director anterior. Como los directores, el director tiene más panorama de lo que ocurre en la escuela, te puede dar pautas, y ya uno lo desarrolla en el aula, o con los alumnos o con los padres de familia».<sup>97</sup>

En ninguna de las escuelas existe un liderazgo claro y preciso con respecto a los objetivos pedagógicos. No se cuenta con un verdadero «líder pedagógico» que acompañe verdaderamente a los docentes en todos los complejos procesos.

En el caso de las escuelas donde se encuentra la figura del subdirector vemos que el rol que éste cumple es más de coordinación interna y de vigilancia del cumplimiento de los documentos formales. Nuevamente, el ritmo acelerado del cotidiano escolar termina por marcar el paso, y no se crean o buscan espacios de reflexión, no parecen tener las herramientas para una tarea tan compleja y que requiere un manejo muy fino de tantos elementos; en casos donde el director no sea una figura muy presente, el subdirector termina sufriendo dicha función (Escuela 3).

Así, los docentes de las escuelas carecen de una guía de cómo hacer las cosas, alguien que maneje verdaderamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y que pueda brindarles una orientación clara y efectiva. No se establece un marco que sirva de punto de partida a los docentes, tampoco se conducen los procesos de programación curricular que son más bien dejados a discreción de los docentes, no se priorizan ni ordenan los objetivos pedagógicos o no se generan espacios para que esto se dé; lo que demuestra que la escuela no se piensa a sí misma en lo que es su fin último: la enseñanza y aprendizaje.

95. Ana, Escuela 1.

96. Cecilia, Escuela 3.

97. Carlos, Escuela 3.



La figura del subdirector termina, entonces, siendo nuevamente opacada por los aspectos burocráticos relacionados con la gestión pedagógica: revisar la programación anual y mensual de los docentes (pero en dichas programaciones no se observan comentarios al respecto). Sobre la supervisión pedagógica, finalmente, podría decirse que se queda en el acompañamiento formal fundamentalmente de documentos, cumplimiento de plazos y tareas. Son los docentes en la práctica los que deciden en el espacio del aula.

A partir de estos hallazgos podemos afirmar que la supervisión pedagógica no pareciera tener un fin pedagógico en las escuelas estudiadas, generar espacios que permitan el reconocimiento e intercambio de buenas prácticas, el análisis conjunto de problemas frecuentes, las estrategias pedagógicas. En ese sentido nos preguntamos si este tipo de supervisión, lejos de aportar al desempeño profesional de los docentes, termina por reforzar la idea de territorialidad del espacio escolar y el sentimiento de posesión y control sobre el aula y sobre los estudiantes.

### 3.3.3.3. Distribución de estudiantes en secciones

La gestión pedagógica se relaciona también con aquellas disposiciones internas a la escuela que influyen en la dimensión pedagógica como, por ejemplo, los criterios para agrupar a los estudiantes en diferentes secciones. Se indagó al respecto en las escuelas estudiadas y se encontró que, de una u otra manera, existían diversos mecanismos de selección al interior de las escuelas a pesar de que el discurso oficial no daba cuenta de ello.<sup>98</sup>

Tanto directivos como subdirectores aluden a que oficialmente la ubicación de alumnos en las distintas secciones se realiza de acuerdo con el orden de la matrícula. Sin embargo, en varias ocasiones se mencionó que a los padres de familia les interesa escoger el profesor que enseñará a sus hijos y que muchos, si no logran matricular a su hijo con el docente de su agrado, los retiran de la escuela. En la Escuela 1, una de las docentes explicaba que en la sección A generalmente se encontraban los alumnos considerados «netamente de la escuela», es decir, los alumnos que habían estado en el colegio desde primero de primaria, mientras que en la sección B estaban los alumnos nuevos o repitentes.

La directora de la Escuela 2 manifiesta que en primer grado los alumnos son asignados en aulas al azar, «para que las profesoras no se peleen». Se sortean las fichas de matrícula

98. Al respecto es importante señalar que los resultados del modelo multinivel del estudio de Factores Asociados realizado por la UMC evidencian la existencia de segmentación social y académica en el sistema educativo. En las escuelas se estaría dando una suerte de selección en función al estatus socioeconómico y cultural del estudiante, su lengua materna, su historia escolar, su interés por la lectura y matemáticas y su autoconcepto académico. Eso quiere decir que ciertas escuelas estarían concentrando a los estudiantes con características favorables para el aprendizaje. Ver UMC (2006). Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2004. Mimeo.

de los niños que se encontraban en inicial. El grupo de estudiantes de una sección no cambia, se mantiene igual a lo largo de toda la primaria. Sólo cambian los estudiantes cuando hay pocos y se ven obligados a juntar dos clases. Sin embargo, durante los talleres de devolución de resultados de la investigación salió a la luz que existían secciones en las que se agrupaban a los *alumnos problema*, lo cual generaba una gran dificultad para mantener la disciplina en la clase. Los docentes mencionaron que en muchos grados existe un «aula especial», que viene a ser el aula donde han sido concentrados alumnos repitentes o con dificultades.

En la Escuela 3, que cuenta con cinco secciones por grado pero separadas en dos turnos (dos secciones en la mañana y tres en la tarde), se observó una marcada diferencia entre la población que era atendida en el turno de mañana y aquella atendida en el turno de la tarde. A modo de ejemplo, contrastemos el aula de la docente Cecilia con el aula del profesor Carlos, ambos de la misma escuela. La profesora Cecilia enseña en la sección A del sexto grado en el turno mañana. El profesor Carlos enseña en la sección E del sexto grado en el turno tarde.

Profesor Carlos	Profesora Cecilia
En esta sección hay 38 alumnos matriculados pero generalmente asisten entre 30 y 33 alumnos, 24 mujeres y 14 hombres. Las edades de los alumnos fluctúan entre 11 y 15 años, la edad de 11 niñas fluctúa entre los 13 y 15 años (habiendo una alumna de 15 años).	Son 39 alumnos de los cuales 17 son mujeres y 22 son varones. La edad de los alumnos fluctúa entre los 10 y los 11 años.

Cabe señalar, asimismo, que las diferencias encontradas entre estas dos secciones en los resultados de las pruebas de rendimiento aplicadas son muy grandes.

De esta manera se ha podido constatar que en las cinco escuelas los mecanismos de selección terminan agrupando a los alumnos más «difíciles» en una misma sección (alumnos repitentes, en extra edad, nuevos, con problemas de comportamiento o de aprendizaje). Así, se pudo constatar que en todas las escuelas los alumnos de la sección A (o B si es que había muchas secciones por grado) eran grupos más homogéneos. A lo largo de los siguientes capítulos veremos cómo dicha distribución influye de manera preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, así como en las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos.<sup>99</sup>

99. Esto lo veremos de manera puntual en los capítulos de Concepciones, Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula.

Vemos entonces cómo los distintos aspectos que intervienen en la gestión pedagógica de la escuela (diversificación, programación curricular, supervisión educativa), por un lado, no parecen estar articulados entre sí y, por el otro, se encuentran completamente escindidos de los aspectos de gestión institucional más amplios. Es decir, no se deja entrever una claridad en la manera como se manejan los aspectos de gestión pedagógica ni parecen articulados o al servicio de los objetivos planteados en el PEI. Esto será profundizado al momento de abordar los roles y funciones del director y de los docentes.

### 3.3.4. Roles y funciones de los diferentes actores dentro de la gestión escolar

Como hemos mencionado, la nueva mirada de los actores de la escuela incorpora un enfoque participativo, en el que no sólo es el director quien tiene que involucrarse en la gestión de la escuela sino todos los actores. La normatividad actual que da cuenta de los roles y funciones de los distintos actores, hace explícito el que tanto directivos como docentes, padres de familia y estudiantes se involucren activamente en la toma de decisiones de la escuela.

Acercarnos al rol de los distintos actores en la gestión escolar implica contrastar los roles y funciones explícitamente planteados desde la Ley General de Educación y otros documentos oficiales con la interpretación que éstos tienen de dichas funciones. Ello nos permitirá comprender finalmente las prácticas concretas y reales que se dan en el cotidiano del espacio escolar.

A continuación analizaremos la participación de los directores, docentes, padres de familia y estudiantes en la gestión escolar partiendo por un breve análisis sobre la estructura organizativa de las escuelas y cómo ésta influye en los roles y funciones de los distintos actores.

#### *La escuela desde su estructura organizativa*

La estructura escolar peruana corresponde, como bien señala Tedesco (1995), a una distribución jerarquizada, y es tomando en cuenta dicha característica que debemos comprender la escuela. No podemos acercarnos a ella pensando en una estructura que mantiene relaciones horizontales, la escuela responde, pues, a una estructura piramidal. Así, los directivos son la autoridad máxima en la IE y, por ende, los representantes legales de las escuelas.

Las escuelas son instituciones organizadas verticalmente, altamente jerarquizadas en las que se aceptan las relaciones verticales y la concentración del poder bajo el supuesto de mantener el orden. Con el PEI como herramienta de gestión se introduce también la posibilidad de que el director introduzca cambios en el organigrama con el fin de que pueda

adaptarlo y ponerlo al servicio de los fines planteados. Sin embargo, constatamos que todas las escuelas responden al mismo organigrama estructural, de forma piramidal.

En definitiva, encontramos que las escuelas responden a la estructura planteada desde el Estado. La estructura formal, es decir, la dimensión institucional de la organización, constituye un condicionamiento esencial de la realidad, tan importante como los intereses, las creencias, las expectativas de cada uno de los protagonistas. Sin embargo, para comprender la escuela es necesario un mayor acercamiento a las dinámicas que ocurren al interior de dichas estructuras. Para poder comprender la escuela como espacio dinámico, reflexionaremos alrededor de los roles y funciones de cada uno de los actores. Así, pues, en las siguientes líneas nos acercaremos a comprender cuál es el rol de cada uno de los actores educativos en el proceso de gestión de la escuela.

Para ello, empezaremos explicitando para cada actor educativo los roles y funciones planteados desde la normativa para luego contrastarlos con las prácticas cotidianas encontradas, empezando por el director, docentes, padres y madres de familia y estudiantes.

#### 3.3.4.1. El rol de los directores en la gestión educativa

##### *¿Qué se espera de un director desde el sector educación?*

La Resolución Ministerial de 1996 implicó un cambio en la estructura misma de la organización escolar y con ello se otorgaron nuevas funciones a los miembros que conformaban la comunidad educativa. Según el Manual del Director de la Institución Educativa las nuevas funciones del director son:

La descentralización educativa otorga al director funciones nuevas, principalmente en relación con el personal y la administración de recursos humanos y financieros. Asimismo, le otorga la responsabilidad de conducir la elaboración del proyecto de desarrollo institucional del centro educativo. Garantizar el aprendizaje de los alumnos se constituye en su principal función. Se pone énfasis, por ello, en su condición de conductor responsable del centro educativo. Este nuevo rol exige al director superarse como persona y como profesional, asimismo, le exige establecer relaciones con las personas e instituciones importantes para la acción eficaz del centro educativo y propiciar un clima de cordialidad y compromiso hacia la institución escolar. (...)

El cambio de paradigma educativo que nos proponemos tiene su mayor correlato en la gestión del centro educativo, por lo que la tarea de conducción del director debe ser una fuente de cultura en valores, en la escuela y en sus propia comunidad.<sup>100</sup>

100. Manual del Director, MED (1997:10).

La gestión administrativa también es parte importante dentro de lo que se espera que realice el director; para ello es necesario que el director se encargue de supervisar y controlar los recursos humanos y financieros de la institución. Así, pues, será parte de sus funciones contratar personal, elaborar presupuestos y conseguir financiamientos.

Respecto a sus funciones relacionadas con el ámbito pedagógico, él es el encargado de supervisar el trabajo de los docentes, para ello hay que supervisar y evaluar el trabajo pedagógico en el aula y orientar al docente en el mejoramiento de su práctica pedagógica.

De manera más general, el director es percibido como el conductor del centro educativo; esto implica que el director no imponga su autoridad sobre los demás sino que, por el contrario, genere acciones convergentes en el equipo docente y que éstas respondan al fin común de la institución.

La importancia que adquiriría el director en el rol educativo llevó a que el Ministerio de Educación programe varias capacitaciones sobre estas nuevas funciones. El tema de liderazgo en las escuelas iba tomando importancia en la medida que muchos de los maestros que asumían las direcciones sólo contaban con su formación docente. El Plan Nacional de Capacitación en Gestión para Directores (PLANCGED) fue creado con el objetivo central de apoyar la mejora de la calidad de prestación de los servicios en la educación a fin de fortalecer la capacidad de gestión pedagógica e institucional de los centros educativos. Se inició en 1996 y para el año 2000 había capacitado a 16 069 directores en la modalidad presencial<sup>101</sup>.

Las capacitaciones que el Ministerio brindaba se centraron en la conducción y construcción del Proyecto de Desarrollo Institucional, PDI (actual PEI).<sup>102</sup> Los procesos de capacitación dirigidos a directores buscaron también transmitir las nuevas ideas de la educación como la educación centrada en el aprendizaje, la inclusión de los nuevos actores en la toma de decisiones, la vigilancia y control en los diferentes procesos y la centralidad del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien mediante estos procesos se logró capacitar a muchos directores según lo propuesto, no se pensó en una estrategia de monitoreo ni de evaluación que pudiera dar cuenta del impacto de dichas capacitaciones. Tampoco se pensó en brindar un acompañamiento cercano a las escuelas para hacer un seguimiento de cómo las escuelas estaban incorporando y apropiándose de estos cambios fundamentales. Sin embargo, los resultados de un estudio realizado por la UMC en el 2002 sobre la Gestión de la dirección en centros educativos polidocentes completos, muestran que los directores que asistieron al PLANCGED son significativamente mejor valorados por los docentes de sus centros

101. UCG - MED (2001). Plan de Monitoreo 2001. Documento de trabajo (inédito).

102. Asimismo, el PDI fue planteado como una de las herramientas principales para que el director pudiera cumplir su nueva responsabilidad: gerenciar el centro educativo.

educativos, respecto a su capacidad para manejar conflictos dentro de la escuela y entre la escuela y los padres de familia, que aquellos directores que no asistieron a dicha capacitación.<sup>103</sup>

Según la Ley General de Educación 28044, «el director es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo.»<sup>104</sup>

En términos prácticos, esto supone un proceso de planificación, que se concreta a través de la formulación del PEI y del PCC (documentos que incorporan la propuesta de gestión pedagógica de la institución educativa). Luego tenemos los aspectos organizativos que refieren a la asignación de funciones pedagógicas y de gestión de los distintos actores de la escuela (las cuales se reflejan en el organigrama de la IE) y muestran las instancias de participación de los distintos actores.

La gestión administrativa supone la administración de personal (selección, evaluación y capacitación), la administración de recursos y financiamiento (manejo del presupuesto y gestión de recursos) y, finalmente, la gestión pedagógica (evaluar los criterios de adaptación del currículo, la organización del trabajo educativo y el estilo pedagógico de los maestros).

Pasemos ahora a ver cómo es que los directores estarían aplicando las exigencias de la normatividad en la práctica. Para poder acercarnos a ello intentaremos comprender cómo es que dichos actores perciben sus principales funciones. Así, pues, nos acercaremos a comprender el rol del director como responsable de los ámbitos «pedagógico, institucional y administrativo.»<sup>105</sup>

En los acápite anteriores hemos hecho referencia de manera específica al PEI como proceso de gestión institucional, al manejo de recursos humanos en la escuela y a la gestión pedagógica analizando el rol de los directivos de las cinco escuelas en cada caso. La intención de esta parte es mostrar cómo perciben los directores de las instituciones sus distintas funciones, profundizando en aquellas que aún no han sido abordadas (aspectos organizativos y administración de recursos).

### ¿Cómo interpretan y perciben los directores sus funciones?

#### «El director hace de todo»

Para los directores de las cinco escuelas ser director significa «hacer de todo» debido a la cantidad y diversidad de funciones que deben cumplir. Para el director de la Escuela 1,

103. Boletín UMC 25, Gestión de la dirección en centros educativos polidocentes completos, 2002.

104. Ley General de Educación, 2003. Artículo 68°.

105. Ley General de Educación, 2003. Artículo 55°.

las tareas concretas que realiza dentro de lo administrativo son las siguientes:

Bueno, hay que revisar la documentación, estar revisando los balances, estar revisando la planificación de trabajo, el calendario cívico, hay que estar revisando las acciones de la unidad de costeo, ahora de la red educativa y otras cosas. Viendo la documentación, por ejemplo, a veces de matrícula, que hasta ahora no terminamos ni con las nóminas, porque los padres todavía no presentan y ya estamos en junio.

Según el director de esta escuela, las funciones «extras» que realiza son:

Bueno, podría ser, por ejemplo, cuando aquí este colegio no tiene auxiliar de educación, no tiene secretaria, entonces no hay secretaria, yo soy el encargado de tipear todos los oficios, todo tipo de documento, nóminas tengo que hacerlas yo; falta, por ejemplo, la portera, tengo que abrir la puerta, cerrar la puerta; instalar yo mismo mi equipo de sonido cuando hay actuaciones, sacar sillas para la asamblea, capaz de ya no devolver, pero sacar sillas esas cosas; me dicen «director, el baño está cerrado», tengo que ir a abrir el baño, eso porque no está la portera, que no son mis funciones pero las desempeño.

El director de la Escuela 3 habla sobre sus funciones de la siguiente manera:

E: ¿Cuáles son las funciones que debe realizar el director del colegio?

D: Eh, dentro de las funciones que debe hacer, prácticamente el director es responsable de toda la institución, representa legalmente a la institución, eh, por su parte tiene las funciones de efectuar los traslados, todo cuestión vacantes, etc., etc., ¿no? En la parte administrativa, eh, tiene un sinnúmero de funciones, en lo que es netamente planificación, ¿no? Lo que es planificación, básicamente lo que es las coordinaciones, lo que es la parte de gestión, coordinación con otras instituciones, para ver cómo se mejora, de repente procesos o se mejora de repente equipos en la institución, ¿no? Yo creo que entre tantas y muchas ocupaciones, tiene que hacer muchas veces de portero, de secretario, de guardián, tiene que hacer de todo, ¿no?, ante la carencia, netamente de personal en las instituciones, ¿no? (...)

D: En la parte pedagógica tenemos coordinaciones con la subdirección, ¿no? Ya ella se encarga por función de reunirse con los docentes, coordinar y todo lo demás, ¿no? En la parte administrativa corresponde a mi persona llevar la documentación respectiva en orden, cumplir con ciertas obligaciones que tiene la institución y, en cuanto a lo institucional, bueno, tratar de coordinar con otras instituciones, tratar de conllevar ciertas actividades a nivel institucional, tanto dentro y fuera del plantel, ¿no?.

El director, reconoce que la mayoría del tiempo se dedica a realizar sus funciones administrativas, dejando al mando de la subdirectora la gestión pedagógica. Sin embargo, el director dice que si bien delega esas funciones no deja de mantenerse al tanto del rol

que cumple la subdirectora.

La directora de la Escuela 2 mencionó que, debido a la gran carga de trabajo, no cumple con todas sus funciones. Las labores administrativas no le permiten realizar gestiones fuera de la escuela para obtener apoyo económico y mejorar el colegio. Entre los problemas más urgentes que menciona tiene que resolver el derrumbe de una de las paredes del colegio (a causa del desmonte acumulado) y la regularización de la inscripción legal de la IE, pues, a pesar de que el colegio tiene 40 años, no tiene documentos de creación. De acuerdo con lo observado en la escuela, debido a los diferentes y numerosos trámites administrativos que debía realizar, generalmente estaba fuera de la escuela.

Como vimos en el acápite sobre manejo de recursos humanos, la falta de personal suficiente en las escuelas termina agudizando el problema; sin apoyo administrativo, los directores terminan cumpliendo una multitud de funciones que, en realidad, no les permite priorizar sobre la base de los objetivos planteados en los PEI. Es así como el cumplimiento de la planificación anual termina siendo dictado más bien por las necesidades que van apareciendo día a día.

Los directores mencionan como una de las funciones más importantes la planificación, pero, como vimos líneas arriba, dichos momentos de planificación se reducen a reuniones por comisiones a principio de año y a una planificación de actividades que se realizarán a lo largo del año, más que intervenciones guiadas por objetivos específicos con miras a resultados concretos. En cuanto a la gestión administrativa, ésta termina siendo reducida a su dimensión más burocrática, es decir, llevar la documentación respectiva, hacer trámites ante la UGEL, etc.

Por su parte, el director de la Escuela 3 señala que las gestiones en la UGEL ocuparían gran parte de su tiempo. Añadido a ello, las constantes reuniones con el equipo directivo y con los docentes, así como las eventualidades cotidianas (por ejemplo, algún conflicto con algún estudiante) ocuparían buena parte de su tiempo. Sin embargo, de acuerdo con las afirmaciones del director, cumplir las funciones que le competen es posible debido al trabajo complementario que realiza con los demás miembros del equipo directivo. Es decir, el cumplimiento responsable de funciones de los subdirectores en los diferentes niveles facilita el desempeño del director. La propias palabras del director así lo señalan:

...el subdirector académico, o sea, el director de formación general está con los docentes de secundaria, la subdirectora de primaria con los docentes de primaria y también están trabajando y como también tenemos el subdirector administrativo, que también está aparte, entonces hay una organización, cada uno tiene que cumplir sus funciones.... (Yo me encargo de) las gestiones correspondientes. (Lo que me demanda más tiempo es) estar yendo permanentemente a la UGEL para ver unos trámites que aún no salen, por ejemplo, ahorita tenemos el problema de la racionalización, el problema de

unidad de costeo, todas esas cosas, ¿no?»<sup>106</sup>. El director señala que las tareas vinculadas a la UGEL son muy burocráticas pues «lo que uno necesita no le dan continuidad, ¿no?, tiene que estar yendo dos, tres, cuatro veces y aún más todavía, ¿no? A la persona responsable que tiene que hacer no la encuentra, así es (...) pierdo tiempo».

(Director, Escuela 3)

Como vemos, la delegación de funciones en esta Escuela 3 (la más grande de todas las escuelas, recordemos que cuenta con 30 secciones en primaria) es lo que permite el cumplimiento de muchas de las funciones asignadas al director, pues como él mismo manifiesta sus propias funciones se ven consumidas tratando de resolver los trámites con la UGEL.

A decir de los directores, las UGEL no facilitan sus funciones, pues no se muestran como órganos que puedan acompañar y brindar herramientas para que el docente pueda realizar sus funciones con mayor eficiencia. La UGEL es percibida por la mayoría de directores como fiscalizadora y entorpecedora y se menciona que la supervisión que realiza no es constructiva. Veamos el comentario de un director al respecto:

E: ¿Y qué le parece la función de supervisión de la UGEL?

D: No, cuando la supervisión es constructiva, cuando es orientadora, cuando es con la finalidad de mejorar, por supuesto que sí. Pero, cuando la supervisión es fiscalizadora, cuando te observa todas las debilidades y no te aportan para cómo debes mejorar, por supuesto que es negativo.

E: ¿Y qué tipos de aportes espera usted de la supervisión?

D: Que la supervisión me indique, por ejemplo, que si estoy fallando en una determinada metodología de trabajo, entonces, qué debo o cómo debo mejorarla o qué tipo de metodología debo usar. (...) Qué material debo usar, cuáles son los materiales más idóneos para que se pueda lograr un determinado aprendizaje; capaz también hacerme ver cuáles son los criterios de evaluación que aplique a ellos, criterios y los instrumentos de evaluación que mejor debo aplicarlos para determinado tema.

(Director, Escuela 4)

Como hemos visto líneas arriba, los directores no se sienten apoyados por la UGEL en su labor cotidiana ni tampoco en situaciones problemáticas. En la Escuela 1, la UGEL tardó años en solucionar el problema con un personal de servicio que construyó su vivienda al interior de la escuela y que no quería salir. En otra de las escuelas, el personal docente se niega a recibir directores destacados de otras escuelas por la UGEL debido a malas experiencias anteriores, y defienden a la actual directora, antigua docente del centro, que ejerce la dirección por encargo.

El director de la Escuela 1 manifiesta que la normatividad del sector le sirve como

guía pues va marcando las pautas de lo que debe hacer, pero señala que se siente muy restringido. El director siente que no tiene autonomía para decidir muchas cosas que para él y para los docentes de su IE son vitales, como por ejemplo: la promoción automática a segundo, el sistema de evaluación de estudiantes en primaria, las competencias que se trabajan en el aula. Al respecto manifiesta lo siguiente:

Si la UGEL dice que el director es la máxima autoridad del colegio, bueno, que le trate de dar cierta independencia para las decisiones, y que, además, como la UGEL tiene varios abogados, entonces que les ayuden, que les asesoren adecuadamente para resolver un problema. Entre la UGEL y el centro educativo, que las gestiones sean mucho más rápidas, que las gestiones administrativas, por ejemplo, resolución de contrato, resoluciones de ascenso, de reconocimiento, todo, que sea mucho más rápidas y que no demoren, como demoran a veces en demasía.

(Director, Escuela 1)

#### «Las tareas administrativas monopolizan el tiempo»

A nivel discursivo, los directores estarían percibiendo sus funciones como más ligadas a lo administrativo, lejanas entonces del aula y de los docentes. Como vemos, casi no mencionan cuál es el vínculo de sus actividades o funciones con lo que realizan los docentes. Esta escisión entre lo institucional y lo pedagógico se encontró en todos los directores excepto en la directora de la Escuela 2, quien era docente de aula antes de asumir el cargo de directora por encargo. Debido a su larga trayectoria como docente en la escuela y ya que es primera vez que asume la dirección, compara constantemente el trabajo en aula con el trabajo de dirección:

Mi función es dirigir, servir tanto a los padres de familia como a los profesores, los alumnos. Ver, orientar a los profesores en todo lo que se pueda, apoyarlos y tratar, pues, de solucionar todo lo que es la parte de infraestructura, la parte económica, del centro educativo, la función educativa.

(Directora, Escuela 2)

Como vemos, a diferencia de los otros directores, esta directora sí busca conectar sus funciones con el aula y con los docentes. Para ella su labor como directora está al servicio de los docentes. Sin embargo, como vimos en el punto sobre Gestión pedagógica, la directora menciona no tener prácticamente nada de ingerencia con respecto a los aspectos pedagógicos. Pudiera ser que los lazos de amistad creados en varios años de trabajo en la institución son de alguna manera fuente de conflicto y de suspicacia por parte de algunos docentes, quienes se mantienen «vigilantes» de cualquier muestra de preferencia o trato distintivo con algún colega amigo. En un escenario como ese es prioritario mantener una actitud imparcial que no siempre es fácil lograr en la medida que los docentes evalúan

de manera diferente y subjetiva determinadas conductas.

La supervisión de los docentes, como vimos en el punto sobre Gestión pedagógica, termina siendo un elemento difícil de manejar al interior de la escuela. El caso de la Escuela 1 es muy ilustrativo de esto. A pesar de que el director menciona con claridad las funciones pedagógicas que tendría que asumir y muestra su disposición para hacerlo, en la realidad no realiza nada relacionado con lo pedagógico. Esto lo refuerza al manifestar que el docente es quien toma las decisiones en el aula y que él no se mete en eso. No se siente preparado para supervisar las aulas porque «no es su fuerte» y por ello delega todo lo relacionado a lo pedagógico a los docentes, señalando que «cada docente sabe lo que hace.»

Los aspectos administrativos terminan siendo priorizados por todos los directores. Nos preguntamos, entonces, si los directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas, ¿cuándo se espera que puedan tener una participación mayor en los aspectos pedagógicos? Como mencionamos en el acápite sobre Gestión pedagógica, sólo en los casos en los que las escuelas cuentan con subdirector de primaria se realiza una supervisión de aula con regularidad.

La mayoría de directores, al preguntarles qué funciones no podían cumplir, contestaban que no podían realizar la supervisión de personal a pesar de que consideraban que era una función importante. Veamos lo que el director de la Escuela 3 nos dice al respecto:

Yo creo, que lo que no estoy haciendo, pese a que me corresponde hacerlo, es las supervisiones personales, ¿no? Si bien es cierto que yo tengo la subdirección y yo le solicité, por ejemplo, mediante un memorando, a la subdirectora, que me informara mensualmente de las supervisiones que ella realiza, la cual tengo acá, la tengo a la mano, eh, todos, eh, antiguamente ella supervisaba y yo solamente le pedía informes verbal ¿Qué? ¿Cómo están? y todo lo demás, pero a partir de este año le solicité, bajo un memorando, que me haga un informe, eh, de esas supervisiones que viene efectuando y las dificultades que está encontrando, ¿no?, entonces, a fin de que estas dificultades, yo prácticamente conversé con el docente, conversé con el docente y, bueno, lleguemos a un entendimiento, tampoco, pues, el profesor descuide sus obligaciones, sus funciones que le corresponden de acuerdo a norma.

(Director, Escuela 3)

Como vemos, para este director, una de sus funciones consiste en la vigilancia constante, ya sea hecha por él o por la subdirectora. Es importante ser «*reflexivo para sensibilizar a los docentes*» y poder hacer cambios o mejoras en la institución. En este caso, el director reconoce no tener tiempo para la supervisión e intenta informarse al respecto.

Sin embargo, a pesar de delegar funciones en las escuelas que cuentan con el

personal para ello, esto no genera que logren liberarse de tareas administrativas para asumir tareas ligadas a lo técnico-pedagógico, muy por el contrario, dichas tareas son las primeras en delegarse y las subdirectoras de primaria (en el caso de las Escuelas 3 y 4) terminan asumiendo toda la responsabilidad en esos aspectos. Como hemos visto, muchos docentes reclaman un mayor apoyo y atención a nivel pedagógico, pero finalmente los directivos no logran priorizarlo porque se encuentran desbordados con otras tareas. En ese sentido, los directores terminan caracterizándose más como administradores de recursos que como verdaderos líderes institucionales que promuevan y guíen el campo pedagógico.

Es importante señalar que la mayoría de directores indican que desearían tener más tiempo para dedicarse a lo pedagógico y explican que si no lo hacen es porque las tareas administrativas consumen todo su tiempo. A las tareas administrativas se añade, en muchos casos, la resolución de conflictos con padres de familia; este caso fue muy notorio en las Escuelas 1 y 2.

En ese sentido, parece pensarse, entonces, que sólo se puede atender las necesidades pedagógicas, o profundizar en dichos aspectos, una vez que se hayan resuelto los otros problemas (de infraestructura, administrativo, de personal), y en los contextos de dichas escuelas es probable, entonces, que, bajo esa lógica, lo pedagógico nunca llegue a priorizarse, pues siempre habrá problemas más saltantes que atender.

Pareciera, sin embargo, que los directores no encuentran alternativas para atender los aspectos pedagógicos, más allá de delegar en los subdirectores dichas funciones (cuando los hay). No se piensa en responsabilizar a un equipo de docentes de la institución o encontrar aliados que puedan asesorarlos y orientarlos o gestionar otros procesos, mecanismos y espacios de reflexión pedagógica. En ese sentido, la poca presencia de los directivos en el aula termina por reforzar el sentido de territorialidad en los docentes, el ingreso de otras personas de la escuela al aula no es visto como algo natural o positivo, como una experiencia constructiva que pueda aportar algo.

#### «Director como administrador de recursos»

Una de las grandes preocupaciones asociadas a la gestión administrativa es conseguir recursos para la infraestructura y para el mantenimiento de la escuela. De las conversaciones con los directores, obtuvimos que éstos se preocupan mucho por lograr que las escuelas cuenten con una buena infraestructura y, en caso de que ya la tengan, con materiales que puedan complementar la labor didáctica. Debido a que la infraestructura es un referente social saltante, muchos de los actores (docentes, padres de familia, comunidad) también legitiman la autoridad del director a partir de lo que se construyó o a partir de las donaciones que obtuvieron como producto de la gestión. «Dejar huella» (Ansión, 2000) es muy importante para los docentes. Construir o conseguir recursos es parte importante en la consolidación de la legitimidad del director frente a los distintos

actores de la escuela.

Con respecto a la autonomía para generar recursos propios, lo primero que mencionan los directores de las cinco escuelas es que los ingresos del quiosco ahora son administrados por la APAFA y no por la IE y que ello hace que la escuela ya no cuente con recursos propios.<sup>107</sup> En algunos casos se menciona que los únicos ingresos fijos anuales con los que cuenta la escuela es la venta de insignias y de cuadernos de control (que se realiza a inicios del año). Algunas escuelas alquilan sus patios como cocheras nocturnas para obtener ingresos adicionales, pero esto a veces genera problemas con los docentes o padres de familia pues no hay claridad en el manejo de los recursos.

En suma, los directores manifiestan que en realidad ya no cuentan con recursos. La directora de la Escuela 2, por su parte, considera que sí tienen autonomía para generar recursos desde la escuela, pero que estos no son significativos. Refiere que en colegios grandes sí se podrían generar más recursos, pero que en colegios pequeños como el suyo esto es muy difícil.

(...) porque una solicitud no te puede pasar de un sol, una constancia de estudio tres soles. Cada colegio pone su precio, pero son cosas que no puedes elevarlas. Esos son los ingresos de dirección. O puedes poner una cochera, pero siempre y cuando tengas el espacio, tengas el personal, ya cuentas con eso. Nada más puede hacer un colegio, o un alquiler de fotocopidora, no es más, más ingresos creo que no tiene el colegio (...)

(Director, Escuela 2)

Con estos cambios en el acceso a recursos, el trabajo conjunto con los padres de familia toma importancia. La normatividad fomenta de esta manera que padres y directivos se vean en la necesidad de trabajar juntos, puesto que son ahora los representantes de la APAFA quienes manejan los recursos de la escuela. Sin embargo, como veremos más adelante, el manejo de los recursos termina siendo fuente de disputa tanto al interior de la APAFA como entre la APAFA y los docentes y directivos.

Tanto directivos como docentes y padres de familia coinciden en señalar que una de las tareas primordiales del director es hacer gestiones ante diferentes instituciones

107. Al respecto, el Artículo 42° del Reglamento General de APAFA señala que «La Asociación de Padres de Familia es responsable de la administración directa o a través de concesionarios de los kioscos escolares. Los fondos que genera son destinados, en coordinación con la Dirección de la Institución Educativa, única y exclusivamente para gastos de renovación y mantenimiento de mobiliario y mantenimiento, ampliación de infraestructura educativa.»

108. Al respecto cabe señalar que para el director de la Escuela 5 las funciones que el director debe cumplir fuera de la institución (gestionar apoyo de instituciones para mejorar la infraestructura o para mejorar el prestigio de la escuela) no son una prioridad para él. Para él las funciones más importantes son el manejo de la disciplina y el orden durante el recreo, el control del aseo y la asistencia tanto de estudiantes como de docentes, convocar a reuniones y la supervisión

públicas y privadas para conseguir recursos y apoyo para el colegio<sup>108</sup>. Es así como se percibe que una labor importante del director es relacionarse con personas o instituciones externas a la escuela:

Tiene que ver el apoyo constante que tenemos de algunas instituciones, los contactos que él hace, por ejemplo, tenemos apoyo constante del sector Salud, porque el director está enviando oficios, está viendo, hemos tenido algunas donaciones de algunas instituciones (...) no se puede cerrar solamente a las paredes del colegio, tiene que trabajar fuera (...) porque si no, no tendríamos mucho apoyo de afuera y estaríamos muy aislados de todo mundo, ¿no? Para poder lograr, por ejemplo, las computadoras ha habido bastante movimiento de la dirección, porque si no se mueve, estaríamos, pues, quedando rezagados, tiene que ser bastante hábil, bastante creativo también, en ese aspecto.

(Director, Escuela 3)

En la Escuela 3, en la que el director fundador logró conseguir mucho apoyo externo para la escuela, se percibe que este logro en la gestión pasada se debería, según él, a las *buenas relaciones* del director anterior y a la diversidad de contactos que supo establecer. El ejemplo citado a continuación no es representativo de las cinco escuelas, pues sólo en la Escuela 3 se encontró esto. Veamos:

E: ¿Usted sabe cómo se han conseguido la mayoría de recursos con los que cuenta actualmente la escuela? ¿Cómo se consiguieron?

D: Bueno, algunos docentes conversando me manifestaban que los recursos se han conseguido... ¿Por qué? Porque el director anterior que estaba tenía bastantes amistades, ¿no?, también la UGEL, el Ministerio, instituciones privadas también, entonces por ahí tenía muy buenas relaciones, porque cuando hay amistad, cuando uno pide algo, se le facilita.

E: Ya, básicamente era por las amistades que tenía el director anterior con las diferentes instituciones. ¿Y alguna era del Estado o sobre todo privadas?

D: No, (no se entiende) privadas, porque, hay una, hay una Embajada Alemana, creo, que tenía bastante amistad con una persona que trabajaba, ¿no?, entonces, han firmado un convenio, en ese convenio ha detallado, por ejemplo, la construcción de galpones para crianza de pollos, de cuyes, eso ha invertido Alemania, ¿no?, una institución privada. Mientras que uno va a una institución pública todo es «No hay nada»... Es el colmo, ¿no?

E: ¿Usted ha conseguido algún recurso en el poco tiempo que esta acá o todavía?

D: Todavía. No, no estoy diciendo...

de los docentes. Así, pues, menciona como importantes la dirección de la administración de la escuela a nivel interno. Sin embargo, la escuela es percibida por muchos de los actores como una institución desordenada, en donde los estudiantes, docentes e incluso el director no tienen una hora precisa de llegada y donde la limpieza no parece ser una prioridad.

E: ...Claro, usted sí ha gestionado....

D: ...Yo he gestionado ante la Embajada de Canadá y ante (?) han respondido de que no hay, a las tres Fuerzas Armadas hemos mandado documentos y tampoco, han respondido de que no, entonces, eso no nos va a, digamos, desanimar, vamos a seguir buscando recursos».

(Director, Escuela 3)

La percepción que tienen tanto docentes como padres de familia sobre el director está muy ligada a cuán bien desempeña la función de «hacer gestiones» para «conseguir apoyo para el colegio». En la Escuela 1, por ejemplo, el presidente de la APAFA menciona que gracias a la insistencia del director se ha logrado tener inglés y profesor de educación física, que él estuvo atrás constantemente y que los padres de familia «aunque renegando lo han hecho». Cabe señalar que cuando el director no logra «hacer gestiones» que generen mejoras visibles en la escuela pierde simbólicamente su estatus de director pues se genera la idea entre la comunidad educativa que el director «no hace nada».

Más allá del apoyo real que logren conseguir los directores de las escuelas, en general, se destaca la mejora de la infraestructura. Así, en la mayoría de casos, se pone especial énfasis en que los directores puedan mejorar la infraestructura de la escuela. La historia institucional de las escuelas nos muestra que un momento crucial es cuando logran construir locales adecuados con «material noble». Todas las escuelas han empezado en locales muy precarios, varias de ellas en aulas de esteras y, poco a poco, con la ayuda de los padres de familia y el trabajo conjunto con los directivos, se ha logrado construir un local adecuado. La construcción de pabellones o de salones o auditorios se vuelve un hito en el tiempo y, así, la gestión de los distintos directores que pasan por las escuelas es identificada de acuerdo con ello.

Sin embargo, una vez consolidada la infraestructura, percibimos que los diferentes actores de las escuelas siguen poniendo mucho énfasis en los aspectos más concretos: construir un auditorio, construir un aula Huascarán, mejorar el patio, construir un quiosco o una biblioteca, o ponen énfasis en la necesidad de equipar la escuela con la tecnología adecuada: conseguir computadoras y, en el caso de una escuela, contar con un proyector multimedia.

Finalmente, los discursos de los distintos actores nos dan cuenta de que «mejorar la escuela» significa mejorar la infraestructura y el equipamiento. Los elementos concretos y visibles son priorizados por todos los actores (directivos, docentes, padres de familia y alumnos)<sup>109</sup>. Si analizamos estos hallazgos en el contexto educativo de los últimos quince años, podemos decir que en los años 90, durante el gobierno de Fujimori, se priorizó la infraestructura escolar. Es en estos años en que varias de las escuelas del estudio pudieron

109. A partir de las entrevistas con estudiantes de sexto grado de primaria pudimos recoger que lo primero que desearían cambiar en sus escuelas es la infraestructura.

mejorar notablemente su infraestructura y para ellas el significado de contar con un local mejor y más grande (de material noble) es un hito importante en su historia.

### ¿Cómo perciben los docentes las funciones del director?

Desde los docentes existe, en algunas escuelas, una demanda muy clara por sentir que los directivos apoyen su labor, están allí para ellos. El director debe presentarse como una persona amigable. El director no sólo debe guiar a los docentes sino que también debe unir a todos los miembros de la comunidad educativa.

Veamos el siguiente testimonio de una docente:

E: ¿Cuáles son las funciones que debe realizar?

P: Su función es tener buena relación con el docente, ser tratable, aconsejarnos en la parte pedagógica, apoyarnos, no dejar que algún colega falte...

E: ¿Qué otras funciones tiene un director?

P: Que en cada año trate de surgir un trabajo formal para la institución, que avance el trabajo y estar más perenne en el centro educativo, aunque ella está, que haya material didáctico, tratar de, qué nos falta acá en nuestro centro, computadoras, que no tenemos, buscar algún, como una ONG para apoyarnos.

E: En su opinión, ¿cómo debería ser el director o directora de una escuela?

P: Debe ser más amigo de todos los docentes y aconsejarlos cómo debe ser un profesor, ya que con la experiencia que tiene debe apoyarnos en esa parte y nada más.

(Docente, Escuela 2)

Otros resaltan la importancia de que los directivos «pongan orden» al interior de la escuela y hagan cumplir las normas.

E: ¿Cuáles son las funciones que debería cumplir la directora?

P: (...) el control, control de los profesores, control de la hora de salida, hora de entrada, que esa es la parte más difícil, que por ahí también encuentran enemigos, porque hay profesores que no les conviene que controlen, entonces, esa es la parte más difícil del director, pero el director, si es un buen director, tiene que comprender todo y zanjar, llamar la atención y en forma democrática mejorar, porque, como el director que se fue sancionaba, se ganó muchos enemigos, un director no puede ser tan tajante tampoco, tiene que, de repente, medir un poco también.

(Docente, Escuela 2)

La forma en la que el director maneja las relaciones interpersonales entre docentes, y docentes y directivos es bastante importante en el desarrollo de una gestión. Para los



docentes, el director, como líder, debe tomar decisiones democráticas. Así, pues, los docentes valoran que el líder de la institución recoja sus opiniones. El que un director sancione a todos los docentes puede ser contraproducente si no sabe cómo manejarlo. Por otro lado, se piensa que el director debe controlar y hacer cumplir a los docentes. Se reclama por un lado una autoridad firme, que asegure el orden y la disciplina de la institución, pero que sea al mismo tiempo accesible.

En algunas escuelas, en donde el director es exigente, la supervisión de los docentes no es percibida como algo bueno. La exigencia del director genera tensiones entre el personal docente y el directivo. El director, entonces, debe manejar con mucho cuidado la forma en cómo cumple con sus funciones, debe cuidarse de ser un director muy autoritario y también muy amistoso para gozar de la legitimidad otorgada por los docentes.

Por otro lado, a decir de los docentes de las escuelas, el director debe conocer bien la normativa y debe asumir sus funciones con responsabilidad. Cuando el equipo docente percibe que el director no tiene un buen manejo de sus funciones y permite un ambiente de desorden, ello genera frustración y desmotivación en los docentes. Este es el caso de la Escuela 5, donde los docentes tienen una percepción muy negativa de su director:

Ah, ya. El director es una persona que ignora bastante de su trabajo, una persona que habla poco de lo que es académico, pedagógico y gerencial; es una persona que, de repente, no tiene, le queda muy grande el puesto, cree que la institución es un bien lucrativo, que es una chacra donde hay que sembrar y cosechar periódicamente y donde al personal hay que trabajarlo como peones, como a obreros. (...).

(Docente, Escuela 5)

Como hemos visto con mayor detalle en el capítulo sobre descripción de las escuelas, comprender la gestión actual de los directores y la percepción que poseen los docentes, tiene un vínculo muy fuerte con las circunstancias en que los directores anteriores desempeñaron sus cargos. Es así como cada director va dejando su huella en la escuela, no sólo a nivel concreto (en los cambios o mejoras en la infraestructura) sino, sobre todo, en las relaciones interpersonales, en el cumplimiento de las reglas, en la cultura escolar. En el caso de la Escuela 2, a la directora, que antes era docente, se le da el puesto por encargo. Cuando empieza a ejercer el cargo, se señalaba que no contaba con las cualidades para dirigir el centro y se le exigía que deje de lado la amistad y que sea exigente con los docentes, es decir «que se haga respetar». En la Escuela 1, la marcada división entre dos grupos de docentes se generó debido al mal manejo de una directora anterior. Dicha división se ha venido acentuando con los años y hasta hoy se percibe, lo cual ha generado muchas dificultades para el director actual.

Una constante entre las escuelas estudiadas es que los docentes, y en general la comunidad educativa, esperan mucho de la dirección, es decir, para ellos, el director es una figura muy importante en la escuela. De él o de ella depende que la escuela funcione

bien o mal. Existe así una especie de transferencia automática e inmediata de las mayores y principales responsabilidades a la autoridad. No se han desarrollado aún capacidades para una gestión más compartida y de equipos. Así que, mientras, por un lado, se exige democracia y firmeza, por otro, se espera cualquier pretexto para ser interpretado como «favoritismos» hacia ciertos docentes. Esto hace necesario que se trabaje y reflexione de manera constante sobre el sentido de la autoridad y de una gestión democrática.

### Las nuevas funciones del director en el marco de la autonomía de las escuelas

Las nuevas funciones del director buscaban dotarlo de mayor autonomía con respecto a ciertas decisiones que podía asumir. Un análisis de cómo están comprendiendo y asumiendo estas nuevas funciones nos lleva a afirmar que, en la práctica, las condiciones reales en las que los directores deben ejercer estas nuevas funciones terminan por distorsionarlas.

Más allá de las diferencias que encontramos en las escuelas tanto a nivel de tamaño, cantidad de personal y eficiencia en el funcionamiento, una constante en las cinco escuelas es la extremada burocratización de las funciones directivas. Dentro de este panorama, algunos directivos intentan realizar una labor que les permita responder a los problemas más saltantes de sus escuelas y los encontramos, entonces, constantemente «apagando incendios», más que actuando de acuerdo con los objetivos que se quieren lograr o con lo que ellos mismos consideran como prioritario.

Si bien los directores señalan que la parte más importante es la pedagógica, manifiestan que terminan dedicándole mucho más tiempo a lo administrativo. Cuando se les pregunta por una de las funciones que ellos consideren importante y que no puedan realizar, todos señalan que no están realizando la supervisión de los docentes.

Esta escisión entre lo administrativo y lo pedagógico, termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas, dando el mensaje con ello de que la gestión pedagógica y, por ende, el asegurar los aprendizajes de los estudiantes, no es lo principal en la escuela.

Asimismo, recordemos que la conducción del PEI está a cargo del director. Es a través de la conducción de este proceso que él debiera poder organizar, conducir y evaluar la gestión escolar. Sin embargo, como hemos mencionado, cada uno de los elementos del PEI (diagnóstico, elaboración de visión y misión, supervisión) termina constituyendo una actividad puntual que tiene como fin único la elaboración del documento. Si bien esto puede generar pequeños procesos de reflexión puntuales, la falta de uso del PEI como herramienta de gestión por parte del director, termina convirtiéndolo en un documento burocrático más. Al respecto, un director señala que la gestión escolar en general no contemplaría espacios reales para reuniones de coordinación y toma de decisiones, pero, al mismo tiempo, éstas son imprescindibles para poder realizar diversas actividades.

Es así como la gestión del director termina siendo dictada por las tareas administrativas exigidas por los órganos intermedios y centrales del Ministerio (así como por los tiempos de estos órganos) y por la resolución de problemas inmediatos, más que por los objetivos y metas trazadas. La contradicción evidente aquí es que, por un lado, el sector plantea autonomía a las escuelas, transfiriendo mayor poder de decisión a los directivos, en la práctica esto se ve entorpecido por la misma ineficiencia y burocratización del sistema.

Asignarle cada vez más responsabilidades al director cuando no hay las condiciones mínimas requeridas que garanticen que éste pueda cumplir con sus funciones termina por distorsionar la nueva mirada del director como conductor de la institución. Cabe resaltar que la mayoría de directores señala que no logran cumplir con todas sus funciones.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el cambio normativo que promueve una autonomía escolar atribuyéndole más funciones a los directores no parece estar rindiendo sus frutos o, en todo caso, está siendo seriamente obstaculizado por exigencias administrativas tan grandes que terminan por distorsionar el propósito que se busca.

#### 3.3.4.2. Rol de los docentes en la organización escolar

Para acercarnos al rol del docente es necesario, como en el caso de los directores, dar una mirada a las exigencias generales que tiene que cumplir el docente según la normativa. Sin embargo, no sólo es la norma la que nos señala el actuar del docente, es cómo el docente interpreta sus funciones así como sus propias prácticas lo que nos aproximará a conocerlo como actor importante en la organización escolar.

##### *Desde la normatividad, ¿qué se espera de los docentes?*

Comprender el rol docente implica tomar en cuenta los cambios que desde el sector se han venido planteando en los últimos años y en particular desde la reforma de los años 90. A nivel pedagógico, el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), propuesto desde el Ministerio, plantea un cambio sustancial en el rol del docente, por cuanto éste pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El docente es visto así como un mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de sus alumnos, siendo estos últimos los verdaderos protagonistas de sus propios aprendizajes.<sup>110</sup>

La nueva pedagogía exige que el maestro se constituya en un auténtico facilitador, guía o mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de los alumnos. Este nuevo rol implica para el docente: reconocer como persona a sus alumnos, conocer los intereses y

110. Estos aspectos del rol docente serán profundizados en el capítulo sobre Concepciones de los docentes.

necesidades de los estudiantes, escuchar a los estudiantes, compatibilizar las propuestas de trabajo con la de los estudiantes, permitir experiencias para que los estudiantes aprendan disfrutando, crear un clima y un ambiente favorable, respetar y tratar de entender la lógica de los estudiantes.<sup>111</sup>

Además, se espera también que el docente busque la formación integral de todos sus estudiantes asumiendo y fomentando prácticas democráticas como parte de la vida dentro del aula. Según el artículo 56 de la Ley General de Educación: «*El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano*».

Por otro lado, a nivel institucional, los nuevos enfoques alrededor de la gestión ponen énfasis en una participación más amplia que involucre a una diversidad de actores. Una gestión más autónoma requiere de la participación efectiva y comprometida de los docentes, por lo que su participación en la toma de decisiones se vuelve fundamental. La idea de participación, según Andrade<sup>112</sup>, es «*el logro eficiente de metas, que se haga con el acuerdo, compromiso activo y participación de todos los actores involucrados, en un proceso de comunicación permanente antes, durante y después de cada decisión*». Las funciones que los docentes deben asumir como parte de su trabajo trascienden el espacio del aula y son parte integral del proceso de gestión de la escuela. Veamos algunas de sus funciones, planteadas en la Ley General de Educación:

Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como trabajar en el marco de respeto a las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integran. Participar en la institución educativa y en otras instancias a fin de contribuir al desarrollo del proyecto educativo institucional, así como del proyecto educativo regional y nacional.<sup>113</sup>

Otra de las funciones de los docentes relacionadas a un plano más institucional es velar por el mantenimiento de las escuelas, para lo cual se espera que los docentes realicen un trabajo en equipo con los padres de familia. También se espera que incluyan a dichos actores en la toma de decisiones respecto a los asuntos pedagógicos.

##### *¿Cuál es el rol que cumplen los docentes en las escuelas?: Un acercamiento a la práctica docente*

De lo recogido en las entrevistas y en los grupos focales con docentes, tenemos que, en general, la mayoría de ellos le da particular énfasis a dos funciones: el trabajo en el aula y la planificación anual y ejecución de actividades puntuales a nivel de la escuela.

111. Manual para Docentes de Educación Primaria, PLANCAD (2000:49-53).

112. Cuadernos de Gestión 4. PROEDUCA - GTZ. Lima, 2003.

113. Ley General de Educación, 2003. Artículo 56°.

### «Mi función principal: el trabajo en el aula»

Para los docentes, su función principal es el trabajo que realizan en el aula, debido al tiempo que pasan en ella y a que la mayoría de sus obligaciones responden a eso. La enseñanza es considerada la tarea central: «lo mío es instrucción, instruir a mis alumnos, capacitar a mis alumnos, innovar a mis alumnos, en lo que es conocimiento, pero también en los valores... por eso siempre les estoy hablando»<sup>114</sup>. Es así como el aula se constituye en el principal escenario en el desempeño docente, pues la función innegable sería «desarrollar la clase».

Los docentes consideran que el trabajo del aula es una de las responsabilidades más demandantes en tanto deben lograr una formación integral en sus alumnos:

E: Formalmente, ¿cuáles son sus funciones como docente?

P: Desarrollar, que el niño se desarrolle físicamente, también, psicológicamente como persona, en forma integral. Tratar de desempeñarme, buena mi labor dentro del aula de clase, compartir con padres, con colegas.

E: En el día a día ¿puede usted realizar todas estas funciones?

P: Bueno, trato de que esto se lleva a cabo, pero, a veces, por diferentes motivos no se realizan

E: ¿A qué función usted le dedica más tiempo?

P: Al desarrollo de mis niños dentro del aula.

(Beatriz, Escuela 2)

Como parte de sus funciones los docentes señalan la importancia de brindar una formación integral. Los docentes estarían, por lo menos a nivel discursivo, asumiendo su rol partiendo de las exigencias que demanda la normativa y los nuevos enfoques educativos: facilitadores que se preocupen en fomentar la educación integral.

Como veremos con más detalle en el capítulo de concepciones pedagógicas de los docentes, la formación integral pasa a comprenderse bajo la idea de «formar en valores». Los docentes mencionan que su función es formar a los alumnos enfatizando el desarrollo de valores, lo cual consiste en brindar una orientación formativa para un mejor desarrollo actitudinal de los estudiantes. Esta tarea la asumen ofreciendo consejos, hablando en la clase sobre las buenas prácticas y la disciplina. Algunos señalan la importancia de ser

114. Se ha encontrado que los docentes piensan que educar en valores requiere de hablar y hablar sobre el tema, cuando más bien debiera pensarse en enseñar a través del ejemplo y de situaciones concretas que permitan el discernimiento y la reflexión. Los valores se trabajarían de acuerdo a un cronograma, algo así como «hoy nos toca identidad». Este aspecto será profundizado en el capítulo sobre clima de aula.

ejemplo, pero no reflexionan mucho sobre ello. Los más comprometidos, incluso, visitan los hogares de los estudiantes que presentan mayores dificultades. Sin embargo, en otros casos, tales como en la Escuela 3, la formación integral del alumno se ajusta más bien a lo que los docentes y padres esperan que deban formar. En otras palabras, al concebir la educación integral como educación en valores se podría justificar una educación disciplinaria castrense que responda al castigo físico. Los docentes tienden a utilizar estas prácticas y los padres están de acuerdo en mencionar el castigo como una forma de corrección, y por ello «estimulan» a los docentes en utilizar dichas estrategias de control.

Hasta aquí hemos visto que la principal función sobre la que los docentes hacen referencia es el trabajo realizado en el aula con sus estudiantes. El aula se constituye en el principal escenario en el desempeño docente, pues el rol innegable sería «desarrollar la clase». Pero, ¿a qué se refieren los docentes cuando hablan de «desarrollar su clase»? A modo de ilustración veamos cómo un docente describe un día de trabajo en su escuela en sus propias palabras:

Después de marcar, subo al salón y en el salón con los alumnos conversamos un ratito, cuando ellos saben una canción, cantamos, y todos los días decimos una oración, y conversamos, me cuentan algunas novedades; y luego ya realizamos las actividades, ¿no?, las actividades hasta la hora del recreo, y, bueno, nuevamente, a no ser que hayan algunas actividades que interrumpan, como las fechas cívicas, que también para eso tenemos que organizarnos, programar... Luego, nos abocamos a lo que son las áreas, de acuerdo a un horario que tenemos, pero no es un horario rígido, como que de repente me queda flotando algún tema de alguna área del día anterior, entonces, al día siguiente, podemos seguir haciéndolo, no es muy rígido. Es para que no traigan todos los cuadernos en la mochila.

Veamos ahora cómo describe un día de clases uno de sus estudiantes:

E: Cuéntame, ¿cómo es un día aquí en el colegio?

A: Primero, voy al colegio, espero que abran la puerta, abren la puerta, entramos, empezamos a leer como siempre y a veces a comentar sobre cómo salió las tareas. De ahí, uno se para, la profesora entra, la saludamos y nos comienza a enseñar o revisa las tareas y así, después, toca recreo, después salimos un poquito tarde...

E: ... ¿Al recreo?

A: Sí, al recreo, salimos, pero a veces nos quedamos en las clases. Cuando salimos, entramos al salón y de nuevo, esteeee, la profesora comienza a explicar, explica, explica, después nos deja unos ejercicios, hacemos los ejercicios, a veces en grupo, nos deja tarea y nada más, terminamos, nos vamos.

Resulta importante rescatar la perspectiva de los estudiantes por cuanto nos ayuda a entender cómo perciben ellos el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido los testimonios presentados nos muestran la visión que tienen docente y estudiante sobre el desarrollo de la jornada escolar. Ambos lo describen como una secuencia de actividades.

En general, hemos encontrado que los docentes tienen dificultades para reconstruir el trabajo que realizan en aula. Tienden a describir su trabajo como una serie de actividades continuas que se suceden unas a otras sin una mayor planificación u objetivo que las guíe. Vemos que el énfasis está puesto en las acciones ejecutadas o los contenidos tratados sin mencionar el propósito de los mismos. Puede notarse desde los testimonios que no existe claridad ni conciencia cotidiana de los sentidos y principios de su tarea pedagógica ni tampoco encontramos el uso de vocabulario técnico pedagógico que permita una verdadera reflexión sobre el trabajo realizado en aula y el sentido que éste tiene. Así, ser docente se convierte en una larga y dura maratón de actividades y tareas que no deja tiempo para la reflexión y la evaluación integral. Enfocarse en contenidos o en actividades no permite tener una visión de la metodología como los medios puestos al servicio del aprendizaje. Vemos poca reflexión consciente y sistemática sobre las prácticas que permita reformularlas<sup>115</sup>.

Sin embargo, a pesar de que el trabajo en aula sería la función principal de los docentes, muy pocos perciben que sus funciones ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje deben necesariamente asegurar logros de aprendizaje en sus alumnos como lo menciona claramente la normativa. Nos preguntamos, entonces, si la función principal de los docentes es «el trabajo en el aula», ¿quién debe responsabilizarse por la calidad de su desempeño? Resulta importante indicar, en ese sentido, que muy pocos docentes señalan como parte de sus funciones el «lograr aprendizajes en sus alumnos» de forma explícita.

Por otro lado, según la mayoría de docentes, es importante promover la participación de los estudiantes, así como también es preciso involucrar a los padres y madres de familia en los procesos educativos de sus hijos.

E: «Formalmente ¿cuáles son sus funciones como docente?

P: Mi función es enseñar a los niños y tener mucha apreciación a los padres, tener buenas relaciones con mis compañeros de trabajo, con toda la institución, no solamente con el docente, están involucrados los padres, los de servicio, los alumnos, los que convivimos acá en nuestra institución y dar pleno, la orientación que se debe brindar.

E: ¿Alguna otra función?

P: No, ahí nomás.»

(Brenda, Escuela 2)

En general, los docentes mencionaron que las relaciones con los padres de familia eran fundamentales en la educación. Ellos mencionan la importancia del apoyo de dichos actores para cumplir con su propia labor, tanto desde el lado más práctico y material como veremos más adelante como por el apoyo o autoridad que le brindan para ejercer sus prácticas pedagógicas. Así, los docentes consideran que parte de sus funciones implica involucrar a los padres de familia en los quehaceres educativos, sobre todo en aquellos correspondientes a la corrección de conductas de sus hijos. Los docentes van a buscar a los padres frente a una urgencia y también los buscan en caso de que perciban que no están participando activamente de la educación.

Pero, a pesar de que los docentes reconozcan que los padres son actores cruciales en el proceso educativo, es importante mencionar que entre estos actores existe una tensión constante por la autoridad. Los docentes necesitan el apoyo de los padres de familia para cumplir su labor, pero también esperan que éstos no sobrepasen su autoridad. Durante la etapa de la investigación, por ejemplo, nos pudimos dar cuenta de que en la Escuela 2 la comunicación entre padres y personal docente y administrativo estaba envuelto en un ambiente de tensión y desconfianza. Según los docentes, los padres de familia cuentan actualmente con una excesiva participación en las escuelas. Frente a esto, los directivos y docentes parecen estar en una constante lucha de poder entre padres y personal de la escuela. La directora parece estar de acuerdo con la idea de que los padres opinen y participen pero no está de acuerdo con que los padres busquen imponer su voluntad.

E: Y los padres de familia, ¿pueden intervenir en cuestiones pedagógicas, más de aula, digamos, sobre cómo les gustaría que se dicten las clases?

D: Eso sí se hace, o sea, no tanto como puedan enseñar, sabes que siempre los profesores estamos llanos a aprender, tú puedes aprender de un padre también, eso no quiere decir que el padre no, nadie es más que nadie, tenemos conocimiento, sí, pero, yo creo puedes aprender de, de la persona más humilde puedes aprender algo. Pero, qué te digo, lo aceptamos siempre y cuando esté dentro de lo que nosotros consideramos que eso sea bueno ¿no? Lo que no aceptamos es cuando vienen los padres a imponer. A imponer, a decir, esto va a ser así. No tampoco.

E: Por ejemplo, me imagino que hay reuniones en las que ustedes comunican cosas, en esas cosas que ustedes comunican, ¿los padres intervienen, dan su propia perspectiva o solamente escuchan?

D: No, los padres también opinan.

E: Opinan...

D: Sí, sí, sí.

E: Se llega a acuerdos.

115. En los capítulos siguientes profundizaremos el análisis sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

D: Se llegan a acuerdos, claro, claro, por ejemplo, si vamos a hacer una actividad, les preguntamos a los padres si están de acuerdo, si ellos quisieran apoyar, si ellos están de acuerdo con lo que se ha acordado, ¿no?, los padres siempre dan su opinión.

(Directora, Escuela 2)

Los padres actúan en tanto la norma se lo permite, pero la intromisión de los padres en un espacio que los docentes consideran como suyo puede generar conflictos, logrando que padres y profesores se distancien unos de otros. Frente a algunos procesos de conflictos fuertes, los docentes pueden sentir que el bloque de padres de familia genera la presión suficiente para desautorizar a los docentes.

E: ¿Y qué opina en general de los padres de familia de este colegio, de su sección, por ejemplo?

D: Ellos conocen a la escuela años, conocen el sistema de trabajo y nunca se oponen, algunos, uno, dos papás ponen peros, pero en la mayoría, eh, son asequibles al objetivo del centro educativo.

E: ¿Cree que contribuyen o interfieren con su trabajo?

D: No, contribuyen.

E: ¿Se ha dado casos en que interfieran?

D: Depende, eso tiene que ver mucho con el docente de aula.

E1: ¿De qué manera?

D: Sí, la profesora, yo lo menos he visto, ¿no? Yo veo que la profesora es muy, su misma persona se observa y a veces, un papá se escucha tal cosa, algo negativo y dice «¿Quién es?» Se ha visto el año pasado, contundente en ese problema que hubo, ¿no? (...) y digo: ¿cuál poder tiene el docente en el aula frente a los papás, que puede llegar a los medios, que puede sonar, como que, mira hasta una institución que tiene buen nivel? Puede bien destruirlo o bien puede seguir, esto, permitiendo que siga avanzando, ¿no? Es tremendo, un poder enorme, nada... O sea, que la profesora en el aula, ¿no?, frente, imagínate, tiene un equipo de 40 papás en el aula, tan sólo uno dijo, y ellos son, los papás dicen lo que dijo, es y es, me puse a analizar bastante, bueno pero ya pasó.

(Dina, Escuela 4)

Esta desautorización genera cierta incertidumbre en algunos docentes, lo cual podría originar conflictos al interior de la escuela, obstruyendo así algunos canales de comunicación y gestión a nivel escolar.

El hecho de que el docente pase tantas horas en un espacio con un mismo grupo de personas constituye parte de su rol de autoridad en la institución. En otras palabras, los docentes construyen parte de su autoridad no sólo porque «detentan» el conocimiento,

sino también porque toman posesión de un espacio concreto. En un sentido más territorial, los docentes tienen mayor autoridad sobre el aula que sobre otros espacios.

Si bien en las entrevistas los docentes mencionaron que ellos no «son dueños del aula», en las observaciones de aula se pudo recoger que los docentes asumen el aula como su propio espacio en la medida en que, en algunos casos, no siempre siguen con la programación curricular establecida para cada ciclo y porque, a puerta cerrada, se manejan normas de convivencia que no son compartidas por toda la institución: los castigos físicos son un ejemplo de ello. Este punto será abordado con mayor profundidad en el capítulo de Clima de aula.

Hemos podido constatar que la escuela funciona como un triángulo jerárquico en tanto que concentra su autoridad en el director, luego los subdirectores, los docentes, padres de familia y, al final, los alumnos. Esta jerarquización supone el cumplimiento de determinadas funciones que suelen asociarse con espacios o territorios muy marcados; en algunos casos hemos podido ver que los espacios delimitan las funciones de los actores. Se asocia a los actores con espacios concretos de la escuela; por ejemplo, tenemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es percibido como un proceso entre docente y alumno; en el aula, el docente es el actor con mayor autoridad y, por lo tanto, con mayor autoridad sobre el espacio. Muchos docentes terminan por percibir el aula como un espacio personal, sobre el cual tienen dominio absoluto.

Como veremos más adelante, esto tiene implicancias muy serias en el sentido que los aspectos pedagógicos terminan por asociarse casi únicamente al espacio del aula, lo cual genera y refuerza la falta de articulación entre los aspectos institucionales y pedagógicos e impide pensar en que el sentido de la escuela es lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Así, la escisión que encontramos a nivel pedagógico entre lo cognitivo y lo afectivo, que impide pensar la formación integral como un todo, se reproduce también entre los elementos ligados a la gestión institucional y a los aspectos pedagógicos.

La perspectiva de los directores sobre las funciones de los profesores nos dice mucho sobre la concepción que se tiene del rol docente. Por lo general, los directores tienden a poner más énfasis en los aspectos formales de las funciones de los docentes, dándole mayor importancia al cumplimiento de los documentos oficiales y de la normativa exigida por el sector. A modo de ejemplo, veamos el testimonio del director de una de las escuelas:

Las funciones del docente son preparar su programación mensual, establecer su metodología de enseñanza, desarrollar sus actividades curriculares, tener al día sus documentos administrativos, sus nóminas, sus registros auxiliares, el parte de asistencia como de evaluación, y tratar adecuadamente, amigablemente a los niños. (...) Bueno, dentro de las otras funciones, deberían tener una comunicación permanente con sus padres, capaz con la comunidad, y todavía más aún, si puede, tener una interrelación de aprendizaje con los docentes de otros sitios, porque sólo de esa manera es que se puede superar las deficiencias.

De los testimonios recogidos tenemos que la función principal para los docentes es el «dictado de clases». Sin embargo, es importante detenernos en eso, puesto que muchos docentes no logran identificar sus otras funciones, para ellos su rol y función se limita a su trabajo en el aula. Frente a esto, nos preguntamos ¿por qué no logran identificar sus otras funciones? Si bien los hallazgos nos muestran que hay un desconocimiento de las funciones más ligadas a lo institucional, los docentes priorizan sin duda las funciones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio del aula. Es posible que la débil apropiación de las nuevas funciones esté relacionada con las exigencias de su trabajo en el aula y con la falta de guía y orientación a nivel de la escuela con respecto al sentido de estas nuevas funciones.

Pasemos ahora a ver la segunda función que se mencionó como importante: la programación y ejecución de actividades escolares.

### *Planificación y ejecución de actividades*

Como vimos líneas arriba, la participación de los docentes en los aspectos institucionales se concreta en las reuniones de programación a inicios de año. A lo largo del año, los docentes se reúnen para la organización y coordinación tanto de actividades institucionales como de actividades académicas.

Los docentes de las cinco escuelas señalan dos momentos fundamentales de planificación de actividades, uno al inicio del año escolar, donde se realiza la programación curricular anual y donde se debate acerca de las diferentes actividades en equipo, y otro espacio de reunión mensual en el que los docentes se agrupan por grado para una coordinación pedagógica. En algunos casos la reunión de inicios de año coincide con la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. En ambos casos, la labor de la dirección es muy importante y depende mucho de las exigencias de la autoridad para que se lleve a cabo este tipo de trabajo. En la Escuela 5, donde el director no goza de mucha autoridad, el trabajo en equipo no existe y las justificaciones responden a que él no las fomenta. Los docentes consideran importante la presencia y el aliento del líder en lo que corresponde a trabajos más institucionales.

En las escuelas donde los mecanismos de participación<sup>116</sup> están más institucionalizados (Escuelas 3 y 4), si bien existen reuniones generales, éstas son fundamentalmente para organizarse y tomar decisiones en torno a actividades y tareas institucionales puntuales y concretas como, por ejemplo, la celebración del aniversario, la participación en un desfile a nivel del municipio, etc. Sin embargo, cuando hay que reflexionar sobre aspectos tales como la visión y la misión, no participan todos los docentes, se organizan el trabajo y dividen en comisiones debido al poco tiempo con el que cuentan. Así, pues, un pequeño grupo voluntario o designado por la dirección se enriquece con la tarea.

116. La forma en la que la escuela y sus actores se organizan para la toma de decisiones.

La falta de tiempo institucionalizado para realizar reuniones debido a la exigencia en el cumplimiento de las horas pedagógicas genera que muchas coordinaciones se realicen en espacios en común como el recreo o la hora de salida. Esto ocasiona que muchas de las reuniones se realicen de forma breve y desorganizada debido a la premura del tiempo.

El trabajo en equipo para la coordinación de temas que se van a trabajar en el aula es algo que muchos docentes mencionaron que hacían, sin embargo, hemos visto que estas reuniones son más de coordinación de los temas que se van a trabajar más que de las estrategias de enseñanza con el fin de lograr aprendizajes significativos. El aula como espacio propio del docente es uno de los factores que, creemos, influye en que no haya mucho intercambio de estrategias entre docentes. Concebir el aula como un espacio de propiedad exclusiva no fomenta que los docentes busquen mejorar sus estrategias puesto que no hay punto de comparación. No se comparten criterios conjuntos de calidad educativa sobre los cuales los mismos docentes puedan autoevaluarse.

En las escuelas donde el trabajo en equipo es parte de la lógica de trabajo se piensa que reunirse para coordinar es parte de las funciones que se deben cumplir (Escuelas 1 y 3), mientras que en las otras escuelas es visto como un trabajo extra, algo que se exige más allá de sus funciones.

Entonces, no había tiempo, así que se postergó una semana, pero una semana también, no es tiempo suficiente para programar todo lo que yo voy a hacer realmente a nivel de todo el año, teniendo en cuenta que ahora tenemos unas mil cien horas pedagógicas que cumplir y la falta de espacios (...)

¿A qué hora se realizan estas coordinaciones? Yo comprendo el sacrificio que hacen los maestros para tratar de reunirse fuera de sus horas, ¿no?, eh, sacrificando una serie de cosas, entonces se reúnen, programan y luego lo presentan a la subdirección, para su visación respectiva, ¿no?, para que ellos puedan ya desarrollar sus actividades, pero, netamente, la falta de espacios, eh, ¿no?, el número de horas establecidas, ¿no?, entonces, a uno nos, nos acorta, ¿no?

(Director, Escuela 4)

Entonces, si bien existen reuniones generales, éstas son fundamentalmente para organizarse y tomar decisiones en torno a actividades y tareas institucionales puntuales. En estas escuelas, si no hay un coordinador, es poco probable que se cumplan las tareas. La constancia del coordinador y su exigencia son importantes en la convocatoria de reuniones. Para los docentes, es importante que el trabajo en equipo se realice a lo largo del año, pero es importante también que para ello las comisiones sean regidas por un líder que lleve a cabo las reuniones y asegure el avance de las comisiones.

Hasta aquí tenemos que la participación se logra gracias al seguimiento de las personas encargadas. Pero en algunos casos, la participación parece darse también por temor a la sanción. En la Escuela 3, por ejemplo, se observó que la formación era utilizada por el director para llamar la atención de docentes que no habían cumplido con la organización de actividades previstas.

Nos preguntamos si el trabajo en comisiones estaría facilitando el que los docentes, dadas las condiciones de trabajo, puedan efectivamente planificar y coordinar actividades. Sin embargo, quizás detrás de este mecanismo de participación se esconde más bien un desinterés e indiferencia hacia la participación (dejar que otros hablen por uno, que otros hagan). El trabajo en comisiones permite que se delegue completamente una tarea importante a un cierto grupo y que los otros sólo tengan que aprobar y, en el mejor de los casos, disentir. En ese sentido, ponerse de acuerdo estaría siendo percibido no como un ejercicio necesario de la lógica participativa, sino más bien como una pérdida de tiempo.

Sabemos que el grupo de docentes en cada escuela no es homogéneo. El que los docentes sean nombrados o contratados, el tiempo que llevan trabajando en la escuela, el hecho de que sean reconocidos como líderes por sus pares, puede estar influyendo de manera importante en su nivel y manera de participar.

En conclusión, a partir de los hallazgos, podemos afirmar que la función principal de los docentes se centra en aquellas actividades que desempeña dentro del espacio del aula. Es decir, las funciones del docente tienden a estar determinadas más por el territorio o espacio físico que por las funciones en sí mismas que deba desempeñar. De esta manera, a pesar de que a nivel discursivo, los docentes parecen haberse apropiado de su nuevo rol como facilitadores y de que su objetivo es la formación integral, el análisis de sus funciones a nivel de discurso y de prácticas da cuenta de otra realidad.

Los enfoques que responden al desarrollo integral del alumno están relacionados con la idea de concebir la escuela como un todo. Así, pues, fomentar la educación integral es un intento por integrar los diferentes espacios de la escuela. Según esta perspectiva, debiera haber una coherencia en los mensajes que se transmiten en todos los espacios escolares. No se puede trabajar en el aula de manera aislada, aula y escuela deben estar en constante diálogo y no constituir una ruptura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que resulta preocupante no encontrar claridad desde los propios docentes sobre los mecanismos y estrategias que se deben promover a nivel institucional para lograr la formación integral. En ese sentido, la formación integral como objetivo de las escuelas debiera constituir un reto y una oportunidad para articular los distintos espacios y funciones de los actores escolares, pero en la práctica no se da.

Con respecto a la participación de los docentes en la gestión escolar, vemos que en general ésta se reduce a su participación en actividades puntuales y en algunos momentos de planificación. Como vimos en acápites anteriores, la falta de espacios de reflexión al interior de la escuela no genera una conciencia de que se debe trabajar para lograr los objetivos que como institución se han planteado. Sin embargo, cabe señalar que, a falta de un liderazgo y de una guía clara y orientadora por parte del director, el docente no sólo debe asumir los retos de sus funciones ligadas a las prácticas en aula solo, sino que es probable que no logre apropiarse de los mecanismos existentes para que su participación a nivel de la escuela sea más efectiva. Es decir, las condiciones en las que exigimos de los docentes una mayor participación en la gestión de la escuela no permiten que éste asuma su nuevo rol de una manera adecuada.

Es preciso tomar en cuenta que pensar en una nueva escuela, más autónoma, más participativa, en la que todos los actores sean un pieza clave de la gestión, requiere también desarrollar capacidades y actitudes en dichas personas que puedan garantizar las condiciones mínimas para el cumplimiento adecuado de sus nuevas funciones. El nuevo rol docente requiere no sólo de docentes más competentes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino, sobre todo, de docentes que comprendan que sus funciones no terminan en el espacio del aula, y que puedan entonces ir encontrando las formas de articular todas sus funciones con miras al cumplimiento de los objetivos educativos. La difícil tarea de garantizar una formación integral en los estudiantes está en manos de profesionales que no necesariamente han tenido esta formación integral<sup>117</sup>.

Integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que ésta se plantea es todavía un reto importante en el caso de estas cinco escuelas.

### 3.3.4.3. Rol de los padres y madres de familia

*¿Cuál es el rol de los padres y madres en la gestión escolar de las escuelas públicas?*

Los padres y madres de familia que matriculan a sus hijos en las escuelas peruanas participan a través de dos organizaciones institucionalmente reconocidas: la APAFA y sus órganos internos (Comité de aula, Consejo de vigilancia, etc.), y a través de sus representantes en el Consejo Educativo Institucional (CONEI).

Consideramos importante, en el marco de un análisis sobre el funcionamiento de las escuelas, reflexionar en torno a la participación de los padres, puesto que nos permitirá comprender una parte importante de los procesos de gestión escolar. Actualmente, según los últimos cambios en la normativa correspondiente a las Asociaciones de Padres y Madres de Familia<sup>118</sup>, se ha puesto énfasis en la participación de los padres de familia en los procesos de gestión. Es a partir del 2002, con la que «los padres empiezan a tener la posibilidad de participar en las instancias de gestión del centro educativo, de influir en las decisiones y de vigilar de manera directa las labores de directivos y docentes» (Montero, 2006). Al respecto, la Resolución Ministerial 168-2002 pone énfasis en la importancia de la participación democrática de la comunidad educativa en la gestión escolar a través del Consejos Escolares Consultivos en los cuales se amplía la representación de padres de familia y estudiantes. Los padres de familia, como bien menciona González (2006), tienen más de 30 años de participación activa en las instituciones educativas, pero dicha participación ha cambiado con el tiempo.

117. En ese sentido, resulta fundamental pensar en qué manera los procesos de formación docente en servicio están contribuyendo al desarrollo de competencias y actitudes en los docentes que favorezcan los objetivos que desde el sector se plantean.

118. Ley General de Educación, 2003.

Antes de entrar a ver cómo es que estas organizaciones funcionan actualmente en las escuelas que formaron parte de la investigación, haremos una breve revisión sobre los cambios normativos más importantes respecto a la participación de estos actores. Mencionar estos cambios nos ayudará a comprender las formas en las que actualmente los padres y madres participan y comprenden su participación y también cómo otros actores las perciben.

#### *Aproximaciones a los cambios en las normativas*

Según González<sup>119</sup>, los padres entran en la escena participativa de las escuelas cuando el Estado se topa con su propia incapacidad para sostener la calidad de los servicios. Así, pues, en el gobierno de Velasco se reglamenta que los padres pueden participar en acciones técnico- pedagógicas (como por ejemplo en la elaboración de material educativo). Aunque esta medida no se llegó a cumplir, la autora lo señala como importante en la medida en que se percibe un interés de que los padres participen de los aspectos pedagógicos. Posteriormente, se señala que la APAFA debía coordinar su plan de trabajo con el director, lo cual, dice González, denota una mayor centralidad en las decisiones de la escuela. En la década siguiente (años 80) se modifica el reglamento y se explicita que «los padres, deben participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos, respetando las directivas técnico-pedagógicas y disposiciones emitidas por el Ministerio de Educación, el reglamento interno del centro educativo y las personas que laboran en él. Especialmente el maestro.»<sup>120</sup> Así, pues, se limita la participación de los padres definiendo de manera precisa su poca injerencia en los aspectos pedagógicos. Algo importante que se señala en la reglamentación de 1984 es que se incorpora a los comités de aula como parte de los canales abiertos a la participación de los padres de familia puesto que «se señala a los comités como el organismo encargado de apoyar la labor profesor-tutor» (Montero, 2006:234).

En la década de los noventa se percibe poca claridad con respecto al grado de participación requerida de los padres dando mensajes a veces contradictorios, con normas que exigen, por un lado, una participación activa, pero, al mismo tiempo, normas que restringen la participación de padres. Por un lado, se garantiza el derecho de los padres de participar en el proceso educativo de sus hijos, especificando que la APAFA, como organización, propicia la participación de los padres pero, por otro, se señala que no debe intervenir en los «aspectos administrativos ni técnico-pedagógicos del centro educativo. Estos son exclusiva responsabilidad del director.» (artículo 6). Queda claro entonces que el ámbito de participación de padres se restringe a las actividades de «apoyo» (Montero, 2006).

119. En: Montero (2006).

120. Ley (Cap I. Art 7°) citado por N. González en: Montero (2006).

Al mismo tiempo, los cambios realizados en este periodo en el marco de la reforma educativa (reforma curricular, capacitación de docentes, nuevos métodos de enseñanza) no contemplaron una estrategia clara de información con los padres de familia respecto a los cambios en la educación de sus hijos, lo cual indujo a muchos padres a acercarse a las aulas para obtener información.

Luego, en el 2002, como ya mencionamos, se vuelve a incluir la participación de los padres en dicho escenario. Entonces, como vemos, las distintas normativas mencionan en algunos momentos un rol activo de participación y en otros se exige de los padres un rol más pasivo o de «apoyo» a las decisiones de docentes y directivos. El cambio en la intensidad de la participación, desde nuestro punto de vista, puede influir en la forma en cómo se están interpretando los roles que se asumen en la práctica. Pasemos ahora a una descripción breve de cómo funcionan estas organizaciones en las cinco escuelas estudiadas para luego analizar cómo se interpreta la participación de los padres y madres de familia.

#### *¿Cómo funcionan las organizaciones de padres en las escuelas estudiadas?*

- LA ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA (APAFA)

Las cinco escuelas que formaron parte de la investigación cuentan con una asociación de padres de familia formalmente constituida. La APAFA está conformada por todos los padres de familia de las escuelas debidamente registrados en el Libro Padrón de asociados y está formalmente constituida por distintos órganos internos como los Comités de Aula, Comités de Talleres, Consejo de Vigilancia, Consejo Directivo, Asamblea General de Asociados. La afiliación a las asociaciones de padres de familia es obligatoria.

El consejo directivo de la APAFA, que constituye el órgano ejecutivo y de gestión de dicha organización, está integrado por siete miembros: un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario, un Tesorero y tres Vocales que son elegidos mediante voto directo, universal y secreto, y su gestión es por un periodo de dos años<sup>121</sup>. Estos representantes son elegidos por los padres de familia registrados en el Libro Padrón de asociados a través de un proceso electoral entre septiembre y noviembre de cada año escolar.<sup>122</sup>

121. Según el Artículo 14° del Reglamento General de APAFA. Asimismo, se señala que «Concluido su mandato, ningún miembro del Consejo Directivo puede ser reelegido en cargo alguno de la APAFA».

122. Según el Artículo 31° del Reglamento General de APAFA. En las Instituciones Educativas Públicas son obligatorias las elecciones, asegurándose la participación de por lo menos dos listas completas de candidatos, las que deben contener la relación nominal de los candidatos para el Consejo Directivo y el Consejo de Vigilancia en forma independiente, así como la propuesta de Gestión. En los casos que estimen necesario, el Comité Electoral puede solicitar el asesoramiento de la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE).



En las cinco escuelas del estudio, hay un intento por elegir a los miembros de la directiva a través de elección por mayoría a través del voto. Sin embargo, la elección democrática se enfrenta aún a muchos obstáculos. Según la información recogida en los grupos focales con padres de familia, en las cinco escuelas los padres se mantienen reacios a postular a los cargos directivos de la APAFA puesto que consideran que demanda mucho tiempo y porque creen que la responsabilidad sobre el manejo de recursos puede ser complicada. De esta manera, una de las limitaciones más serias es contar con un buen número de padres y madres de familia que postulen a los cargos permitiendo así la conformación de diversas listas. Además, hemos detectado que esto no se cumple en las escuelas al momento de la elección. Por un lado, tenemos escuelas en las que sólo se presenta una lista. En otras, al no contar con candidatos a los cargos, se instaure la elección por el sorteo o porque en reunión se propone al candidato, logrando convencerlo de ejercer el cargo. Veamos a continuación algunos testimonios de dirigentes de la APAFA que ilustran estos casos:

Así como le digo, a dedo. A mí me propuso una madre de familia, dijo por decir «que sea la señora Sandra Vaca, yo propongo», yo salí al frente, como tenía tiempo disponible y ya pues, y la Asamblea dijo que sí, y así fui elegida.

(Presidente APAFA, Escuela 4)

O sea que, por ejemplo, a veces entra un voluntarioso y a veces no quieren porque dicen que no tienen tiempo, que tienen que hacer sus cosas. Entonces yo digo, ¿no?, todos tenemos que hacer nuestras cosas pero por el colegio hay que hacer algo, ¿no?, pero a veces no quieren. Por eso este año el director lo ha elegido así nomás, o sea, como nosotros llevamos la tarjeta de APAFA, entonces la tarjeta lo ha sorteado y ahí hemos salido. El que sale, sale pues, quiera no quiera ya tiene que hacer. Uno qué puede hacer, ¿no?

(Presidente APAFA, Escuela 5)

En la Escuela 2, los padres de familia mencionaron que iban a convocar a una nueva APAFA debido a que la que tienen ahora ha perdido credibilidad. La actual APAFA es considerada como una organización conflictiva y carente de legitimidad desde su formación, puesto que se eligió a la única lista que se presentó. Veamos el testimonio de una madre de familia:

M: Y ¿cómo está funcionando la APAFA?

P1: No hay APAFA, como le digo (...)

M: ¿Qué pasó con la APAFA?

P1: (...) No sé, no había ya, nos citaban para una reunión, y era para que nos hablaran de su vida privada, se sacaban sus trapitos se decían de todo «que si tú agarraste, que si no agarraste» y entonces APAFA, la tesorera, la señora Pérez se puso insolente, que se ofendió con la directora, y así es que decidieron (...) bajar la junta.

M: Pero ¿esa junta la han elegido ustedes?

P1: Disculpe, eso no fue una elección, vamos a decir, correcta, porque hubo solamente una lista, y pues jamás va a haber una perdedora, una vencedora, no pues, porque es una sola, entonces ellos dijeron nosotros ganamos, entonces se pusieron, pero yo no sé si ellos están reconocidos (...), eso no sé, pero ellos estuvieron cobrando y todo el día de la matrícula, cobraron ellos, pero ahorita del dinero no se sabe nada, nunca rindieron cuenta.

(Grupo Focal Padres de Familia Escuela 2)

La poca legitimidad con la que se establecen los cargos directivos de la APAFA termina generando una serie de problemas de representatividad y conflictos al interior de las APAFA como veremos más adelante.

Con respecto al funcionamiento de las APAFA, en la Escuela 3 y en la escuela 4 las asociaciones tienen un funcionamiento activo en las escuelas y mantiene buenas relaciones con directivos y docentes. En esta escuela se puede apreciar un trabajo conjunto entre padres y actores de la escuela. Por ejemplo, algunas madres intervienen en el reparto de alimentos en las instituciones educativas; en la Escuela 3, la asociación organiza a los padres en el control de la entrada y salida de las escuelas; en la Escuela 4, los padres realizan actividades pro fondos para comprar material tecnológico como un cañón multimedia, etc.

En la Escuela 2, la relación entre APAFA, docentes y directivos es un poco conflictiva debido al proceso de cambio de dirección que atravesaron el 2005. Los padres apoyaban la dirección anterior y cuando se propuso el cambio éstos no estuvieron de acuerdo. En esta escuela, los miembros del consejo directivo de la APAFA eran percibidos como problemáticos en tanto que denunciaban a los maestros legalmente. En la Escuela 5, la APAFA no funcionaba activamente. Los padres mencionaron que no se habían reunido durante ese año más que para el proceso de matrícula. La falta de participación de los mismos padres se explica en que muchos de éstos laboran y otros no quieren participar porque han perdido la confianza en las promesas del director, puesto que éstas nunca se cumplen. En la Escuela 1, si bien la APAFA es activa en cuanto a la frecuencia de asambleas y participación de padres de familia, el actual Presidente de la APAFA señala que la participación de los padres es esporádica y que él termina asumiendo toda la responsabilidad.

#### • LOS COMITÉS DE AULA

Otro de los mecanismos de participación de los padres de familia en la escuela es el Comité de Aula, que «es el órgano a través del cual los padres de familia, tutores o apoderados colaboran en el proceso educativo de sus hijos. Está constituido por la reunión de los padres de familia quienes tienen como representantes a un Presidente, un Secretario y

un Tesorero, cuya elección se efectúa entre éstos.»<sup>123</sup> A inicios de año, el profesor de aula convoca a reunión en la que se eligen a los representantes del comité de aula, quienes en coordinación con el docente de aula se encargarán a lo largo del año de organizar las actividades que puedan contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Por lo observado en las escuelas, estas actividades se centran en el arreglo de la infraestructura y equipamiento del aula (pintado, arreglo de carpetas), decoración del aula, compra de materiales (papelógrafos, cartulinas, y otros útiles escolares) y actividades pro fondos que sirvan para costear las salidas y paseos de todos los alumnos o de eventos importantes (primera comunión, graduación en sexto grado).

De acuerdo con lo observado<sup>124</sup>, los comités constituyen espacios de diálogo entre docente y padres y madres de familia; sin embargo, este diálogo se presenta con cierta jerarquía o verticalidad. El docente es quien convoca y dirige la participación de los padres. Según el reglamento mismo, los padres participan en dicho espacio «a solicitud del docente»<sup>125</sup>. En este espacio de participación los aspectos pedagógicos no son abordados con profundidad y se reducen más bien a una presentación por parte del docente a inicios de año de «su forma de trabajo», es decir, las reglas que regirán los aspectos académicos y de comportamiento de los estudiantes. Veamos lo que comentan los padres de familia y docentes al respecto:

El comité de aula apoya al profesor, apoya para algo que falta en el aula, algo que no tiene el aula (...)

(Grupo Focal de Padres, Escuela 3)

E: ¿De qué se encargan los representantes del Comité de aula?

P: Ellos se encargan de ver, por ejemplo, la tesorera tiene que estar cobrando la plata para cualquier actividad que se hace, como por ejemplo para promociones o para el día de la madre o día del padre, para una comida o una gaseosita, ¿no?, para eso se junta el dinero de los niños, eso se hace.

(Entrevista a Presidente de la APAFA, Escuela 5)

E: ¿Cuáles son las responsabilidades de los comités de aula?

123. Artículo 19° del Reglamento General de APAFA.

124. Durante el tiempo que duró el estudio pudimos observar y participar de diversas reuniones de comité de aula en las cinco escuelas.

125. Artículo 20° del Reglamento General de APAFA. Las funciones del Comité de Aula son:  
a) Apoyar, a solicitud de los profesores o del tutor de aula, las actividades que requieran mayor atención en beneficio de los estudiantes. b) Cooperar, a solicitud del profesor de aula o del tutor, con las actividades culturales, deportivas, sociales y las que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. c) Trabajar coordinadamente con la Dirección de la Institución Educativa y el Consejo Directivo de la APAFA. d) Presentar un informe semestral de las actividades desarrolladas al Consejo Directivo.

P: Los comités de aula, finalmente ellos son los que van a comunicar o llevar el acuerdo de todos los padres de familia que estamos llevando, siempre va a haber un representante, el profesor es el asesor y los padres de familia se dan un trabajo para que puedan salir bien, el profesor es el que orienta qué es lo que se va a hacer (...)

(Docente, Escuela 4)

Cada aula tiene su representante, este..., su comité de aula y esos son, los comités de aula están integrados por la presidenta, la tesorera y una vocal, entonces a ellos los llaman. Y, por ejemplo, nosotros cuando hacemos las reuniones, les decimos los problemas que hay en el aula, por ejemplo, hay veces los pintados, no hay económicamente para comprar los baldes de pintura, entonces ellos lo dicen en esa reunión general, ¿no? (...)

(Docente, Escuela 5)

La participación de los padres de familia en los aspectos relacionados con la gestión pedagógica no es mucha. Los padres son percibidos como actores que intervienen en el proceso pedagógico en tanto que colaboran con los materiales que el docente necesita para su clase o en tanto trabajan coordinadamente para la decoración del aula o para mejorar el equipamiento e infraestructura y organizar actividades para sus hijos.

Por lo general, hemos encontrado en las escuelas estudiadas que el comité de aula tiende a ser un espacio de participación más activo y menos conflictivo que la APAFA, quizás porque es un espacio más pequeño y de participación directa y puntual. Por otro lado, cabe señalar que, en las instancias de participación APAFA y comités de aula, son las madres quienes participan con mayor regularidad e interés. A decir de los docentes, muchas veces es difícil «hacer venir» a los padres a las reuniones del comité de aula, y termina siendo un espacio de participación de las madres.<sup>126</sup>

#### • EL CONSEJO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (CONEI)

El CONEI es considerado como un órgano de participación, concertación y vigilancia. De acuerdo a Ley es presidido por el director e integrado por subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia.<sup>127</sup>

Si bien todas las escuelas estudiadas cuentan con un CONEI conformado, el funcionamiento de dicho órgano varía mucho de escuela a escuela, siendo aún un espacio de participación meramente formal en la mayoría de escuelas, salvo en la Escuela 3 donde

126. Una investigación más profunda sobre la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos debiera explorar con mayor detenimiento los niveles de participación diferenciados de padres y madres y cómo dichos actores instrumentalizan de manera diferenciada dichos espacios.

127. Artículo 69° de la Ley General de Educación 28044.

venía funcionando regularmente. A modo de ejemplo, veamos cómo funciona dicho órgano en la Escuela 3:

El CONEI del colegio está organizado según lo estipulado en la ley y se reúne regularmente una vez al mes. Lo preside el director del colegio. El director y el personal directivo opinan que es difícil tomar decisiones pertinentes para la institución desde el CONEI, pues no todos los miembros —sobre todo las familias— manejan criterios pedagógicos necesarios para el buen desempeño de la institución. Desde las opiniones del personal directivo y los docentes es mucho más sencillo y conveniente cuando las decisiones sobre la marcha de la institución las toman ellos, pues saben qué es lo más conveniente para los estudiantes y para la institución. Tener que debatir y llegar a consensos con toda la comunidad educativa —los que manejan criterios diversos— toma tiempo y requiere poner en juego muchas actitudes y prácticas democráticas a las que no se está habituado.

Aunque sobre este aspecto no se tiene mucha información, lo observado y la información recogida en los testimonios llevan a pensar que el PEI y los sentidos de la escuela no son parte de la reflexión de las reuniones del CONEI. Este estamento, más bien, debate y decide sobre asuntos concretos e inmediatos y de interés de todos, tales como el mejoramiento de la infraestructura, las celebraciones, los mecanismos para obtener fondos, el uso de los recursos, los problemas de «conducta» de los estudiantes (sobre todo de secundaria y de los del turno de la tarde, etc.). Y a pesar de que las funciones del CONEI van mucho más allá de ello —sus competencias pretenden la distribución del poder y la toma colectiva de decisiones en la escuela—, no se realizan tareas de vigilancia sobre la calidad educativa. No existe la experiencia de autoevaluar desempeños ni la institución en su conjunto. En efecto, se cumplen las tareas más concretas y formales como vigilar el cumplimiento de horarios y asistencia. En alguna ocasión se han presentado conflictos cuando desde la perspectiva de los docentes, algunos padres y madres han pretendido fiscalizar su desempeño en aula. Ellos no lo han permitido porque las familias están para «apoyar al docente no para hacerle problemas».

A partir de los testimonios recogidos, encontramos cierta resistencia a incorporar a los padres de familia y estudiantes como actores que pueden participar legítimamente de la toma de decisiones al interior de la escuela. Uno de los argumentos que más se menciona es que no tienen elementos ni información adecuada para tomar decisiones.

E: ¿Qué tal está funcionando el Consejo Educativo?

D: Mire, yo le puedo decir que, como es un ente que casi, hace tres años está puesto en funcionamiento, desde el 2003, 2004, prácticamente es un ser que recién está empezando, está como en pañales. Entonces, su participación es un poco limitada...

E: ¿En qué sentido?

D: Eh, limitada, de repente, en el desconocimiento de sus funciones, a veces los papás, cuando no tienen grado cultural, pareciera que, cuando ya se los nombra

a ellos, para tal o cual comisión, parecieran que ellos tienen toda la autoridad y creen que, o sea, que su función es sobrepasar el límite de sus obligaciones y yo creo que, si bien es cierto que ahora hay un poco más de conocimiento, pero, requeriríamos que el Ministerio de Educación emita, saque un manual, un manual de funciones del consejo educativo institucional, en donde se vea cada uno qué funciones tiene, cómo puede participar, cómo puede hacer llegar, de repente, con alternativas y sugerencias (...)

(Director, Escuela 4)

En el caso de los estudiantes, incluso se menciona que no tienen «una posición adecuada».

Ese alumnito es el que representa en el consejo educativo. Así que, cuando hay situaciones que también ponga su punto de vista, como alcalde y como miembro del consejo educativo, o sea, que diga sobre lo que nosotros estamos opinando, entonces, ya él también pone su punto de vista, de repente no con posición adecuada, pero, al menos se lo da participación de estas cosas, ¿no?

(Director, Escuela 4)

Pareciera, entonces, que por el momento el CONEI constituye un espacio de participación meramente formal y que responde a las exigencias normativas del sector, pero al cual aún no se le da un valor y sentido dentro de los objetivos y funcionamiento de las escuelas. Preocupa, además, que las voces y los puntos de vista expresados por padres de familia y estudiantes no sean valorados.

Lejos de promover el adecuado funcionamiento de estos espacios de participación, algunos directores perciben que las funciones del CONEI estarían limitando su autonomía en cuanto a la toma de ciertas decisiones. Ello nos da cuenta de la percepción que tienen sobre la autonomía y sobre la participación democrática. Veamos al respecto el comentario del director de la Escuela 1:

Por ejemplo, en años anteriores se hablaba de la gerencia educativa, que el director era un gerente; pero, yo digo ¿qué gerente puede ser cuando, para la toma de decisiones, tiene que tener la aprobación del CONEI, entonces ya no tiene razón de ser el gerente educativo, porque un gerente pienso que toma una decisión solo, ¿no?, salvo que haya un directorio que es para una reunión mayor. Ahora obstaculizan, capaz cuando, por ejemplo, para captar un personal necesariamente tiene que tener la aprobación del comité de evaluación, ahora va a ser también el CONEI.

(Director, Escuela 1)

Para este director, el contar con una instancia que represente las voces de los distintos actores en la toma de decisiones significa una pérdida de autoridad y de poder. Es probable que esto se deba a que las instancias de participación son percibidas por muchos

como espacios de «fiscalización», un control poco objetivo que termina generando pugnas de poder al interior de la escuela. Las malas experiencias en los espacios de participación terminan por indisponer a muchos de los actores educativos a generar nuevos espacios de participación o a garantizar aquellos ya existentes.

### ¿Cómo se percibe la participación de los padres?

#### • PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES COMO ACCESO A RECURSOS

Hemos encontrado que todos los actores educativos asocian la participación de los padres al acceso de recursos y, por ende, al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas. Como hemos visto, desde la normativa, la participación de los padres fue solicitada desde el Estado debido a que éste se encontraba limitado para brindar buena calidad de servicios educativos. Entonces, frente a ello, es natural que en un inicio se comprenda la participación de los padres muy asociada a conseguir fondos para mejorar la infraestructura o la compra de materiales. Asimismo, el Reglamento de Padres de Familia señala que los recursos captados por la APAFA<sup>128</sup> deben ser usados en las actividades previstas en el Plan Anual de Trabajo (PAT), las cuales debieran estar orientadas a ciertos aspectos (mantenimiento y ampliación de la infraestructura, equipamiento escolar, entre otros)<sup>129</sup>. Veamos algunos testimonios al respecto:

Según el PAT que realizamos en diciembre, vemos las necesidades del Centro Educativo, qué es lo que va a necesitar, elaboramos ese PAT y en el transcurso del año debemos realizar esas obras. El PAT son los trabajos que vamos a realizar, por decir, reparación de baños, si hay un aula que construir, si hay techo que construir.

(Presidente APAFA, Escuela 4)

128. Cabe resaltar que, en muchas escuelas, las cuotas de afiliación, manejadas por el Consejo Directivo de la APAFA, constituyen el único presupuesto de las escuelas para sus actividades.

129. Artículo 45° del Reglamento General de APAFA. Los recursos captados por la APAFA son destinados a financiar las actividades previstas en el Plan Anual de Trabajo de la Institución Educativa, las mismas que están orientadas a:

- a) Mantenimiento y ampliación de la infraestructura educativa.
- b) Renovación y mantenimiento del mobiliario.
- c) Equipamiento escolar e implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- d) Capacitación de los padres de familia, profesores o apoderados en temas relacionados con la formación del estudiante, educación extraescolar y en actividades de colaboración a la gestión de la Institución Educativa.
- e) Actualización de textos de consulta y otros materiales educativos que tengan por finalidad reforzar y ampliar los aprendizajes de los estudiantes, en concordancia con las directivas del sector.

Lo que mayormente se trata de ver con los padres de familia es las situaciones de apoyo, de deterioro de la institución y los cuales los padres de familia, pues tienen que apoyar (...)

(Director, Escuela 4)

La participación de los padres y madres de familia en la mejora de la escuela se da a partir de un apoyo monetario (el dinero recaudado a través de la matrícula y las cuotas de la APAFA) y a través de trabajos comunales o «faenas» que realizan los padres a lo largo del año (reparación y pintado de mesas y carpetas y de aulas, por ejemplo). Asimismo, a lo largo del año se realizan una serie de actividades que permitan recolectar fondos para que la APAFA cuente con presupuesto suficiente para las actividades establecidas en su PAT.

Bueno, la APAFA, mediante su organización, ve toda la infraestructura del colegio, porque no hay, el gobierno no manda dinero, una partida para que conserves tu colegio bien y el padre de familia asume todas esas responsabilidades, el baño, la recepción, el arreglo, el pintado, bueno, algunas cosas nos han dado, no todo nos dan también y lo que pide la matrícula se invierte, con eso se ha mejorado bastante, hay mayor protección, hasta inclusive se ha comprado computadoras con el dinero, entonces, se saca provecho de la inscripción y siempre se deben generar todos los recursos para la APAFA es para la institución, para el mejoramiento.

(Diego, Escuela 4)

Me parece que es para mejorar el colegio, para ver las necesidades que hay. Hay varias cosas que faltan, la APAFA, su finalidad es mejorar el colegio más que nada, para que nuestros niños tengan una buena enseñanza, presentarse, también para que conozcan los chicos, ¿no?, bueno, para eso que, más que nada (...) pero, ni una cosa mejora, entran a agarrar plata así nomás. (...) Por ejemplo, la primera asamblea que hacen hubo, antes de ingresar prometen, presentan su esto, no, su plan de trabajo, qué es lo que van a hacer, pero a la hora de la hora no cumplen, no lo siguen, ni la mitad lo hacen y presentan su balance digamos que (...), y otra, por ejemplo, después cuando no asistes a una asamblea, ¿cuánto cobran?, 30 soles de multa, si tienen por ejemplo (...), por ejemplo yo, hay tantas familias que pagan 180, 180 pagan ¿y esa plata dónde va? Después presentan su balance, ya no tienen la plata, pero puede seguir haciendo su trabajo, eso pasa a cada rato.

(Grupo Focal de Padres, Escuela 3)

Como vemos a partir de los testimonios, todas las actividades de la APAFA están dirigidas a la mejora del equipamiento e infraestructura de la escuela. Asimismo, todas estas actividades suponen el manejo de dinero por parte de los representantes de la APAFA, lo cual es uno de los principales aspectos que genera conflicto al interior de esta organización. El manejo de recursos y las creencias alrededor de la cantidad de dinero disponible y el uso del mismo son motivo de desconfianza entre los padres y madres de

familia. El poder del manejo de recursos económicos hace que mucha de la atención sobre el trabajo que realizan los padres en las escuelas se concentre en ese punto.

A pesar de que una de las funciones principales del consejo directivo de la APAFA es el manejo transparente de los fondos de la organización dando cuenta trimestralmente del movimiento económico<sup>130</sup>, hemos encontrado en las cinco escuelas estudiadas ciertas deficiencias con respecto a la aplicación de mecanismos de rendición de cuentas y con la gestión de dichos recursos. Es así como encontramos una percepción generalizada entre los padres y madres de familia de que los recursos no son utilizados de manera transparente y que finalmente alguien se beneficia de dichos fondos. Esta desconfianza está basada en experiencias pasadas y presentes o de otras escuelas respecto a una mala administración de los recursos, lo cual refuerza cierta «cultura de la sospecha» en el rol de los directivos de las APAFA.

(La APAFA) se encarga, por ejemplo, del día 28, ¿no? El director pide para las bandas, pide para el plato típico, todo eso a veces se saca de la APAFA, pero todo eso debe sacarse con un escrito para que los padres de familia se queden conformes, si no te hacen problemas, te dicen «no, ¿en qué han gastado», «seguro se lo han echado al bolsillo», es los malos pensamientos de los padres de familia. Entonces, para evitar eso es mejor trabajar con papeles, con la firma del director, con la firma de las personas que piden plata.

(Padre de Familia APAFA Escuela 5)

A veces los padres nos ponen un montón de peros, a veces la críticas «que sí, que de repente entraron, que se agarraron la plata», bueno eso nos dificulta un poco, porque nosotros quisiésemos hacer más obras y para eso quisiéramos hacer actividades, pero ahí sí los padres no nos apoyan, no quieren hacer más actividades, que el pago que dieron a principio de año.

(Presidente APAFA Escuela 4)

El testimonio anterior muestra con claridad que ante estos problemas los padres muestran cada vez más resistencia a querer colaborar con cuotas, pues no saben si el dinero será utilizado adecuadamente. Así, a pesar de que en muchas escuelas se ha establecido un sistema de sanciones a través del cobro de multas para aquellos padres que no asisten a las Asambleas de las APAFA, muchos se muestran reacios a hacer los pagos. Por otro lado, existe efectivamente un grupo de padres que no cumple con ninguna de las cuotas de las APAFA debido a problemas económicos; para estos casos en algunas escuelas se han establecido las faenas como mecanismos para saldar cuentas.

E1: ¿Hay multa por no venir a la Asamblea?

P: Claro, sí hay multa y eso se acuerda en la Asamblea misma.

130. Reproduciendo así lo que ocurre durante las elecciones con el voto obligatorio.

E: ¿De cuánto es la multa?

P: Veinte soles se acordó como multa de la Asamblea.

(Presidente APAFA, Escuela 4)

De esta manera se observó que muchos padres terminan participando en las Asambleas y actividades obligatorias por temor a la multa<sup>131</sup>. La necesidad por acceder a recursos para mejorar la escuela contribuye a que la participación de los padres sea comprendida desde un punto más utilitario para acceder a bienes o mejoras. Paradójicamente, la participación se aleja del compromiso para con la escuela y se comprende bajo el lente de la obligación, reproduciendo así la idea de que participación es igual a asistir a reuniones y dar dinero.

Desde la versión de los padres y madres de familia recogida a través de los grupos focales, se puede identificar una pobre valoración —más aún, una desvalorización y desprestigio— de la labor de los representantes de la APAFA. Para ellos, las dirigencias sólo tienen el afán de robar y no cumplen con su labor fundamental, que es el mejoramiento de la infraestructura. Sin embargo —al igual que en el escenario nacional respecto al contexto político y a la participación ciudadana—, mantienen una actitud pasiva y pesimista respecto a sus posibilidades de actuación, de participación y de innovación como miembros no de la directiva, pero sí de la organización de la APAFA. A pesar de que asisten a las reuniones y pagan sus cuotas correspondientes, no imaginan qué podrían hacer para cambiar esta situación, no reconocen en sí mismos sus posibilidades y su responsabilidad de participar en la administración de los recursos de todas las familias ni en la vigilancia comprometida de los mismos.

Lo siguiente es una síntesis de diversas opiniones testimoniales sobre la APAFA:

Siempre ha habido problemas que se catalogan de que una APAFA roba más que la otra, (...) ese es el problema, (...) siempre hacen sus nuevos grupos para que, para decir que van a votar por una nueva persona, y hacen sus nuevos grupos, para que todos los que trabajan, todo lo que hacen en este colegio está mal hecho; siempre es lo mismo, lo mismo, da la vuelta a lo mismo, lo mismo y lo mismo, y ya de tanto ir a una asamblea de APAFA, ya cansa, (...) algunas mamás que son dirigentes de la APAFA se creen que porque salen a hablar al frente, se desenvuelven bien, sí, hablan bien, pero no sabe, la gente le parece muy déspota, prepotente, malcriada

(Grupo Focal de Padres, Escuela 3).

131. «Administrar los recursos de la Asociación de Padres de Familia, dando cuenta del movimiento económico en forma trimestral y anual a la Asamblea General para su aprobación, poniendo en conocimiento del Consejo de Vigilancia y del Consejo Educativo Institucional, copia de los acuerdos de carácter económico dentro del plazo de cuarenta y ocho horas. También facilitarle la documentación contable para su revisión.» Artículo del Reglamento General de APAFA.

Como se desprende del testimonio anterior, la desconfianza con respecto al uso de los recursos tiene un efecto negativo sobre la legitimidad de los representantes de los padres de familia en la directiva de la APAFA. Ello cuestiona no sólo la gestión de los recursos de la APAFA sino, sobre todo, a la organización misma como espacio democrático de participación en el cual todos los padres y madres se sientan representados y valoren su utilidad.

- LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES ENTENDIDA COMO «APOYO» A LAS TAREAS DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

La participación de los padres es comprendida por los docentes como «apoyo» a su labor, «*los padres están para apoyar a los docentes en el aula, en la escuela.*» Pero, ¿qué se está comprendiendo por apoyo? ¿Cómo se vincula esta percepción con la idea de incluir a los padres como entes activos de participación?

De las entrevistas con algunos docentes hemos podido extraer que muchos consideran que el apoyo de los padres denota compromiso con la educación de sus hijos. Si los padres «apoyan», están siendo participativos y están demostrando preocupación por la educación que reciben sus hijos. Para los docentes, el apoyo es entendido de diversas maneras que pueden resumirse en dos aspectos centrales: el apoyo en el mejoramiento del equipamiento e infraestructura del aula y de la escuela y de otras actividades institucionales, y el interés y preocupación de los padres y madres por reforzar en casa lo aprendido en la escuela (realización de tareas escolares, preocupación por que cuente con todos los útiles y libros escolares, y por que siempre esté bien aseado y vestido).

Desde la perspectiva de los docentes, el apoyo de los padres también consiste en que el padre o la madre estén de acuerdo con «la forma de enseñar del docente», es decir, las prácticas pedagógicas y disciplinarias del docente. Bajo dicho principio, muchos docentes y padres justifican el uso de la violencia en la escuela. Veamos el testimonio de una madre que le pide al docente que le pegue a su hijo en caso éste se comporte mal.

Ese es un problema ahora, que no, ¿por qué castigan al niño?, en sí, yo hablando la realidad, yo sí al profesor le he dicho, «profesor, si mi hijo se porta mal, métale un chinchazo», porque si antes nos han criado así, dale duro tampoco, pero yo creo que darles su pequeño castigo para que ellos vayan por el buen camino, para corregirles, y así, profesora, si mi hijo está mal, ahí mismo ha terminado derecho, para qué, no me quejo, ahora el de 15 años ha terminado y está en la academia.

(Grupo Focal de Padres, Escuela 5)

Entonces, el apoyo es un término que implica alianzas o acuerdos entre docentes y padres de familia con respecto a las normas y reglas establecidas para el espacio escolar. En cierta forma, los padres de familia delegan cierto poder a los docentes para que en el tiempo que éstos estén en la escuela sean ellos quienes se encarguen de sus hijos.

Además de las funciones ya mencionadas, los padres y los docentes señalan que la labor de los padres de familia no es estrictamente una labor institucional. Para los docentes, los padres de familia tienen una gran responsabilidad sobre la educación fuera de la escuela. Los padres reconocen esta responsabilidad y la manifiestan:

Entrevistador: ¿Cuál es el rol del padre de familia?

Padre 1: Apoyar al profesor, (...) es un apoyo también, o sea entre el profesor y el padre apoyar al niño.

Entrevistador: ¿Cómo lo apoya?

Padre 2: Incentivándolo. (...)

Padre 3: Claro, el papá tiene que ahí apoyar, el papá tiene que, llega a casa a veces, ¿no? A veces el niño llega (...) y de frente a la televisión o, si no, de frente a jugar y no preguntan por el cuaderno de control (...) no preguntan (...) si tiene tarea el hijo o no tiene tarea. A igualito con nosotros (...) se levanta, se van a trabajar y ni revisan el cuaderno y el niño ni hizo la tarea, llega al colegio y el profesor revisa y «no hiciste la tarea, ¿qué pasó?», «profesor no lo hice», ¿no?, por eso, es parte de los padres (...) con el profesor también, nosotros tenemos que estar ahí, junto al niño para que pueda superarse y avanzar sus clases.

Padre 4: A veces piensan los padres que solamente el colegio y la profesora tiene que resolverle todo el problema.

(Grupo Focal de Padres, Escuela 2)

Pero para los docentes, los padres de familia no les estarían dando el apoyo suficiente a los estudiantes. Muchos docentes mencionaron que tienen la sensación de que el bajo refuerzo en casa de lo que aprenden en la escuela influye en el rendimiento de los estudiantes. La falta de refuerzo de los padres, la violencia familiar en el hogar, el contexto socioeconómico son factores que afectan el esfuerzo que el docente realiza en el aula. Algunos docentes piensan que en vez de realizar esas funciones los padres se concentran más en establecer denuncias o quejas respecto a su trabajo:

Hay algunas ideas equivocadas de los papás, como los de secundaria, como sólo trabajan por horas, algunos docentes en la segunda, tercera hora, están entrando a las nueve y media a las diez, a veces a las diez, dicen «Ah los profesores llegan tarde». Hasta que llegó un momento que tuvimos que explicarles, ¿no?, que los profesores trabajan por horas.

(Subdirectora, Escuela 3)

Para los docentes, más que encargarse de funciones que dificulten el trabajo, los padres deberían concentrarse en trabajar apoyando al director para obtener mejoras a nivel institucional que, como ya mencionamos, se orientan más al mejoramiento de la infraestructura.

Veamos cómo algunos roles se comprenden en tanto distribución de espacios de acción, así el docente se encarga del aula y el director y los padres de la infraestructura.

E1: Me estaba hablando de las funciones de la APAFA...

E2: Ah funciones de la APAFA, muy bien. Las funciones de la APAFA, más que nada, apoyar a la institución educativa en cuanto a lo que es infraestructura, la buena infraestructura de la institución, ayuda a los docentes también, en cuanto a lo pedagógico, más que nada coordinar con la directora para que se puedan realizar actividades en beneficio de la institución.

(Beatriz, Escuela 2)

En síntesis, la noción de «apoyo» de los padres de familia traduce la necesidad de contar con un aliado del docente y de la escuela, siempre y cuando este apoyo esté definido por el docente o los directivos. Así, la participación de los padres y madres se termina efectivamente restringiendo en la mayoría de casos, a responder a las solicitudes de docentes y directivos, es decir, a «apoyarlos», sin que ello implique recoger la perspectiva y opinión de los padres y madres sobre la labor que viene cumpliendo el docente. Este aspecto será profundizado líneas abajo.

#### *El nuevo rol: la vigilancia y la participación de los padres y madres de familia*

Andrade (2003) señala que hay un componente cultural que obstaculiza la participación efectiva en la gestión educativa que aparece cuando quienes intervienen no son considerados lo suficientemente (o «igualmente») válidos para deliberar en ese tipo de asuntos o decisiones. Para el caso de las escuelas estudiadas, lo que estaríamos sugiriendo, entonces, es que la participación de los padres se reduce más a una cuestión de apoyo monetario, puesto que se consideraría que no están lo suficientemente capacitados para opinar en el aspecto pedagógico. Ello supone que las acciones de los actores se circunscriben a un espacio y el ámbito pedagógico es sólo territorio de docentes.

Como hemos visto, los padres de familia han pasado de no intervenir en los aspectos técnico-pedagógicos a tener una labor activa en la cual se le exige no sólo influir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela sino también asumir un rol vigilante frente a la labor de los docentes y directivos. Así, pues, a partir del reglamento se espera que los padres tomen una actitud más activa en los procesos de gestión escolar. Según el artículo 54° de dicha ley, a los padres de familia les corresponde: «*Informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos*».

No obstante, no hemos podido encontrar ningún criterio sobre el cual se explicita cómo es que se debe comprender la vigilancia, no se llega a especificar cómo es que se debe cumplir con ese rol. La no especificación de dicha función lleva a interpretar la vigilancia bajo un sentido de fiscalización hacia los docentes. Frente a esto nos preguntamos ¿a través

de qué mecanismos los padres acceden a la información sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos? ¿Sobre qué elementos concretos de la calidad educativa se espera que los padres ejerzan vigilancia? ¿Cómo se espera que los padres vigilen si los mecanismos existentes de participación no son los adecuados? (En muchos casos el CONEI sólo existe formalmente y el PEI no cumple con su labor fundamental dentro de la gestión).

Es recién desde el 2004 que se ha iniciado un proyecto de capacitación para los padres de familia, que busca brindarles ciertas herramientas que les permitan ejercer mejor sus funciones de vigilancia y participación:

Resulta demagógico y frustrante que se abran canales de participación sin que estén acompañados de capacitación básica para los que van a asumir esas nuevas responsabilidades en sus vidas. Por eso es un logro de la gestión del arquitecto Sota Nadal haber dado pasos concretos para capacitar a los dirigentes y a los Consejos Directivos y Consejos de Vigilancia de las APAFAs elegidos en Lima. No debe olvidarse que las etapas del proceso fueron: dación de la norma (el D.S. 018-2004), elección mediante sufragio universal y secreto —coordinado con la ONPE—, capacitación en un primer nivel y creación de la Casa Carlos Cueto Fernandini en la ciudad de Lima, destinada exclusivamente a la capacitación de dirigentes de padres de familia. En la segunda quincena de abril se inició el segundo nivel de capacitación dirigido a los mil dirigentes que superaron el primero y ahora tenemos pedidos de las regiones para replicar esta capacitación en sus localidades<sup>132</sup>.

Sin embargo, es muy pronto para ver los resultados de dichas capacitaciones. En las cinco escuelas estudiadas se observó que la participación de los padres es entendida por los docentes y directivos como una participación que debe asociarse al apoyo material, cosa que responde a la normatividad de 1998, en donde se exige que el padre participe activamente de la educación, complementando la labor de docente, pero se lo excluye de la participación en la gestión pedagógica e institucional. Por otro lado, están los padres, quienes conocen sus responsabilidades actuales, pero que comprenden la vigilancia desde una mirada poco constructiva, asumen su rol, aunque muchas veces esta vigilancia es comprendida bajo el tono de denuncia. La nueva manera de comprender la gestión ha puesto en conflicto el poder de la territorialidad, los padres se sienten con mayor autoridad para entrar al aula y los docentes más inseguros por ello, generando conflictos en las relaciones interpersonales.

La vigilancia por parte de las madres y los padres de familia sobre el servicio que brinda la institución parece estarse malinterpretando, pues lejos de acompañar y de reflexionar sobre la pertinencia de las acciones de los docentes en el aula, comparan y juzgan fácilmente sin criterios sólidos la tarea de los docentes. Actitudes como éstas cierran la posibilidad del diálogo y la participación respetuosa.

132. <<http://www.minedu.gob.pe/Apafas/>>.

Si bien las familias tienen los espacios para participar en la escuela desde estamentos promovidos por el MED —no sólo respecto a la infraestructura sino también en relación con la vigilancia de la calidad educativa—, lo hacen sólo en calidad de apoyo a los docentes, pues algunas familias no han desarrollado suficientes capacidades que les permitan mantener una actitud reflexiva y vigilante sobre el servicio educativo que reciben sus hijos.

El nivel y el estilo de participación de las familias dependen en gran medida de las orientaciones y oportunidades que los docentes les brinden para ello. Inclusive, sería interesante preguntarse hasta qué punto las familias conocen las leyes y los reglamentos que les corresponde y/o hasta qué punto los comprenden en todas sus posibilidades y límites. Es aún difícil para los docentes promover y aceptar la participación de las familias en aspectos tales como la elaboración del PEI y del PAT.

Por ello, la función que cumplen con mayor responsabilidad y eficiencia es el apoyo al mejoramiento de la infraestructura y la adquisición de otros recursos necesarios que puedan redundar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Así, la escuela percibe a las familias como «la mano de obra» necesaria para mejorar las condiciones precarias de la infraestructura y sanidad de la institución. Son tales las necesidades inmediatas de cuidado y mantenimiento del colegio que es difícil pensar en tiempo para reflexionar.

Otro aspecto a tener en cuenta para la reflexión es la gran cantidad de responsabilidades que ofrece la Ley a los padres y madres de familia. Cumplirlas significaría contar con capacidades suficientes, con una sólida organización y una cultura democrática que permitan el ejercicio ético y democrático de su rol como madres y padres, además de recursos como tiempo.

En suma, las familias participan en las instancias creadas desde el sector especialmente para ello; además, se respetan las normas de cómo organizarse pero en realidad no ejercen todos sus derechos y responsabilidades o porque no los conocen, no los comprenden o no cuentan con los espacios y actitudes necesarios para ello. La dirección y los docentes no favorecen tampoco una participación más activa y responsable más allá de la preocupación por la infraestructura.

Es importante mencionar que, a lo largo de la historia de las escuelas estudiadas, la participación de los padres ha sido fundamental para generar cambios y garantizar el desarrollo y mejora de la escuela. Sin embargo, los conflictos frecuentes, tanto al interior de las APAFA como con docentes y directivos, han generado y continúan generando serias limitaciones. En algunas escuelas, las malas experiencias encontradas en la APAFA han permitido que los mismos padres cuestionen la representatividad de la organización, generando nuevas y distintas formas de participación. Vemos cómo entonces en la Escuela 2 se ha optado por que los padres participen, por el momento, únicamente a través de los comités de aula. Ello implica un serio cuestionamiento a la institucionalidad y a las formas de participación con las que cuentan los padres y nos muestra la frágil institucionalidad de nuestras instancias de participación y de representación.

### 3.3.4.4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES<sup>133</sup>

#### *¿Cómo se espera que el alumno participe en las escuelas?*

El Nuevo Enfoque Pedagógico considera a los estudiantes como «el centro del proceso educativo donde ellos construyen sus propios aprendizajes.»<sup>134</sup> El estudiante deja de ser sujeto pasivo que recibe información y pasa a ser considerado, desde la normatividad, como un agente autónomo que selecciona la información y construye su conocimiento<sup>135</sup>. Así, pues, a mediados de la década de los 90, se planteaban cambios en la forma de concebir a los estudiantes, en el que éstos se vuelven los grandes protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El docente, por su parte, pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser un facilitador o mediador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos<sup>136</sup>. Sin embargo, si bien la concepción de los alumnos empieza a cambiar en el aula, a nivel escolar el alumno todavía no adquiere protagonismo.

A mediados de los 90, se vuelve a poner la mirada en la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia y se busca entonces que la participación del alumno trascienda el aula e ingrese a todo el espacio escolar. Así, pues, a partir de las reformas de inicios de la actual década, el marco normativo correspondiente a la educación exige una mayor participación de los estudiantes, tal como lo señala Castilla: En el sistema educativo peruano, el marco normativo ha establecido que la participación estudiantil se equipara al de los demás actores educativos, considerándolo como integrante del Consejo Educativo Institucional. Se entiende entonces que, frente a los directivos, docentes, administrativos y padres de familia, la palabra del alumno tiene igual capacidad de interlocución. Este reto replantea el esquema de gestión, pues no deberíamos hablar de un representante que habla a título personal, sino del vocero de una organización de estudiantes al interior de la propia institución educativa.<sup>137</sup>

Al mismo tiempo, las organizaciones civiles comenzaron a manifestar su preocupación por promover la participación democrática de los niños dentro del marco de la «formación de ciudadanos». Por ello, surge la propuesta de Municipios Escolares<sup>138</sup> bajo la idea de

133. Si bien este tema no fue estudiado en profundidad, sí se recogió información que nos permitiera identificar los mecanismos que existen para promover la participación de los estudiantes en las escuelas estudiadas y recoger la perspectiva de los estudiantes al respecto. Se recomienda un estudio que indague en mayor detalle sobre el funcionamiento de las instancias de participación de los estudiantes.

134. Manual para Directores de Educación Primaria. PLANCAD (2000:62).

135. Manual para Directores de Educación Primaria. PLANCAD (2000:62).

136. En el siguiente capítulo, Concepciones pedagógicas de los docentes, analizaremos con mayor profundidad en qué medida los cambios propuestos desde el NEP han ingresado en las aulas.

137. Jaime Castilla Barraza. Participación y protagonismo estudiantil/El quinto elemento. En: <[http://www.educared.edu.pe/directivos/index.asp?id\\_articulo=925](http://www.educared.edu.pe/directivos/index.asp?id_articulo=925)>.

138. En 1996, Save the Children Suecia, en coordinación con el Ministerio de Educación y con la Oficina Nacional de Procesos Electorales lanzó un programa piloto de Municipios Escolares que abarcó 80



crear condiciones para que niñas, niños y adolescentes puedan aprender haciendo; participando en un foro democrático los niños se verán fortalecidos en su ciudadanía y practicarán su derecho a participar, manifestar sus opiniones y hacer que se los tome en cuenta. Promoviendo la participación de los niños, la calidad general del sistema educativo también mejorará.»<sup>139</sup> Se buscaba, asimismo, ir transformando las relaciones entre adultos y niños para que éstas sean más horizontales. Cuando esta iniciativa es adoptada por el Estado, la intención de los Municipios Escolares varía a través de la aprobación de la directiva N.º 005 VMGP-DINEIP-2002, donde «se presenta los objetivos de los municipios escolares de una manera diferente: Lo que se resalta es el municipio como espacio donde se ejercitan tanto deberes y derechos ciudadanos y se especifica su función en la promoción de la participación de los estudiantes en el desarrollo de instrumentos de gestión institucional y pedagógica del centro educativo, como son el PEI y el PCC» (Eguren, 2006:81). Así, pues, se termina restándole importancia al sentido real de dicha iniciativa que es que desde la escuela se promueva un espacio de aprendizaje y práctica de actitudes y comportamientos democráticos.

En la actualidad existen dos espacios que promueven la participación de los estudiantes a nivel escolar: el Municipio Escolar, que incluye en su organización el Consejo de Aula, y el CONEI. Veamos a continuación de manera breve cómo se da la participación de los estudiantes en las escuelas estudiadas.

### ¿Cómo participan los estudiantes en las escuelas?

#### *Los Municipios Escolares*<sup>140</sup>

Las cinco escuelas estudiadas cuentan con un alcalde escolar; sin embargo, no en todas las escuelas el Municipio Escolar funciona de la misma manera. En las Escuelas 1, 2 y 5,

---

escuelas primarias y secundarias en su mayoría de Lima. La idea de organizar a los estudiantes no era nueva pues en décadas anteriores se habían creado los consejos escolares, pero el modelo de participación propuesto sí lo era. Desde un inicio se buscó la institucionalización de los municipios escolares y en el 2002, una directiva del Ministerio declaró los Municipios Escolares una función obligatoria en todas las escuelas peruanas, en todos los niveles de la educación. La nueva legislación educativa del 2003 establece también que los Municipios Escolares forman parte del currículo formal. Actualmente, el modelo de Municipio Escolar existe tanto para escuelas de primaria como de secundaria y, recientemente, para escuelas de nivel inicial y de educación especial. Existen aproximadamente 6 000 Municipios Escolares en el Perú y, según la legislación vigente, el objetivo del Ministerio de Educación es extender la experiencia a las 44 000 escuelas públicas de todo el país. Save the Children, Suecia (2005).

139. Save the Children, Suecia (2005:21).

140. El Artículo 53° de la Ley General de Educación 28044 menciona lo siguiente: El estudiante es el centro del proceso y del sistema educativo. Le corresponde: c) Organizarse en Municipios Escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en el Institución Educativa y en la comunidad.

el Municipio Escolar existe pero no es muy activo. En estas instituciones, los estudiantes tienen la impresión de que los alcaldes que fueron elegidos no están cumpliendo las promesas elaboradas antes de la elección.

M1: ¿Ustedes tienen alcalde escolar? ¿Quién es?

A2: Es de quinto.

A3: De cuarto.

M1: ¿Qué es lo que hace el alcalde escolar?

A2: Dice que va a arreglar, que va a hablar, que va a hacer. Solamente voto, pero no sé para quién voy a votar, yo marco nomás.

(Grupo Focal Alumnos, Escuela 2)

En la Escuela 3, el Municipio funciona más activamente, los niños reconocen que existe un alcalde y mencionan que hay un trabajo coordinado entre el alcalde y un profesor que colabora y aconseja a los representantes. En la Escuela 3, un grupo de estudiantes manifestó que no sabía de la existencia de un municipio escolar:

M1: ¿Ustedes conocen al alcalde escolar? ¿Nunca han escuchado hablar de un alcalde escolar?

Varios: No.

A2: ¿Han votado para elegir un alcalde?

Varios: No.

(Grupo Focal Alumnos, Escuela 3)

Y sin embargo, otro grupo de esa escuela del mismo grado pudo hablar con un poco más de claridad al respecto:

M1: ¿Y quién es el alcalde escolar de esta escuela?

A2: Ganó una chica que iba a traer computadoras, pero nunca ha traído.

A3: Es elegido por votos.

A4: Eligen de secundaria, y todos votamos, hacemos como elecciones.

A5: Es como una alcaldía así, ¿no? Ponen papeles por todas partes.

A3: O sea como si fuéramos adultos.

E6: Con DNI y firma.

(Grupo Focal Alumnos, Escuela 3)

En tanto que el municipio escolar surgió como un proceso a través del cual se intentaba «entrenar» a los alumnos en elecciones democráticas, la elección de los representantes fue vista como una estrategia para su inclusión como ciudadanos. En la práctica, las escuelas responden a la inclusión a través del ejercicio del voto. En las

escuelas en donde funciona el municipio escolar, el voto se ha convertido en un evento importante en tanto que se simula un proceso electoral político, pero se ha desvirtuado en la medida que el proceso de elección mismo no parece estar acompañado de una reflexión sobre la participación de los estudiantes.

M1: ¿Y cómo decides por quién votar?

A2: Así, de tén marín de do pingüé, así nomás.

M1: ¿Cómo hacen para decidir por quién votar?

A3: Es que cada niño te dice vota por el uno, acá tienes juegos, vota por el dos, acá tienes comida, así....

A2: Ajá, o si no van a tocar tu puerta y dicen: «vota por el cuatro esto te va a traer que no sé qué», que el otro y hasta ahora no veo nada....

M1: ¿Y cumplen?

A3: No. (...)

M1: Y ahora que el alcalde no ha hecho nada ¿ustedes qué van a hacer?

A2: No sé, ya no quiero votar ya, porque no cumplen nada. Solamente una niña de sexto del año pasado creo que cumplió nomás.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 2)

Como podemos apreciar, la promoción de la participación estudiantil dentro de un marco democrático, se reduce a la elección de candidatos<sup>141</sup>. La participación de los alumnos es para elegir a un representante que se encargará de conseguir algunos beneficios (materiales) para los estudiantes. La participación no se comprende como un proceso constante sino más bien como un momento: las elecciones y las actividades. Muchas escuelas terminan por centrar su atención casi exclusivamente en las elecciones. Aquí cabe preguntarse si, en algunos casos, los Municipios Escolares no estarían sirviendo para reforzar prácticas poco democráticas que son fiel reflejo de lo que ocurre en los procesos electorales nacionales.

### *El Consejo Educativo Institucional (CONEI)*

A diferencia del municipio escolar, el CONEI que debiera incluir un representante del alumnado, parece ser una instancia desconocida para los estudiantes de las cinco instituciones educativas, veamos:

141. Uno de los momentos más importantes de los Municipios Escolares son las elecciones estudiantiles cuyo procedimiento de votación es lo más similar posible al de las elecciones municipales de adultos. La Oficina Nacional de Procesos Electorales proporciona materiales como ánforas de votación, biombos para instalar cámaras secretas y otros equipos necesarios. Save the Children, Suecia (2005).

M1: ¿Sabes que es el CONEI?

A2: Es un documento para niños para cuando se pierdan.

M1: No, ese es el DNI para niños.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 5)

M1: ¿Han escuchado hablar del CONEI?

A2: Creo que es una institución que viene a ayudar a los niños.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 2)

M1: ¿Ustedes saben qué es el CONEI, el Consejo Educativo Institucional?

Todos: No.

A2: ¿Qué será?

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 4)

M1: ¿Ustedes saben lo que es el Consejo Educativo Institucional, CONEI? ¿Han escuchado hablar?

Varios: No.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 3)

El desconocimiento por parte de los alumnos sobre lo que es o hace el CONEI es una muestra clara de que no se estaría cumpliendo la norma, pero además significaría que los alumnos no estarían representados en los planos pedagógicos ni institucionales. Como vimos en los acápites anteriores, el CONEI, si bien existe formalmente en algunas escuelas, aún no es una instancia con un funcionamiento adecuado. Resulta preocupante que los estudiantes no sólo no conozcan la existencia de dicha instancia sino que no sepan que como estudiantes tienen tanto el derecho como el deber de ser representados en las instancias de toma de decisiones.

### *¿Cómo perciben los estudiantes su participación en la escuela?*

La participación de los alcaldes, a través del Municipio Escolar, se percibe como una participación en fechas específicas o actividades tales como el día del niño o ceremonias internas de la escuela. Entonces, la función de los alcaldes se remite a la participación en ceremonias y a la obtención de beneficios materiales o regalos para los alumnos. La participación de los alcaldes, al igual que la de los directores se mide por la «obra» que estos realizan:

Con la profesora Carmen somos así (movimiento con los dedos), el alcalde general no ha hecho nada, la única que ha hecho ha sido yo, yo con la profesora Carmen y los demás alcaldes que han venido a apoyar. Por el día del niño le

hemos dado chupetines, hemos comprado baldes, pero sin embargo, su salón de ellos lo han roto el tacho, eso para mí sería una injusticia que ni una semana ha tenido el tacho, esos tachos rojos que hemos elaborado el municipio escolar, hemos plantado plantas también (...)»

(Estudiante, Escuela 4)

En general, en las escuelas, ni los estudiantes mismos parecen haber comprendido que dicha institución consiste en fomentar la organización y participación activa de los alumnos en las decisiones de la escuela, lo cual implicaría que se tome en cuenta la voz de los estudiantes. La concepción de lo que puede hacer o no el estudiante se ve limitada por su condición de niño, puesto que la participación del niño se enmarca en un mundo adultocéntrico donde la palabra del niño no tiene eco y donde las relaciones entre adulto y niños son verticales. Incluso los mismos niños piensan de esa manera:

M1: ¿Hay alcalde escolar?

Todos: No.

M1: ¿Ha habido?

A2: Sí ha habido, esos alcaldes prometen y prometen pero nunca cumplen. Por ejemplo, el año pasado dijeron que iba a haber computación, comida gratis. Así dijeron, vamos a tener talleres, todo eso prometieron pero nada hicieron.

A3: Pero ellos son niños, ¿qué pueden hacer?

A4: Ellos deberían de ir donde el director y pedirle y el director como director debería mandar el informe, pero el director no va a nada.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 5)

La concepción que se tiene sobre la participación estudiantil no ha cambiando, en tanto que la concepción sobre el estudiante no se ha modificado. Así, pues, todavía se piensa que el alumno debe actuar siempre bajo la «recomendación» adulta, lo cual desautoriza el discurso del niño. Como veremos en el capítulo de clima de aula, a nivel de aula en muchos casos tampoco se fomenta una participación activa del estudiante. Así, pues, hay una fractura entre lo que se espera de la participación del alumno a nivel normativo y los mecanismos que se establecen en el espacio escolar para que la participación de los estudiantes sea efectiva.

Si bien hemos encontrado que las instancias oficiales existentes para garantizar la participación de los estudiantes en la gestión de su escuela no son promovidas ni por docentes ni por directivos, encontramos una actitud bastante proactiva y propositiva de parte de los estudiantes. Ellos muestran gran disposición para promover cambios en sus escuelas y están dispuestos a participar en diferentes acciones para lograr obtener fondos y mejores materiales para su educación. No obstante, a veces consideran que, muy a pesar de lo que ellos quieren hacer, el apoyo de directivos y docentes es muy importante en su accionar. Si no los apoyan, entonces sienten que no pueden establecer cambios.

M1: Si ustedes quisieran mejorar su colegio, ¿qué harían?

A2: Yo iría a pedir plata para comprar pintura y para darle a la dirección para que pinten el colegio.

A3: Yo iría a cada salón para que pongan 50 céntimos cada uno, agarrar y pintar las carpetas porque no me gusta ver las carpetas rayadas.

A4: Recolectaría dinero.

M1: ¿Y qué harías?

A2: Yo le diría a la directora o al Ministerio de la Educación que vayan a pedir computadoras de Huascarán y que pongan una clase de computación.

M1: ¿A los demás les gustaría eso?

Todos: Sí.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 2)

M1: Y ustedes ¿qué pueden hacer para apoyar lo que la alcaldesa les ha ofrecido?

Varios a la vez: Actividades.

M1: ¿Actividades? ¿Cómo qué?

Varios a la vez: Vender panchos.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 1)

### *La participación estudiantil como debilidad institucional*

Desde un inicio, la propuesta de Municipios Escolares buscaba vincular la educación con la experiencia práctica de la ciudadanía con el objetivo de promover espacios de participación democrática de los estudiantes en las escuelas de manera organizada. Se buscaba, así, crear «un foro democrático para que los niños hicieran escuchar su voz tanto en la escuela como en la comunidad local.»<sup>142</sup> De acuerdo con la información levantada en las cinco escuelas, el Municipio Escolar no estaría cumpliendo dicha función por cuanto no constituye verdaderamente un espacio de participación para todos los estudiantes, los niños aún no son percibidos como sujetos de derechos y actores dentro del espacio de la escuela cuya voz deba ser respetada y escuchada. La creación de los Municipios, por el momento, es todavía un cumplimiento formal, un requisito normativo por parte del Ministerio.

En suma, vemos que los Municipios Escolares se introducen como una propuesta innovadora y necesaria, pero que, insertados en una cultura escolar con ciertas características, se terminan desvirtuando como mecanismos de participación democrática. Habría que preguntarnos si en las condiciones actuales en las que se implementan los Municipios Escolares (sin objetivos claros de por qué se instalan y para qué sirven, sin espacios de reflexión, sin herramientas para las escuelas, sin un acompañamiento cercano

142. Save the Children, Suecia (2005:16).

y continuo) no estarían terminando por reproducir la cultura democrática peruana más amplia (ofrecer cosas para ser electos, prometer y no cumplir) y fomentando más bien una cultura democrática «distorsionada» en niños pequeños. Si bien es cierto que los problemas enfrentados por los Municipios Escolares no son distintos de aquellos que enfrentan las organizaciones democráticas nacionales y que los niveles de participación dependen muchas veces del compromiso de las personas, es cierto también que, siendo la escuela un espacio de aprendizaje, se debe tener la capacidad para generar una reflexión continua sobre comportamientos y actitudes no democráticos. En ese sentido, es imprescindible que desarrolle mecanismos que le permitan constituirse verdaderamente como un espacio de aprendizaje de la democracia y no sólo como un espacio de reproducción automática de los procesos participativos más amplios que se dan en el país.

Si bien las instituciones creadoras del modelo manifiestan que «la propagación generalizada del modelo de Municipios Escolares ha sido importante para su institucionalización»<sup>143</sup>, habría que evaluar qué tan beneficioso es propagar un modelo que será insertado en una cultura escolar con débiles bases democráticas y, sobre todo, con actores escolares con poca preparación para guiar una experiencia de este tipo. Diversos estudios sobre la experiencia de los Municipios muestran que en las escuelas en las que se garantizó un acompañamiento sostenido y capacitación a los diversos actores, el Municipio Escolar ha logrado sus objetivos e iniciado procesos importantes de participación democrática<sup>144</sup>. En ese sentido, es de vital importancia que el Ministerio de Educación garantice un acompañamiento a estos procesos y garantice que estos nuevos modelos funcionen adecuadamente antes de empezar a generalizarlos a gran escala sin contar con las herramientas adecuadas para velar por la calidad de los procesos.

En conclusión, el Municipio Escolar, en las escuelas estudiadas, no goza de legitimidad ni de sentido para los estudiantes, se acerca más bien al cumplimiento de un requerimiento formal. No es suficiente con institucionalizar medidas innovadoras que busquen crear espacios de participación si éstas no vienen acompañadas de mecanismos que garanticen un adecuado funcionamiento de dichos espacios<sup>145</sup>. Por otro lado, el CONEI no constituye aún un espacio de participación en el que los estudiantes puedan realmente hacer escuchar su voz. En ese sentido, podemos afirmar que, si bien a nivel normativo y formal existen espacios de participación, éstos son aún insuficientes y están mal implementados. Cabe

143. Save the Children, Suecia (2005:65).

144. Entre las organizaciones de la Sociedad Civil que desarrollan actualmente proyectos de desarrollo de Municipios Escolares están TAREA, Acción por los Niños y Save the Children, Suecia.

145. Consideramos necesario un estudio a profundidad sobre el funcionamiento de los Municipios Escolares en las escuelas que pueda dar cuenta de manera detallada de la percepción que tienen directivos, docentes, estudiantes y padres de familia sobre este órgano y sobre los espacios de participación de estudiantes en general. Sería importante realizar un estudio comparativo que pueda dar cuenta de las diferencias entre escuelas que cuentan con apoyo de otras instituciones en la implementación de los Municipios y aquellas que no.

señalar que en las escuelas encontramos algunos discursos emergentes entre docentes y directivos que resaltan la importancia de promover la participación de los estudiantes en el ámbito escolar desde un enfoque de derechos de los niños y, desde ese punto de vista, es importante apoyar las iniciativas que aparecen en dichas escuelas.

### 3.4. Discusión: Hacia una autonomía escolar

En el presente capítulo hemos buscado comprender el funcionamiento de las cinco escuelas estudiadas tanto desde los procesos formales, como aquellos informales que terminan dictando el ritmo de la escuela, buscando comprender así la distancia que se da entre el deber ser y el ser, entre el discurso de los actores que da cuenta de su interpretación de la normativa y sus prácticas cotidianas. Los hallazgos nos muestran que, si bien hay ciertas constantes en las cinco escuelas que denotan una cultura escolar similar, encontramos también ciertos elementos emergentes o diferenciadores entre las cinco escuelas que procuraremos resaltar aquí.

Nos hemos acercado a analizar los distintos aspectos de la gestión escolar comprendiendo ésta como la acción que conduce a entretener todo lo que acontece en el cotidiano de la escuela teniendo en mente fines y metas claras. Para ello partimos analizando el PEI como marco de la gestión institucional de las escuelas. Encontramos que el PEI, lejos de constituirse en un proceso de participación y una herramienta de gestión, termina por considerarse como un requisito formal más en las cinco escuelas. Los hallazgos nos muestran que el PEI no se presenta como un proceso articulador de las prácticas, que permita definir una identidad clara a cada escuela. El diagnóstico, elemento central del PEI, se centra más en dificultades externas que internas, los objetivos planteados se quedan en un plano declarativo sin llegar a operativizarse, el director no logra cumplir su rol de guía del proceso. En suma el PEI no logra constituirse como espacio de reflexión sobre la práctica escolar y el sentido de la educación. Por ello, la lógica del PEI como proceso participativo poco a poco va perdiendo sentido, pues no se genera una verdadera discusión de los temas importantes para la escuela. En ese sentido, los instrumentos de gestión no sólo no logran modificar la dinámica escolar sino que terminan siendo absorbidos por la lógica instalada de las escuelas, perdiendo así su sentido como proceso de cambio.

Encontramos que, a nivel discursivo, todas las escuelas reproducen los objetivos planteados desde el sector (haciendo mención explícita de la formación integral en sus PEI). Sin embargo, un análisis más profundo nos da cuenta de la distancia existente entre el discurso institucional plasmado en el PEI y las interpretaciones de los distintos docentes y directivos de cada escuela. De esta manera, difícilmente podríamos estar hablando de una visión compartida plasmada en las herramientas de gestión con las que cuentan las escuelas. Ello explica que los objetivos planteados en la visión y misión no necesariamente se logren traducir en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas, ni en una priorización de los objetivos en términos pedagógicos.

Sin embargo, cabe señalar que en la Escuela 3, tanto directivos, como docentes y estudiantes comparten una visión muy clara con respecto a las metas que se quieren alcanzar: «ser la mejor escuela del cono sur». En ese sentido, el ideal de superación, de ser el mejor, estaría siendo una sólida fuente de motivación para toda la comunidad educativa y estaría afirmando fuertemente la identidad de la escuela alrededor de dicha meta. Ello, aunado a altas expectativas con respecto al rol de la escuela en la comunidad, y el reconocimiento y prestigio con el que cuenta desde hace muchos años, logra generar compromiso entre todos los actores educativos.

Como hemos visto, más allá de lo planteado en el PEI, existen otros objetivos, no tan explícitos, que terminan dictando el cotidiano de la escuela (la agenda real de la escuela). La agenda real de la escuela es dictada por la resolución de problemas de corto plazo, el cumplimiento del calendario cívico escolar y de normas o actividades planteadas por el MED y los órganos descentralizados. En algunos casos, algunas de las respuestas encontradas por las escuelas para solucionar ciertos problemas, han pasado a formar parte de su funcionamiento cotidiano, señal de que las escuelas en muchos casos, logran encontrar respuestas durables a problemas importantes.

Sin embargo, la incapacidad para realizar una gestión coherente con las metas trazadas en el PEI, no genera una reflexión a nivel institucional y encontramos entonces que los actores de las escuelas terminan «apagando incendios» y respondiendo a problemas puntuales más que actuando sobre la base de los objetivos propuestos. Por otro lado, no existe en las escuelas todavía una cultura de la evaluación de los objetivos planteados en el PEI, lo cual contribuye a que la visión y la misión se perciban no como objetivos tangibles y cuya responsabilidad de concreción está en manos de todos los actores de la escuela sino como una mera formalidad.

Con respecto a los canales de comunicación, se ha encontrado una variedad de estrategias para comunicar acuerdos, decisiones o transmitir información, establecidas en función de quiénes son los destinatarios de la información y qué es lo que se desea informar. Entre los canales formales encontramos: la formación, reuniones, asambleas generales, libro de actas, periódicos murales, paneles, cuaderno de control de los alumnos, etc. Sin embargo, más allá de los canales «formales» de comunicación que hemos identificado, la información suele ser transmitida a través de canales informales, en su mayoría verbales y en espacios físicos y de tiempo no necesariamente indicados para ello. Por ejemplo, el grueso de la comunicación entre docentes tiende a darse en espacios informales como el recreo, el ingreso y salida de la escuela, encuentros en los pasillos, entre otros. Las Escuelas 1, 3 y 4 mostraron mayores niveles de organización con respecto a los canales de comunicación e información. En general, los espacios de comunicación son asumidos como necesarios para ejecutar tareas y organizarse mejor para su cumplimiento, pero no como espacios de construcción colectiva o de discusión analítica sobre el sentido de lo que se hace y ocurre en la escuela.

En cuanto al manejo de normas de convivencia, en las Escuelas 1, 3 y 4 encontramos que los estándares de comportamiento son claros y han sido interiorizados, aunque aún débilmente, por los actores. En las otras escuelas este no es el caso. Lejos de poder crear y mantener un ambiente orientado al aprendizaje, el clima de desorden e indisciplina termina por afectar seriamente el desarrollo normal de las clases. Cabe señalar que todo el espacio escolar, y no sólo el aula, constituye un espacio de aprendizaje, por lo que debería existir un continuo que dé coherencia a las acciones que se realizan en la escuela acordes con los objetivos. A pesar de que algunas escuelas están logrando construir ambientes favorables al aprendizaje, por lo general se tiende a reducir el manejo de las normas de convivencia al manejo de la disciplina, es decir, el control del orden. En ese sentido, lejos de promover espacios de reflexión, se tiene más bien un sistema de imposición de reglas de manera vertical, lo cual no apunta al desarrollo de una estrategia formativa integral para todos los actores escolares y dificulta la participación.

En cuanto a la Gestión pedagógica, en las cinco escuelas se ha encontrado una seria dificultad por parte de los docentes para diversificar y programar. La diversificación supone que docentes y directivos manejen la propuesta curricular oficial y tengan la suficiente claridad sobre las metas que la institución se traza como para poder «diversificar» y así hacer la práctica pedagógica pertinente y relevante al contexto y a las necesidades educativas. Sin embargo, y como veremos en el capítulo Oportunidades de aprendizaje, hemos encontrado un débil manejo de la propuesta curricular oficial y de los enfoques de las áreas. A esto se une una falta de espacios de intercambio pedagógico y de reflexión sobre el ejercicio de la docencia lo cual dificulta que exista claridad con respecto a objetivos pedagógicos que se quieren lograr y estrategias para alcanzarlos. Es por ello que el PCC, al igual que el PEI, no es un instrumento que haya sido apropiado por las escuelas y termina siendo un documento formal más.

En ninguna de las escuelas existe un liderazgo claro con respecto a los objetivos pedagógicos. Si bien en las Escuelas 3 y 4 (las únicas en las que existe un acompañamiento sistemático) el rol de las subdirectoras es reconocido por los docentes como muy importante para su trabajo, el acompañamiento en aula termina centrado en la revisión de documentos formales exigidos por las UGEL. A partir de los hallazgos podemos afirmar que el acompañamiento no pareciera tener un fin pedagógico en las escuelas estudiadas. Tampoco logra generar espacios que permitan el reconocimiento e intercambio de buenas prácticas, el análisis conjunto de problemas frecuentes para mejorar las estrategias pedagógicas.

En ese sentido es importante señalar que la falta de espacios y tiempos de coordinación adecuados es sin duda una limitación importante para el cumplimiento de las funciones de los distintos actores y de los objetivos de la escuela. Los pocos espacios de coordinación existentes resultan ya insuficientes para tareas tan importantes como la programación curricular y coordinación a nivel de grado. Hemos encontrado, sin embargo, que en las Escuelas 1 y 3 se pone un énfasis especial en cumplir con un mínimo de reuniones entre docentes así ello signifique quedarse hasta más tarde o trabajar los sábados.

Dadas las limitaciones de tiempos y espacios arriba mencionadas es de suponer que los tiempos de planificación y coordinación no sólo debieran depender del compromiso de los docentes y directivos sino, sobre todo, una estrategia integral que contemple el uso efectivo de las horas pedagógicas así como tiempos específicos para la programación curricular, la planificación y coordinación y la reflexión y evaluación a nivel de la escuela. Ello no debe ser dejado sólo a decisión de las escuelas pues, como vemos, las dificultades están muy relacionadas a las modalidades de escolarización en zonas urbanas y a las exigencias que vienen desde el sector.

Habría que analizar en qué medida el tiempo disponible, las tareas del personal y los recursos se destinan para la reflexión sobre el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión institucional. Es decir, en qué medida los docentes y directivos desarrollan una evaluación de su propio desempeño y de los procesos fundamentales que permiten y/o dificultan el logro de aprendizajes en los estudiantes. Esto, en última instancia, nos lleva a reflexionar sobre el espacio que ocupa en la escuela la reflexión sobre sus sentidos, sobre su visión y su misión.

Por otro lado, mirar a la escuela desde el estudio de sus particularidades organizativas, supone también el reconocimiento del sujeto como actor que atribuye significados a la estructura y funcionamiento escolar. La realidad organizacional de la escuela es comprendida entonces como un espacio de redefinición permanente.

Como hemos mencionado, la nueva mirada de los actores de la escuela incorpora un enfoque participativo, en el que no sólo es el director quien tiene que involucrarse en la gestión de la escuela sino todos los actores. La normativa actual, que da cuenta de los roles y funciones de los distintos actores, explicita el que tanto directivos como docentes, padres de familia y estudiantes se involucren activamente en la toma de decisiones de la escuela. El habernos acercado al rol de los distintos actores en la gestión escolar contrastando las funciones explícitamente planteadas desde la Ley General de Educación y demás normativa con la interpretación que éstos tienen de sus propias funciones y lo que finalmente se da en la práctica, nos ha permitido comprender las prácticas concretas y reales que se dan en el cotidiano del espacio escolar.

En cuanto a la participación de los docentes en la gestión de la escuela, se percibe una participación formal. Como hemos visto, la función central de los docentes (la de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en sus aulas) es ampliamente la función a la que se dedica más tiempo, más importancia, más energía. En ese sentido, el rol docente se estaría limitando a ciertos aspectos más ligados a los procesos que se dan en el aula. Nos preguntamos, entonces, cómo están percibiendo los docentes la formación integral de sus estudiantes, integral no sólo en el sentido de desarrollar los aspectos cognitivos y afectivos, sino también de que la escuela en su conjunto se perciba como un espacio de aprendizaje.

Por otro lado, la jerarquización que encontramos en las escuelas supone el cumplimiento de determinadas funciones que suelen asociarse con espacios o territorios muy marcados. Por ejemplo, tenemos que el proceso de enseñanza aprendizaje es percibido como un proceso entre docente y alumno. En el aula, el docente es el actor con mayor autoridad y, por lo tanto, con mayor autoridad sobre el espacio. Esto tiene serias implicancias en las funciones de acompañamiento de aula que realizan ya sea al subdirector o al director, y hemos notado que frena el desarrollo de una cultura de la evaluación en la escuela. Constatamos un cierto «pudor» de parte de los docentes de ser «observados» por los directivos de la escuela a pesar de que a nivel discursivo algunos afirman que es una oportunidad para aprender. La territorialidad de los docentes con respecto a sus aulas produce un cierto aislamiento, por cuanto refuerza el hecho de que el docente se sienta solo frente al grupo de alumnos. Pocas veces se observó una disposición de apertura para que otros docentes puedan observar sus clases, esto tampoco es fomentado por la dirección, cuando se da, ocurre por lazos de cercanía entre algunos docentes.

Los conflictos al interior de la escuela, así como el tipo de relaciones interpersonales terminan por acentuar el que el docente tome posesión de su aula y la haga impermeable a elementos externos. En la Escuela 1, donde se percibía una seria fricción entre dos grupos de docentes antagónicos, se observó esta tendencia a que los docentes se «aislen en sus aulas». Esto puede reforzar la identidad al interior del aula por un lado, pero termina por fragmentar la comunidad educativa. Así, difícilmente se podrá caminar hacia un proyecto educativo común.

El espacio del director es asociado a las prácticas administrativas que realiza. Debido a que el director es la autoridad máxima de la institución pero también el agente que vincula la escuela con las demás instituciones, sus espacios de acción se vinculan a dos esferas: «el afuera de la escuela» y la «administración del adentro». Según estudios como el de Ansión (2000), parte de la autoridad del director reposa justamente en el manejo de estos espacios. Sin embargo, los nuevos roles del director le asignan una mayor responsabilidad sobre los espacios pedagógicos. Como hemos visto, los docentes se muestran reacios a dejar que el director ingrese en su aula y, por otro lado, son las funciones administrativas las que absorben todo su tiempo.

Si bien la nueva normativa es clara en plantear que la función central del director es «garantizar el aprendizaje de los alumnos», tanto la estructura organizativa como el funcionamiento de la escuela dan cuenta de otra realidad. La escisión entre lo administrativo y lo pedagógico termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas, dando con ello el mensaje de que la gestión pedagógica y, por ende, asegurar los aprendizajes de los estudiantes, no es lo principal en la escuela. Lejos de que los aspectos administrativos estén al servicio del aprendizaje de los estudiantes, éstos terminan siendo la prioridad y se invierte la gran parte de recursos (humanos, tiempo) en garantizar un adecuado cumplimiento de dichas tareas. Es así como la gestión del director termina siendo dictada

por las tareas administrativas rutinarias y por la resolución de problemas inmediatos, más que por los objetivos y metas trazadas<sup>146</sup>.

Si bien la nueva mirada de la escuela ve en el padre de familia un aliado importante asignándole mayor espacio de participación y responsabilidad en la educación de sus hijos, éste no termina aún por reconocerse como tal. Por otro lado, la Ley de Educación establece que a los padres de familia les corresponde «Informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos». Frente a esto nos preguntamos ¿a través de qué mecanismos los padres acceden a la información sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos? ¿Sobre qué elementos concretos de la calidad educativa se espera que los padres ejerzan vigilancia? Al no contar los padres con las herramientas, información y acompañamiento para asumir su nuevo rol con claridad, el sentido de su participación, de la vigilancia, se transforma en fiscalización, y termina generando conflictos entre docentes y padres de familia.

Recordemos que no se ha desarrollado suficientemente estrategias que permitan informar a los padres adecuada y oportunamente sobre los cambios en los enfoques pedagógicos ni tampoco sobre las nuevas formas de participación en la escuela y, menos aún sobre el rol que ellos cumplirían al respecto. Por otro lado, tampoco se viene trabajando adecuadamente con docentes y directivos para que se transforme la mirada muchas veces utilitaria o instrumental que tienen de los padres de familia sobre su rol, lo cual impide relaciones más horizontales entre estos actores (hablamos del rol accesitario que se suele asignar a las familias, es decir «proveer» al docente lo que necesita).

Es evidente, entonces, que en el marco de la autonomía escolar es necesario desarrollar capacidades ciudadanas que garanticen la vigilancia de la comunidad respecto a la calidad educativa que ofrece la institución pero que le permita también participar de las instancias indicadas de manera constructiva.

A pesar de las dificultades, encontramos ciertas voces y comportamientos emergentes (como la conformación de las Brigadas de Seguridad lideradas por los padres de familia en la Escuela 4 o la amplia convocatoria de ciertos comités de aula de las Escuelas 1 y 3) que dan cuenta de que sí es posible ir consolidando espacios e instancias de participación activa.

En el caso de los estudiantes, percibimos que, a pesar de ser los actores más relevantes, aparecen como actores invisibles. Las propuestas innovadoras que buscan fomentar su participación son aún incipientes por cuanto los niños aún no son percibidos como sujetos de derechos y actores dentro del espacio de la escuela cuya voz deba ser

146. Siendo el director el único actor que, bajo la actual estructura, puede tener la visión completa de lo que ocurre en el espacio escolar, si éste está constantemente desbordado por el cumplimiento de tareas rutinarias administrativas (que podrían ser delegadas a un asistente administrativo, por ejemplo) cabe preguntarse cómo se espera que el director pueda ejercer su rol de guía.

respetada y escuchada. Una señal esperanzadora es la claridad con la que los estudiantes demandan mejores docentes y escuelas. La mayoría de estudiantes entrevistados en las cinco escuelas expresaron, durante las entrevistas, el deseo de que sus escuelas pudiesen mejorar y sus ganas de contribuir hacia esa mejora.

A partir de los hallazgos encontrados en las cinco escuelas podemos afirmar que el proceso de autonomía escolar aún no reconoce en la práctica al CONEI como instancia central de participación y de toma de decisiones. El CONEI, lejos de constituirse en un espacio central de participación, responde a una aplicación formal de disposiciones provenientes del Ministerio. Ello nos lleva a pensar que en las escuelas aún no se comprende el sentido de impulsar instancias como el CONEI en el marco de la autonomía escolar. Resulta, entonces, imperativo acompañar a las escuelas en el desarrollo de este estamento, formando a una reflexión de la comunidad educativa de por qué y para qué participar.<sup>147</sup>

Como hemos visto, la vinculación entre actor-espacio genera una gran dificultad en la tarea de comprender una escuela participativa. En tanto se siga pensando la escuela como espacios o dominios cerrados, comprender la participación como compromiso será una tarea complicada. El concebir la escuela como diferentes espacios imaginados (o territorios) interfiere también en la concepción de los roles que hay que cumplir y las interacciones y dinámica escolar. Creemos que el sentido de apropiación de territorios causa que los mismos actores consideren que hay espacios en los que pueden intervenir y otros en los que no, sin tener como referente los objetivos y metas que debieran guiar sus acciones al margen de los espacios delimitados. De esta manera, la escuela en su totalidad no es percibida como espacio de aprendizaje.

La participación de los diferentes actores en la toma de decisiones es lo que hace tangible la unión entre los procesos institucionales y los pedagógicos. Sin embargo, en las escuelas estudiadas encontramos que la participación se encuentra relacionada con la asistencia a reuniones obligatorias y la comunicación asociada a la información de lo que sucede sin tener espacios reales de deliberación, discusión y reflexión. En esas condiciones, resulta difícil pensar en poder crear una cultura de crecimiento institucional de la organización que busque favorecer la fluidez de la información y de la comunicación para conseguir una gestión participativa que incluya la mayor cantidad posible de agentes de cambio y, así, los directivos estén más vinculados a las demandas y necesidades concretas.

En ese sentido, cabe preguntarse, entonces, ¿qué espacio real y concreto se le otorga a la participación? ¿Está la escuela desarrollando capacidades favorables a la participación y el ejercicio democrático? ¿Está la escuela promoviendo espacios reales

147. Recordemos que en el marco de la descentralización, el CONEI constituye la base de la participación democrática en la escuela. Así mismo, el Plan Piloto de Municipalización lanzado por el MED en el 2006, plantea la conformación del CEM, Consejo Educativo Municipal, instancia que agrupa a representantes de los CONEI.

de participación democrática? ¿En qué medida los cambios normativos, operativizados en los nuevos roles y funciones que los distintos actores deben de cumplir, promueven este tipo de participación?

Los hallazgos mostrados en las cinco escuelas dan cuenta de ciertas limitaciones de participación reales en la gestión de la escuela debido a las condiciones en las cuales se insertan estas nuevas funciones. Si bien la nueva normatividad representa un esfuerzo novedoso por cambiar la situación, las estrategias y mecanismos empleados no parecen estar funcionando para alcanzar las metas establecidas. Los nuevos roles se insertan así en las lógicas dominantes anteriores, sin reflexionar sobre por qué se requiere cambiar y para qué, sobre qué elementos de los roles anteriores no funcionaban. Esta inercia en el cambio favorece un cambio meramente formal y anula la posibilidad de una verdadera apropiación por parte de los actores de estos nuevos roles. Los cambios en cuanto a muchos temas, entonces, terminan siendo cambios normativos que se realizan en la práctica bajo lógicas anteriores.

Ello nos muestra claramente que lo que entendemos como currículo oculto no sólo se visibiliza en el ámbito del aula, también lo encontramos en la dimensión organizativa de la escuela, en la estructura planteada, en la interpretación de la normatividad, en las creencias y valores que influyen de forma constante en las prácticas de los distintos actores escolares y que impregnan a la escuela de una cultura particular, de una manera de hacer las cosas: un ritmo particular, que le da una cierta identidad. La organización escolar misma influye en las concepciones, actitudes y comportamientos de los distintos actores que la conforman. Aquí conviene retomar la imagen de escuela como ser viviente.

Es innegable que en los últimos años la participación ha adquirido una importancia central para lograr la mejora de la calidad de la escuela.<sup>148</sup> En efecto, el discurso pedagógico actual reitera constantemente la importancia de la participación de los distintos actores. Y si bien encontramos a nivel discursivo que se reconoce la importancia de la participación, ésta se queda, en el mejor de los casos, en un plano formal. Es vital, al respecto, preguntarse para qué se participa y qué se busca lograr con la participación.

Asimismo, el desempeño de las diferentes funciones y roles de los actores no tiene presente necesariamente -como horizonte y marco de acción- la visión y la misión del colegio. Sobre los fines de la educación y el sentido de la misma, hay una gran variedad de opiniones que en muchos casos establecen serias distancias con lo que realmente sucede con los estudiantes en términos de aprendizaje. Los hallazgos del estudio ponen en evidencia una contradicción: a pesar de que los docentes señalan que «el trabajo en aula» es su función principal, muy pocos señalan como parte de sus funciones el «lograr aprendizajes en sus alumnos». Si bien el director tiene como función principal «garantizar aprendizajes en los estudiantes», finalmente sus tareas cotidianas se reducen al cumplimiento de tareas administrativas. Nos preguntamos, entonces, en qué medida podemos hablar de

148. Mariana Eguren en: Montero (2006).

autonomía escolar cuando la escuela como institución no se responsabiliza por garantizar su función principal: el aprendizaje de sus estudiantes, en gran parte porque no cuenta con las condiciones para hacerlo.

En conclusión, si bien podemos afirmar que se está cambiando la concepción de la escuela peruana (y, por ende, las funciones de quienes trabajan en ella), esta nueva concepción aún no ingresa a los espacios escolares ni de manera suficiente ni adecuada en las aulas. Si la autonomía escolar constituye el horizonte, cabe entonces preguntarnos ¿qué implica una escuela autónoma? y ¿en qué condiciones se busca desarrollar la autonomía de las escuelas?

En este contexto, resulta importante analizar las escuelas desde la perspectiva de la gestión integral que asume la gestión como un elemento articulador que debe lograr aprendizajes significativos en los alumnos. El análisis realizado en el presente capítulo nos permite afirmar que la gestión escolar no está al servicio de los objetivos de las escuelas. Las funciones institucionales de los actores no tienen como fin ni como meta el logro de aprendizajes en los estudiantes. Encontramos una clara escisión entre aspectos institucionales y pedagógicos. Integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que ésta se plantea es, en el caso de estas cinco escuelas, todavía un reto importante.

Los aspectos pedagógicos terminan por asociarse casi únicamente al espacio del aula, lo cual genera y refuerza la falta de articulación entre los aspectos institucionales y pedagógicos e impide pensar en que el sentido de la escuela es lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Así, la escisión que encontramos a nivel pedagógico entre lo cognitivo y lo afectivo, que impide pensar la formación integral como un todo, se reproduce también entre los elementos ligados a la gestión institucional y a los aspectos pedagógicos. La escuela en su conjunto no es percibida como un espacio de aprendizaje. La formación integral como objetivo de las escuelas debiera constituir un reto y una oportunidad para articular los distintos espacios y funciones de los actores escolares, pero en la práctica no se da.

Por otro lado, es evidente la falta de capacidad institucional para operativizar las estrategias que podrán llevarlos a la concreción de las metas de mediano plazo trazadas en el PEI. El PEI requiere de un perfil de director y de docentes conocedores de las herramientas y procesos de gestión participativa. Los supuestos sobre los cuales se viene construyendo la autonomía escolar no son reales, pues los actores con los que se cuenta actualmente no han desarrollado las capacidades necesarias para liderar la escuela de la manera esperada. Finalmente, lo que tenemos es un cumplimiento de los aspectos formales del PEI, lo cual termina por generar mayor frustración ante la imposibilidad de que la esperada autonomía pueda generar cambios significativos en las escuelas. Potenciar la autonomía de las escuelas supone desarrollar capacidades en los distintos actores, en la comunidad de profesionales que conforman la escuela.



La autonomía escolar requiere el desarrollo de capacidades y actitudes para la participación en todos los actores educativos (tanto a nivel individual como institucional). Requiere de un perfil de director y de docente conocedores de las herramientas, procesos y estrategias de gestión participativa, así como de una experiencia organizativa que promueva una cultura democrática en la escuela. Como hemos visto, las escuelas aún cuentan con estructuras verticales y lógicas autoritarias. ¿Cómo construir entonces una escuela participativa desde una lógica autoritaria y con actores que no tienen referentes ni experiencias organizativas democráticas? ¿Cómo desarrollar la autonomía escolar con actores que no reflexionan sobre para qué y cómo participar?

En el marco de la autonomía de las escuelas se asignan mayores responsabilidades a los distintos actores ampliando sus roles y espacios de acción, pero no se evidencia una mayor preocupación ni mecanismos y estrategias para desarrollar las actitudes y capacidades necesarias para asumir dichas responsabilidades, y lo que resulta aún más preocupante, poca conciencia de parte de los propios actores de la necesidad de desarrollar dichas capacidades. Nos preguntamos entonces en qué espacios y de qué manera se espera que los distintos actores escolares —directivos, docentes, familias, estudiantes— puedan desarrollar las capacidades exigidas por sus nuevos roles.

La autonomía exige también nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, así como la necesidad de transformar las miradas que tienen los actores educativos de sí mismos y de unos de otros. Implica que éstos se reconozcan como actores igualmente válidos y con capacidad de contribuir al cumplimiento de los fines de la escuela. En ese sentido queda aún mucho camino por recorrer, en especial en lo que respecta a la participación de estudiantes y padres y madres de familia (por ejemplo, en instancias como los CONEI, Municipios Escolares). Así como se sabe que las expectativas que tienen los docentes de sus estudiantes son un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, las expectativas que los diferentes actores tienen unos de otros, sobre la posibilidad de cambio, y sobre lo que cada uno puede contribuir a los fines de la escuela, es también un factor importante.

Cabe aquí señalar que la participación en la escuela se construye, no se puede exigir ni decretar. Para ello se debe partir de un diagnóstico real que permita identificar las condiciones necesarias para que los cambios efectivamente se den, desactivando, cuestionando la lógica instalada en la cultura escolar. El desarrollo de la participación en la escuela debe tomar en cuenta la necesidad de ir transformando la cultura escolar autoritaria en una democrática (tanto los procesos de gestión como los pedagógicos), al mismo tiempo que se desarrollan capacidades para el ejercicio democrático de los diferentes actores de la comunidad educativa.

La construcción misma de una escuela autónoma debiera constituir un fin y un proceso de aprendizaje explícito para todos los actores educativos, que pueda partir de una voluntad de cambio y de una toma de conciencia de las necesidades del cambio. Requiere de medidas y estrategias puntuales que permitan el desarrollo de actitudes y capacidades

favorables a la participación y gestión compartidas, así como un acompañamiento a lo largo del proceso. Al mismo tiempo supone también evaluar las posibilidades reales de cambio en las condiciones actuales y definir medidas concretas que lo posibiliten. Ello necesariamente requiere repensar el rol de los órganos descentralizados de educación en el proceso y plantear una estrategia de acompañamiento a las instituciones educativas que partan desde una reflexión interna conjunta hasta un compromiso de trabajar por una reorganización interna y por la consolidación de una ética de la responsabilidad promoviendo un trabajo por equipos en el que participen todos los actores educativos.

A diez años de la introducción y aplicación progresiva de la nueva normatividad con respecto a la autonomía escolar, podemos decir que ésta no ha logrado modificar aún la estructura, dinámica y funcionamiento de las escuelas. Las nuevas exigencias de la escuela pública desde el Estado y la sociedad deben tomar en cuenta la historia escolar y la cultura escolar<sup>149</sup>. Podemos afirmar que la nueva concepción de escuela no sólo no ha ingresado a las propias escuelas, sino que los propios funcionarios, autoridades y comunidad educativa en general del sector no terminan por modificar su propia mirada de la escuela. Finalmente, quisiéramos señalar que en el marco de la autonomía escolar se proponen una serie de medidas que puedan fortalecer el rol de la escuela para cumplir con sus objetivos. Sin embargo, se espera que la sola implementación de dichas medidas a través de la normatividad, puedan en sí mismas transformar la lógica de la escuela, su manera de hacer y ser. Podemos hablar así, entonces, de una escuela ideal sobre la cual se plantea una serie de reformas versus la escuela real con su propia cultura, sus propios tiempos, convivencias y dinámicas. Es en esta escuela en la que se insertan todos los cambios que se plantean desde el sector.

Teniendo como telón de fondo el funcionamiento de las escuelas a nivel organizativo, así como la estructura y el espacio organizativo en el que se insertan los procesos de enseñanza aprendizaje, en los siguientes capítulos nos acercaremos a comprender el espacio del aula.

149. En especial en el marco de un proceso de descentralización que debe garantizar la equidad.

## CAPÍTULO 4

## Concepciones pedagógicas de los docentes

### INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES?

La literatura actual sobre la práctica pedagógica reporta diversas investigaciones que tratan de aproximarse a lo que los docentes realizan en el aula a través de sus concepciones o creencias y de la visión que manejan sobre el área que enseñan. Como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las concepciones de los docentes sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo y de sus condiciones de trabajo los llevan a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.

Así, la influencia que pueden tener las concepciones sobre el actuar de los docentes ha hecho que se le considere un elemento clave para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula. Diversos estudios dan cuenta de la importancia de las concepciones en la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Lortie, por ejemplo, señala que la brecha existente entre las concepciones que tienen los docentes sobre el proceso educativo formadas a lo largo de sus años de práctica y las ideas que efectivamente plantean los nuevos programas pueden ser tomadas como un elemento de evaluación del impacto de estos programas (Leal, 2006). En la misma línea, Paul Ernest, estudioso de la filosofía de la matemática, cuyas conclusiones podrían aplicarse también al resto de áreas pedagógicas, afirma que las reformas de enseñanza no podrán tener lugar a menos que los docentes cambien sus creencias sobre la matemática, su enseñanza y aprendizaje y que, además, dichos cambios vayan de la mano con un incremento de la reflexión práctica de la enseñanza de la matemática. (Ernest, 2005)

Una revisión del estado de la investigación sobre esta variable permite encontrar mayor cantidad de estudios provenientes de España y de países anglosajones, los cuales exploran, sobre todo, las concepciones pedagógicas referidas a la matemática. En nuestro medio, no se han encontrado estudios anteriores sobre concepciones de los docentes. La presente investigación, junto con el estudio de factores asociados que realizó la UMC

para la Evaluación Nacional 2004<sup>150</sup> serían los primeros sobre este tema. Así pues, no se cuenta con referencias que brinden información del docente peruano con las que puedan contrastarse los resultados obtenidos, aunque investigaciones realizadas en otros países dan cuenta de la existencia de concepciones similares sobre la enseñanza y aprendizaje.<sup>151</sup>

La intención del presente capítulo es aproximarse a las prácticas pedagógicas desde las concepciones de los docentes con el fin de contribuir a comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula. Por ello, las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio fueron las siguientes:

- ¿Qué concepciones tienen los docentes con respecto a distintos elementos de la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué concepciones tienen los docentes con respecto a distintos elementos de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas de comunicación y matemática?
- ¿Cómo influyen las concepciones que sostienen los docentes sobre sus prácticas pedagógicas?

Dentro de la lógica del estudio cualitativo, consideramos que los resultados presentados en este capítulo brindarán información que puede aportar a la comprensión de los hallazgos que se presentarán en los siguientes capítulos: Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula. Sin embargo, más allá del contexto del estudio mayor al que pertenece este capítulo, el estudio de concepciones de docentes tiene importancia en sí mismo debido a la necesidad de investigar en nuestro medio las causas por las que los nuevos enfoques pedagógicos tienen dificultades para ingresar o ingresan de manera inadecuada a las aulas. Asimismo, ayudará a comprender por qué subsisten ciertas prácticas pedagógicas que no guardan coherencia con los planteamientos metodológicos contemplados tanto en las capacitaciones en servicio como en la formación inicial de los docentes.

#### 4.1. MARCO TEÓRICO

Es importante iniciar el capítulo con una breve revisión teórica sobre la definición de concepciones, pero también del significado de otros términos a los cuales se encuentra

150. En la EN 2004, la variable de concepciones pedagógicas (para las áreas de matemática y comunicación) fue uno de los factores asociados al rendimiento académico recogido a través de los cuestionarios aplicados a los docentes.

151. Los estudios más destacados sobre creencias en Iberoamérica son: la tesis doctoral de Mario Martínez (2003) «Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado» y la tesis doctoral de Ana Remesal (2006) «Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos». En el Perú sólo se ha tenido referencias del trabajo de Maritza Macavilca sobre «La percepción de los actores de la escuela acerca de la nueva propuesta educativa.» Sin embargo, dicho estudio no aborda explícitamente el tema de las concepciones pedagógicas.

asociada, por ejemplo, creencias y conocimiento. De esta forma se podrá lograr una mayor comprensión de la naturaleza de las concepciones y se podrá enriquecer la discusión considerando sus particularidades. Luego de la revisión teórica, se presentará la metodología adoptada y los hallazgos del estudio.

##### 4.1.1. ¿Qué se entiende por concepciones?

Como se señaló anteriormente, el término «concepciones» se encuentra asociado fuertemente al término «creencias», tanto es así que uno de los principales retos de las investigaciones sobre el tema es tratar de hacer el deslinde entre ambos. Como bien lo señalara Pajares (1992), tratar de establecer definiciones claras para los términos «concepciones» y «creencias» puede resultar una tarea difícil pues la literatura muestra tantas definiciones y tantos términos como investigaciones existen. Este autor, en una revisión sobre creencias en la investigación educativa, señala una serie de términos con los que se conoce a las creencias, entre ellas concepciones, teorías implícitas, esquemas, percepciones, ideologías, axiomas, juicios, opiniones, etc. Señala también que la complejidad se incrementa debido a que éste ha sido un tema estudiado no solo en el campo de la psicología sino también de la filosofía, teología, sociología, etc.

La literatura revisada señala el consenso de diversos autores por diferenciar los términos «creencias», «concepciones» y «conocimiento» entre el sinnúmero de términos relacionados. Si bien esta recomendación reduce el número de términos que deben definirse, la tarea sigue siendo aún compleja<sup>152</sup>. A continuación se presenta las definiciones contempladas por los principales teóricos del tema para tener una mirada general antes de adoptar una definición propia.

En relación al término «creencias», Ponte las define como «verdades personales e intransferibles de cada uno que derivan de la experiencia o de la fantasía y que tiene un componente afectivo y de valoración» (Ponte, 1994:199). Asimismo, se entiende que las creencias pueden ser proposiciones no demostradas y no requieren del consenso social para ser válidas lo cual implica que sean discutibles y más inflexibles de lo que podrían resultar las concepciones. (Martínez, 2003)

Respecto al término «concepciones», Ponte las define como «organizadores de conceptos, los cuales tienen una naturaleza esencialmente cognitiva». (Ponte, 1994:199) Además, señala que las concepciones se constituyen en una forma de ver el mundo y de organizar los pensamientos.

Hasta este punto, parecería que la principal distinción entre creencias y concepciones es la mayor carga afectiva en una mientras que en la otra la carga es

152. Cabe señalar que las definiciones encontradas sobre creencias y concepciones no son concluyentes, inclusive algunas investigaciones los presentan como sinónimas y evitan establecer mayores diferencias entre ambas.

cognitiva. Sin embargo, como lo señala Remesal (2006), autores como A. Schoenfeld cuestionan la posibilidad de establecer claros límites entre ambas dimensiones ya que éstas se encuentran muy relacionadas y se influyen mutuamente, las cogniciones influyen en los afectos y emociones, y viceversa.<sup>153</sup>

Asimismo, de la definición dada por Ponte, se tiene que las creencias formarían parte de las concepciones. Thompson (1992) también comparte la misma visión al definir «concepciones» como «una estructura mental más general, que encierra creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias» (citado en Callejo y Vila, 2003:179).

Por otra parte, algunos autores señalan que más importante que diferenciar ambos términos es diferenciarlos de «conocimiento»<sup>154</sup>. Al ser comparada con las creencias, se tienen como características que definen al conocimiento: verdades incuestionables, de carácter dinámico, abierto a la crítica y a la evaluación y con una mayor carga cognitiva. Así, las creencias están basadas en juicios de valoración y el conocimiento está basado en hechos objetivos. En esta línea, Ponte (2006) señala que el conocimiento se compondría de creencias que uno puede justificar, pero al mismo tiempo plantea el problema de qué se considera una justificación válida. Señala que, en una disciplina científica, algo que actualmente se considera una justificación válida puede considerarse años después como un grave error o, como Remesal (2006) señala, «una falsa creencia». Por esta razón, existe un consenso en señalar a las creencias y concepciones como parte del conocimiento. Asimismo, debe precisarse que el interés por definir «conocimiento» no es centrarlo en el contexto científico sino en el correspondiente con el conocimiento profesional del docente, es decir, aquel que se basa en el conocimiento teórico y en la experiencia, pero también en la reflexión sobre la experiencia<sup>155</sup>.

Luego de esta revisión, es importante señalar las dos razones por las cuales el presente estudio ha decidido partir por concepciones y no por creencias. Primero, se ha encontrado que en nuestro medio el término «creencias» puede ser ligado a temas religiosos y místicos, lo cual concuerda con lo señalado por Ponte acerca de que el término «creencias» puede llevar a la idea de «un tipo inferior de conocimiento» cuando no lo es. En segundo lugar, para el presente estudio se considerará «concepciones» como «un sistema organizado de creencias»<sup>156</sup>, pues ello permite tener una mayor comprensión de

153. En concordancia con ello, pensamos que sería limitado optar por «creencias» o «concepciones» a partir de su mayor carga en una u otra dimensión, aunque se considera la presencia de una mayor carga cognitiva al tratarse de temas que, de alguna manera, han requerido y alcanzado niveles de reflexión entre los docentes de la muestra, ya que se considera que el estudio de ambos devendría en la riqueza del análisis de los resultados.

154. Ponte (1994), Pajares (1992). Este último comparte la misma postura ya que en su artículo pone un énfasis en diferenciar creencias de conocimiento.

155. Este punto es abordado en mayor profundidad en el apartado 4.5 del presente capítulo.

156. En concordancia con autores como Ernest (2005) y Remesal (2006).

la variable en términos de su formación, consistencia, organización, etc. Tomarlo de este modo, abre un margen interesante de análisis de los resultados.

Así, se considera adecuada la definición planteada por Remesal sobre las concepciones: «La concepción de un individuo acerca de una porción de la realidad, tanto física como social, es el sistema organizado de creencias acerca de esa misma porción de la realidad, entendidas éstas como las aseveraciones y relaciones que el individuo toma como ciertas en cada momento determinado de su vida, que se originan y desarrollan a través de las experiencias e interacciones» Remesal (2006:67). Esta definición resulta útil para el análisis de las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje así como las identificadas como guías de la enseñanza de la matemática y comunicación integral lo cual corresponde con los objetivos planteados por el presente estudio.

#### 4.1.2. ¿Cómo se forman las concepciones?

Un elemento importante a considerar para la comprensión de las concepciones es conocer cómo se originan y cómo se organizan. Antes de presentar la información sobre el tema, es importante señalar que debido a que se ha definido «concepciones» como «sistema organizado de creencias», la revisión bibliográfica sobre las concepciones se realizará en función a las creencias.

Sobre la formación de las concepciones y creencias se observa un consenso entre diferentes autores por señalar que ambas tienen su origen en la experiencia, en la observación directa, en la información recibida, y que, en ocasiones, pueden ser inferidas de otras creencias<sup>157</sup>. Además, se reconoce su carácter dinámico. Las creencias no son estáticas; una vez adquiridas se van construyendo y transformando a lo largo del tiempo, no se sostienen solas sino a través de un sistema (Callejo y Vila, 2003). Este sistema organiza las creencias de una manera no necesariamente lógica, por lo que es posible que una persona pueda mantener simultáneamente creencias contradictorias entre sí, sin que esto implique un conflicto para ella. Asimismo, como refiere Pajares (1992), el sistema de creencias no requiere de consensos grupales ni de consistencia interna, lo cual sí sería un requisito esencial de los sistemas de conocimientos ya que, como se señaló anteriormente, éstos están abiertos a la evaluación y a la crítica.

Remesal (2006) presenta el modelo de Green, publicado en 1971, quien plantea una organización del sistema de creencias caracterizándolas en función a la estructura que podrían presentar. Así, señala que las creencias pueden observarse en tres dimensiones ortogonales: la estructura cuasi lógica, la fuerza psicológica y el grado de aglomeración. La primera característica señala que las creencias se encuentran relacionadas unas con otras en una conexión causal o semicausal, lo que hace que se puedan encontrar creencias

157. Callejo y Vila (2003); Pajares (1992).

primarias y derivadas. La fuerza psicológica alude a que en los sistemas no todas las creencias se sostienen con la misma fuerza; así, las creencias centrales son más fuertes y prevalecen sobre las creencias periféricas. Finalmente, la formación de sistemas en aglomeraciones hace que se puedan encontrar creencias independientes unas de otras, lo cual posibilita en un mismo individuo la existencia de creencias contradictorias.

Esta propuesta permite entender por qué a veces los docentes señalan, a nivel discursivo, determinadas concepciones y, a nivel de prácticas, realizan acciones «aparentemente» incoherentes con ellas. Según Green (en Remesal, 2006), esto se da porque pudiera ser que la creencia narrada sea «periférica», «secundaria» y «no aglomerada» (relativamente aislada de otras creencias), mientras que la conducta observada responde a una creencia que es «central», «primaria» y fuertemente «aglomerada» con otras creencias similares.

Es importante profundizar un poco más sobre la posibilidad de hallar inconsistencias entre las concepciones e inclusive inconsistencias entre las concepciones y la acción final de las personas, ya que esto pone en cuestión si la relación entre concepciones y acción es directa tal como sostenían los primeros estudios sobre creencias. Las recientes investigaciones señalan que existen otros elementos que impiden tal relación causa-efecto. Llevado el tema al campo educativo, se tiene a Ponte (2004), quien aboga por una perspectiva dinámica de la relación entre práctica y concepciones, pues señala que el ambiente del salón de clases, las restricciones sociales, educacionales y personales también intervienen en la formación de creencias y concepciones. En la misma línea, otros autores como Muijs y Reynolds (2001) afirman que la relación entre concepciones y práctica no es una relación de una sola vía, sino es una relación dinámica de dos vías en la que las concepciones también están influidas por la práctica.

#### 4.1.3. ¿Cuándo el docente utiliza sus concepciones?

Como menciona Pajares (1992), las creencias tienen un rol adaptativo, lo cual significa que permite a las personas, a los docentes en nuestro caso, ajustarse a una determinada situación de la mejor forma posible. Nespor (1987) refiere que los individuos usan pensamientos estratégicos para seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales solucionar un problema y es aquí donde las creencias juegan un rol para determinar las tareas o para definir el problema a solucionar (Pajares, 1992).

Cuando un docente se encuentra en situaciones confusas y las estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le dan buenos resultados, enfrenta la incertidumbre de no poder reconocer la información relevante y la conducta apropiada. En consecuencia, al no poder hacer uso de una estructura adecuada de conocimiento, recurre a sus concepciones con sus limitaciones, problemas e inconsistencias. (Nespor, 1987, citado en: Leal, 2006).

De lo anterior, se tiene al docente en un ambiente que le demanda conocimientos y habilidades, en el cual muchas veces actúa guiado por la experiencia (o la rutina), pero habrá situaciones, quizás inusuales o diferentes, que le exigirán una respuesta también diferente, es decir, tomar decisiones y resolver problemas. Por lo tanto, no se trata de buscar que los docentes se muevan sólo a nivel de conocimientos objetivos, siguiendo procedimientos «aprendidos» durante su formación con el fin de que eviten las posibles concepciones inadecuadas o erróneas; sino que tengan un pensamiento reflexivo y crítico que les permita tomar las mejores decisiones<sup>158</sup>. Este componente reflexivo, como parte del actuar del docente, es un tema que complementa las investigaciones de concepciones pedagógicas y más adelante será ampliado.

## 4.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La revisión teórica realizada refleja la compleja naturaleza de las concepciones y la dificultad para aproximarse a ellas. Esta complejidad demanda ser muy rigurosos en la recolección y análisis de información. Por esta razón, muchos autores, entre ellos Pajares, afirman que la investigación cualitativa es la más indicada para el estudio de concepciones pedagógicas, ya que permite recoger lo que las personas dicen, hacen, así como sus intenciones. En ese sentido, las expresiones de los docentes, predisposiciones a la acción y conductas observadas deberían ser incluidas en las investigaciones de concepciones para lograr un análisis más completo de los resultados. Asimismo, se tiene que la información proveniente únicamente de escalas de respuesta cerrada puede ser un tanto limitada para hacer inferencias sobre lo que acontece en la práctica, pues no brinda información sobre el contexto en el que se dan las intenciones señaladas por el docente que responde la escala<sup>159</sup>. La información recogida a partir de observaciones de aula permite, en cambio, tener una idea del contexto en el que se desenvuelve el docente e identificar qué elementos limitan y propician el uso de sus concepciones, así como la forma en que las traduce para el particular contexto de enseñanza en el que aparecen.

En el presente estudio, la información sobre las concepciones de los docentes fue recogida a partir de entrevistas individuales, grupos focales y observaciones de aula y escuela. Dichos instrumentos han permitido recoger información sobre una diversidad de aspectos tanto pedagógicos como institucionales<sup>160</sup>. Asimismo, se elaboraron casos que permitieron la aproximación a la forma como los docentes conciben la enseñanza y el

158. Este aspecto reflexivo y crítico es el que debiera incluirse en los procesos de apropiación de nuevos enfoques y en los procesos de reforma educativa.

159. Sin embargo, como señala el mismo autor, esto no significa que no se deban emplear inventarios para el estudio de concepciones pedagógicas sino que deben ser complementados con otras técnicas cualitativas.

160. Para más detalle ver capítulo 1 Marco conceptual y aspectos metodológicos.

aprendizaje. Dichos casos fueron aplicados en grupos focales de docentes de una misma escuela para confrontar opiniones y creencias.

La diversidad en la información recogida introdujo una discusión metodológica importante que podría ser presentada mediante las siguientes preguntas: ¿qué aspecto de la información recogida puede ser considerado una concepción? Es decir, ¿cuáles serían los criterios para definir cuándo la información recogida refleja las concepciones de un docente y cuándo no?, ¿cuánto del discurso del profesor puede ser asumido como sus concepciones?, ¿todas las conductas del profesor corresponden con sus concepciones?, es decir, ¿en qué medida se pueden inferir las concepciones de los docentes a partir de sus acciones?

Remesal (2006) se ha visto enfrentada a preguntas similares a lo largo de su estudio y concluye que todo lo que dicen los profesores responde a alguna creencia. La clave estaría en identificar cuál es dicha creencia, dado que en muchas ocasiones lo que se recibe son sólo indicadores implícitos de una creencia o de una amalgama de creencias subyacente. Con respecto a las prácticas, esta investigadora señala que, siendo todas las conductas del profesor resultado del conjunto de sus creencias, es posible inferir las creencias a partir de acciones ya que éstas son una fuente de información complementaria al discurso, teniendo siempre en cuenta las tres dimensiones del modelo de Green mencionadas anteriormente.

Siguiendo lo planteado por Remesal, el presente estudio ha considerado como concepciones tanto los discursos de los docentes como las prácticas observadas. Sin embargo, al momento de analizar el discurso, se tuvo cuidado en que éste fuese sostenido a lo largo de las entrevistas y grupos focales para así identificar cuándo el discurso podría estar influenciado por la deseabilidad social.

Dado el rigor requerido para identificar las concepciones a partir de toda la información recolectada, se decidió seleccionar una submuestra de docentes para lograr una mayor profundidad en el análisis. Así, de los 15 casos iniciales con los que se contaba para el estudio mayor, se seleccionaron nueve para realizar el estudio de concepciones. Los resultados y análisis presentados en este capítulo se basaron en los testimonios y observaciones de clase de los profesores Ana, Ángela, Beatriz, Brenda, Cecilia, Carlos, Daniel, David y Dina.<sup>161</sup>

Para el análisis de los casos seleccionados, se elaboró una matriz de clasificación temática en la que se incluyeron los temas más recurrentes que fueron identificados en las entrevistas, grupos focales y observaciones de aula. Los temas fueron clasificados en concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, considerando al interior de ellas algunos elementos planteados por Ernest (2005). Este autor señala que para una mejor comprensión

161. El estudio de Oportunidades de aprendizaje y Clima de aula fue realizado con ocho docentes. El presente estudio añadió a éstos el caso de un profesor que resultaba ilustrativo.

de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, deben también analizarse los fines de la educación percibidos por los docentes y el rol que desempeñan en dicho proceso. Para este estudio, se pensó valioso considerar estos dos puntos dentro del análisis añadiendo a ellas su sentido de autoeficacia y las percepciones que tienen sobre sus estudiantes. Todos ellos fueron abordados y son presentados como el marco en el que se sostienen las concepciones pedagógicas de los docentes participantes del estudio.

Respecto a las concepciones pedagógicas se consideraron los siguientes temas sobre la enseñanza y aprendizaje:

- Concepciones sobre la Enseñanza
  - Los saberes previos
  - El alumno en el proceso de enseñanza
  - El trabajo en grupo
  - La motivación y la enseñanza
- Concepciones sobre el Aprendizaje
  - El rol del alumno en el aprendizaje
  - Valoración del aprendizaje
  - El rol del error en el aprendizaje
  - La evaluación de los aprendizajes

Adicionalmente se examinaron algunas concepciones sobre la enseñanza de las áreas de comunicación y matemática.

Es importante señalar que la división temática en enseñanza y aprendizaje no busca contradecir la comprensión de ambas como parte de un proceso o como las caras de una misma moneda. Por el contrario, conscientes de ello y al ser este uno de los primeros estudios sobre el tema, se creyó conveniente esta división para poder lograr un análisis más detallado y de una identificación clara de las concepciones.

La información sobre cada uno de los puntos señalados fue recogida a partir de los distintos instrumentos aplicados y fue clasificada en la matriz de análisis según los aspectos arriba mencionados. A partir de dicha matriz, se elaboró un informe de caso para cada uno de los nueve docentes triangulando toda la información recogida para identificar las concepciones que sostienen. Posteriormente, se realizó un análisis transversal de los nueve casos estudiados, el cual permitió identificar las concepciones recurrentes en todos los docentes sobre cada uno de los aspectos analizados.

A continuación se presentarán los resultados hallados en cada uno de los aspectos señalados, precedido por una introducción con temas que, como se señaló, pueden ayudar a una mejor comprensión de los resultados centrales del estudio. Luego de ello, se presentarán las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje y, posteriormente, aquellas que se manifiestan en la enseñanza de las áreas de matemática y comunicación. Asimismo,

para la lectura de resultados es preciso señalar que muchas de las concepciones halladas pueden extenderse a la mayoría de los docentes participantes, si no a todos. Sin embargo, con el fin de recuperar el rasgo distintivo de la práctica de los docentes, se resaltan los casos de aquellos docentes que presentan un elemento característico que los diferencia del resto en la concepción analizada.

### 4.3. ALGUNOS ANTECEDENTES A LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES

Para tener una mayor comprensión de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje, fin principal de este estudio, se considera importante introducir las percepciones que tienen los docentes sobre temas que resultan clave para la labor educativa como son el fin de la educación y el rol que cumplen como docentes. En la misma línea, se consideró realizar brevemente un análisis del sentido de autoeficacia de los docentes así como las percepciones que tienen sobre sus estudiantes, es decir, sus posibilidades y limitaciones, ya que éstas podrían determinar la forma como el docente encara el proceso de enseñanza. A continuación se desarrollan estos temas.

#### 4.3.1. El fin de la educación

Inquirir sobre el fin de la educación resulta importante porque permite identificar el objetivo que los docentes persiguen al involucrarse en la tarea educativa. La revisión de documentos oficiales como la Ley General de Educación permite encontrar los objetivos planteados por el sector educativo. Así, el artículo 9 de dicha Ley plantea como fin de la educación peruana:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. (...) <sup>162</sup>

El estudio pudo explorar sobre este tema al preguntar a los docentes ¿cuál es el fin de la educación? Los resultados mostraron ciertos niveles de apropiación de los docentes respecto de los fines señalados anteriormente al hallarse altos niveles de acuerdo en dos

162. La Ley también señala: «Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.»

puntos importantes: a) la educación debe brindar una formación integral a los estudiantes y b) la educación debe formar profesionales que sirvan a su país.

Respecto al primer fin de la educación, brindar una formación integral a los estudiantes, es importante señalar que la educación, teóricamente, es entendida como aquella que promueve el desarrollo armónico de todas las dimensiones del estudiante: cognitiva, afectiva, social, etc. El alto nivel de acuerdo encontrado entre los docentes sobre este fin llevó a plantear la pregunta ¿qué entienden los docentes por formación integral?, ¿qué acciones realizan para lograrla? El discurso de los docentes, así como las conductas observadas en las aulas, permitieron concluir que éstos asumen la educación integral básicamente como el desarrollo de valores dentro del aula y en la escuela. Esto podría ser una respuesta a las demandas del Ministerio de Educación para trabajar valores ya que es conocida la precariedad o ausencia de ellos en la sociedad en general los cuales también afectan a la escuela cuando ingresan bajo la forma de fenómenos como el pandillaje y la drogadicción.

Los resultados muestran que, si bien conciben a la escuela como formadora no sólo de conocimientos sino también de valores, los docentes tienen dificultades para trabajar ambas dimensiones de manera articulada y terminan enfatizando sólo una de ellas. De este modo se encontró, en algunos casos de manera más marcada que en otros, que los docentes daban más peso al desarrollo de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje que al desarrollo cognitivo y académico de sus estudiantes. El discurso de los docentes denotaba esto cuando, por ejemplo, se referían a los «buenos alumnos» como aquellos estudiantes que tienen valores como, por ejemplo, la responsabilidad, la honestidad, etc. Este sesgo también se hacía evidente cuando los docentes evaluaban los beneficios de las estrategias metodológicas en función a su capacidad para promover valores; así, por ejemplo, destacaban al trabajo grupal como una estrategia propicia para el desarrollo de la solidaridad, el respeto, la promoción de normas de convivencia, etc.

Existe pues una confusión respecto a lo que significa educar en valores en pro de la formación integral. Como ejemplo se pudo identificar a docentes que muestran una tendencia por tener momentos durante las clases en los que pueden hablar con sus estudiantes y brindarles diferentes consejos; hablándoles de los hechos que suceden en su entorno diario y que pueden afectarlos, así como de su experiencia de vida. Específicamente, pudo identificarse casos de profesores como David, Daniel y Ángela, quienes valoran que los estudiantes tengan estos momentos ya que ese tipo de información, y consejos, no se puede encontrar en los libros a diferencia de la información académica. Se observa, pues, la intención del docente por trabajar el desarrollo integral de los estudiantes, pero no tienen las herramientas metodológicas adecuadas para lograrlo en el sentido originalmente concebido.

Sobre este punto, se podría añadir que la forma como comprenden los docentes la educación integral estaría dejando de lado precisamente la visión de desarrollo holístico al que hace alusión la educación integral; es decir, el desarrollo equitativo de las diferentes dimensiones de la persona: la cognitiva, actitudinal, social, ética, psicomotora, etc.

Si bien estos fines fueron identificados a partir del discurso de los docentes, se pueden identificar semejanzas de éstos con los fines educativos que plantean las escuelas, los cuales se encuentran plasmados en uno de sus documentos oficiales: el Proyecto Educativo Institucional. Este documento recoge el para qué del proceso educativo y lo hace desde una mirada institucional. Así, el análisis realizado sobre la misión y visión de las escuelas participantes en el capítulo anterior sobre Organización escolar también llegó a conclusiones sobre la importancia que el conjunto de docentes le confiere a la formación en valores (y a la educación integral), así como la idea que desarrollar la dimensión cognitiva de los estudiantes no es suficiente sino que igualmente debería desarrollarse su dimensión afectiva. Asimismo, se pudo apreciar que todas estas ideas son recogidas por los docentes en sus documentos de programación de aula, lo cual confirma la preocupación que tienen por desarrollar estas dimensiones.

En este punto, cabe destacar la importancia que Ernest (2005) le da al fin de la educación como orientadora de los procesos de enseñanza. Los resultados del presente estudio denotan cómo la preocupación de los docentes por la formación integral de los estudiantes configura el rol que deben cumplir en el aula como docentes y determina las estrategias que emplean durante sus sesiones como, por ejemplo, la activación de la motivación, el uso del trabajo grupal, la evaluación de los aprendizajes, entre otros.

El otro fin de la educación identificado mayoritariamente por los docentes fue la formación de profesionales para mejorar el país. Para los docentes de las escuelas participantes, los objetivos de la educación estarían vinculados a la formación superior de los ciudadanos peruanos (así lo mencionan explícitamente) y a la mejora de su calidad de vida, lo cual redundaría de manera positiva en el desarrollo del país.

Estas ideas van en la misma línea de lo expresado por el artículo 9 de la Ley General de Educación, en el que se señala que los fines de la educación se centrarían en el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones con el fin de que esto pueda contribuir a la mejora de la sociedad en su conjunto.

Otra fuente que alimenta esta percepción es el peso que se le otorga al «nivel profesional» en nuestro país como símbolo de movilidad social y de éxito personal. Como es sabido, en nuestro país la mejora en el nivel socioeconómico de las personas está muy ligada a su realización profesional. Así, el ser «profesional» no sólo implica la obtención de un grado de educación superior sino, sobre todo, la obtención de un estatus social, ya que se encuentra asociado a una serie de aspectos y cualidades personales positivas como inteligencia, esfuerzo, constancia, sacrificio, responsabilidad, logro del respeto, etc. Desde la mirada de la sociedad peruana, un profesional es, generalmente, una persona que se maneja adecuadamente en el sistema, se expresa y se desenvuelve bien y, por lo tanto, ejerce mejor su ciudadanía.

Estas percepciones se verían influenciadas también por el conjunto de expectativas sociales que existen en el imaginario colectivo, muchas de ellas originadas en las justas

demandas por la extensión y acceso a la educación de décadas pasadas y por la relación que se ha hecho entre educación, progreso y ascenso social (Ansión, 2004).

#### 4.3.2. El rol del docente

Conocidos los ideales educativos de los docentes, cabe preguntarse, desde su propia perspectiva, qué papel deben cumplir los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los fines señalados.

Para introducir el tema, es necesario señalar que el nuevo enfoque pedagógico plantea un cambio sustancial en el rol del docente, ya que éste pasa de ser un simple transmisor de conocimientos a ser un facilitador o mediador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, el docente debe respetar la autonomía de los estudiantes, contribuir a la formación de su juicio y de su sentido de responsabilidad y formarles habilidades que les permita desenvolverse mejor en el medio. En suma, el docente, en este marco, es visto como un mediador cognitivo y afectivo del proceso de aprendizaje de sus alumnos, siendo los estudiantes los protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

El estudio permitió identificar cómo los docentes han interpretado este nuevo papel y los roles que han asumido para conciliar las demandas que reciben desde diferentes frentes: por un lado, las demandas y exigencias del sector; por otro, las demandas que la sociedad en su conjunto ejerce sobre ellos y, por último, las demandas puntuales y concretas de los estudiantes y padres de familia. Todo ello, como se verá más adelante, hace que el rol estrictamente educativo sea rebasado por otros con miras a lograr «el desarrollo integral» del estudiante.

A continuación se presentan, a través de metáforas, los roles identificados por los docentes para describirse a sí mismos: la segunda madre, el amigo y el psicólogo.

Del análisis realizado a nivel de los nueve casos, se desprende que la mayoría de las profesoras perciben su rol de docente como el de segunda madre, refiriéndose a ello explícitamente durante las entrevistas. Son los casos de Dina, Cecilia, Ana y Ángela. Cuando se les pidió profundizar sobre qué involucra dicho rol, estas docentes mencionaron el hecho de acoger, dar seguridad y proteger al alumno. La idea de una docente-madre habla de una relación vertical con sus alumnos, de una relación de dependencia, por cuanto la docente sería la que provee de afecto y seguridad, pero, a la vez, debe corregir las conductas inadecuadas de sus alumnos. Algunas docentes incluso mencionan que para ellas la clase es una «familia» y asocian a ello el que todos los miembros de dicha familia deben respetarse, estar unidos, quererse. Dentro de esta idea de familia se desprende también el rol de autoridad que asumiría la docente como «madre» de la familia que busca lo mejor para sus alumnos, que corrige conductas por el bien de ellos<sup>163</sup>.

163. Esta concepción del rol materno responde a ciertos estereotipos sociales que desde el enfoque de equidad de género se ha denominado «modelo mariano».



La docente-madre intenta atender las necesidades individuales y particulares de sus estudiantes en el aula y escuela pero, también en su contexto familiar. Por ello, en muchas ocasiones y mediante diversos testimonios, se verifica que las docentes visitan las casas de sus estudiantes para conversar con las madres y los padres acerca de cómo se están desempeñando sus hijos en la escuela y para pedirles que rectifiquen prácticas que no son adecuadas para ellos. También se encontró que, para estas docentes, la responsabilidad de la educación de los alumnos no es sólo de ellas, sino que esperan una participación activa de las familias. Generalmente, esta participación se entiende en dos sentidos: apoyar a los estudiantes en las tareas que deben trabajar en sus casas y facilitar los materiales que ellos –los docentes– soliciten para, en la medida de lo posible, poder realizar adecuadamente su trabajo en el aula.

La siguiente cita ilustra el sentir de Dina sobre este rol. Esta docente se considera como una segunda madre para sus alumnos y busca desarrollar una relación de confianza y buena comunicación, de manera que sus estudiantes se sientan libres de confiarles los problemas que tienen en casa.

Mis alumnos me ven como segunda madre, porque cuentan, se acercan a veces, a decirme sus problemas, ¿no?, lo que no le dicen a la tía, lo que no le dicen al tío, lo que no le dicen a..., y me dicen que no debo decirlo a nadie, que nadie de su familia sabe lo que me están diciendo, ¿no?, que nadie sabe, me cuentan que ellos, «mis padres esto, creen que no sé, pero yo sí sé». «Hasta de mi propia madre, ¿no? Y ¿qué hizo conmigo? Que yo hice tal cosa y mi mamá ni cuenta se da y cuando regresa mi mamá, yo estoy así». Y cosas así me cuentan y siento que soy amiga cuando me están contando y le fortalezco qué debe hacer.

(Dina, Escuela 4)

La profesora Cecilia también comparte la visión de la profesora como segunda madre. En su caso, lo atribuye, además, al tiempo que pasa diariamente en el colegio con sus alumnos. Adicionalmente, el hecho de considerarse una segunda madre hace que se atribuya algunas funciones como la de «disciplinarlos» cuando muestran mala conducta.

Sí, yo les digo: tienen que verme como una mamá, porque yo soy su segunda mamá y si tengo que jalarles la oreja yo les jalo (risas)... Sí, así les digo, ¿no?; pero yo les digo que me vean como una mamá...Les digo: ¿cuánto tiempo están conmigo?... ¡más de 5 años!, ¡más de 5 horas diarias!... entonces... yo soy una segunda mamá...

(Cecilia, Escuela 3)

Un segundo rol que los docentes han identificado es el de ser amigo. La existencia de este rol puede ser explicada por el aspecto relacional entre el docente y el alumno que es un componente fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje en el nuevo enfoque pedagógico. El docente debe conocer los intereses y necesidades de sus estudiantes para, a partir de ellos, identificar el punto de partida para el proceso de enseñanza aprendizaje que él conduce.

Es así como el docente se enfrenta al reto de tener que construir una relación interpersonal con sus alumnos, muy distinta a la que él vivió como alumno o a la que pudo conocer durante su formación inicial. Para muchos docentes es probable que esta nueva relación con sus alumnos sea comprendida como la de un docente «amigo» al carecer de otros referentes alternativos en nuestra sociedad, pues rompen con el esquema jerárquico tradicional en el que el docente detentaba todo el poder en el aula.

Entre los docentes del estudio, se pudo identificar como descriptores de este rol la idea de mantener un trato horizontal hacia el alumno, la necesidad de establecer relaciones de confianza que les permitan acercarse a sus estudiantes y la creación de espacios propicios que permitan que éstos les cuenten sus problemas. El recojo de esta información resulta clave para el docente por cuanto le permite identificar problemas que están influyendo en el comportamiento y rendimiento del alumno. Con todo ello, el *docente amigo* busca establecer una relación entre «iguales».

Así, por ejemplo, el profesor Daniel también desearía que sus alumnos lo vieran como un amigo. Cuando sus alumnos comparten con él sus sentimientos o situaciones personales, siente que se convierte en un apoyo para ellos ante los contextos difíciles en los que se desenvuelven.

A mí me gustaría que me vean como un amigo. Un amigo que les da una guía para que aprendan a conseguir, a lograr sus objetivos en el estudio.

(Daniel, Escuela 4)

Cabe señalar que adoptar este rol contrasta con el autoritarismo observado en algunos docentes que los lleva incluso a tomar medidas que llegan al castigo físico. Así, resalta el caso de David, quien, a través de las entrevistas y desenvolvimiento en clase, demostró la necesidad de dejar claro entre sus estudiantes quién es la autoridad en el aula. Este docente valoraba mucho que los estudiantes le muestren respeto y obediencia. Ambas se constituían en condiciones que trataba de mantener para alcanzar un buen clima de enseñanza.

Un tercer rol que los docentes se adjudican es la del psicólogo, el cual también pudo ser identificado en casi la totalidad de docentes. Al igual que en el caso anterior, la configuración de este rol estaría relacionado con las demandas del nuevo enfoque pedagógico que plantea una nueva manera de percibir al estudiante. Se busca pasar de una mirada adultocéntrica, que desconoce la dimensión de persona de los estudiantes de estas edades, a una mirada que comprenda la identidad y cultura del niño y del adolescente. Al esperar que la escuela, y el docente en particular, considere a cada alumno en su singularidad, se espera también que los docentes empleen estrategias que les permitan reconocer los distintos ritmos, estilos y niveles de aprendizaje. El docente debe tomar en cuenta los intereses, necesidades y contextos familiares de los estudiantes, respetar sus diferencias y descubrir sus aptitudes y potencialidades. Asimismo, debe ser consciente de que los aprendizajes que los estudiantes construyen son influenciados, en gran medida, por

aspectos afectivos como la disposición hacia el aprendizaje, la motivación, las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos entre otros.

Ante estas demandas, el docente tiene que enfrentar una tarea compleja, aunque no cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo y sin tener el acompañamiento de profesionales que puedan asistirlo en el manejo de casos que requieren de conocimientos especializados<sup>164</sup>. Es así que los docentes se encuentran ante el reto de asumir un rol que ellos mismos llaman «de psicólogo».

Los docentes entrevistados asocian en general el rol de psicólogo a la necesidad de comprender las carencias, necesidades y problemas de los niños para lograr una relación pertinente con ellos, proteger y desarrollar su autoestima y atender su dimensión afectiva y emocional. Además, debe señalarse que consideran urgente atender estos aspectos ya que perciben que si no se atienden los problemas psicosociales de los estudiantes, éstos no podrán lograr aprendizajes.

Dina representa uno de los casos que ilustra la apropiación de este rol. Ella enfatiza el aspecto humano y relacional de su carrera y la importancia de trabajar con personas:

Creo que la maestra debe ser psicóloga también y, si no hay ese tipo de trabajo, creo que dejamos de ser docentes, a lo menos eso es lo que opino, mi meta es esa niña, ¿no?, ahorita, porque, pienso el después, si uno piensa el después, creo que la carrera de docencia es un trabajo, es con humanos, es muy distinto con un papel, siempre lo he comparado con mi otra carrera, ¿no?, un papel mal escrito, lo arrugo, lo boto; en cambio, el material humano es muy distinto, estoy molesta, a esa niña no la puedo botar, es como coger un papel, arrugarlo y botarlo al tacho de la basura, eso no veo yo de esa parte, es mi trabajo, es la labor, si soy docente, ¿dónde está mi capacidad de docente?

(Dina, Escuela 4)

Es interesante identificar el lugar que ocupa, según este testimonio, el rol docente respecto al establecimiento de relaciones de respeto y acogida con los estudiantes. Por ello, a veces, es necesario hacer de psicólogo en la medida que se presenta la necesidad de abordar la problemática personal y familiar de los estudiantes. Como se ve, hay pues un énfasis en la dimensión personal-relacional.

En el caso de Brenda, el rol del docente como psicólogo estaría relacionado a su constante preocupación por comprender y acercarse a la problemática del alumno con la intención de resolverla. De todas las funciones que debe cumplir como docente, Brenda señala que le dedica más tiempo a atender los problemas de los alumnos y que por ese motivo realiza visitas a las casas de sus estudiantes. Al hacer eso, siente que los estudiantes

164. Debe remarcarse que las escuelas públicas estudiadas no cuentan con un departamento psicopedagógico y solo en algunos casos cuentan con una asistencia muy esporádica de psicólogos.

perciben que están siendo atendidos y tienen el apoyo de su profesora y este sentimiento la llena de satisfacción.

Cecilia también observa la necesidad de hacer de psicóloga con sus estudiantes o saber de temas de psicología. En ella se observa un énfasis por el lado afectivo del aprendizaje, de modo que sus nociones o teorías sobre psicología las aplica para cuidar aspectos que se dan dentro y fuera del aula y que inciden en la predisposición por aprender de sus estudiantes.

(...) entonces, pues, el docente, en primer lugar, tiene que tener vocación; después, que estar seguro de lo que hace; tres, tiene que saber de psicología, y cuatro, debe darle confianza a los niños en los diferentes problemas que tiene, porque no basta solamente ser docente, muchas veces llegas a sus casas, conversas con sus papás, conversas tú de los problemas que tienen, niños que vienen mal, ¿por qué faltan? O sea, hay que ver todo ese tipo de cosas y, si no tienes vocación, no lo haces (...)

(Cecilia, Escuela 3)

Cabe señalar que las prácticas de esta docente muestran claramente la apropiación de este rol ya que en todo momento trata de construir la autoconfianza del estudiante y construir un clima agradable en el aula. La aplicación de sus teorías psicológicas convierte a su aula en uno de los ambientes más positivos de los observados en el estudio.

Por su parte, Daniel releva la utilidad de haber estudiado Psicología en su formación docente, como queda de manifiesto en la siguiente cita.

Hay cosas que sí te han dado que a veces uno como estudiante dice de repente, pero sí valen. Psicología, por ejemplo. Psicología 1, Psicología 2, que nos enseñan en la universidad, valen porque aquí te sirve. No para los niños a veces, para las propias madres que hay que orientarlas, cómo, como darles sus pautas, por ejemplo, ahora que están los niños en sexto grado, al inicio de la adolescencia (...).

(Daniel, Escuela 4)

Se aprecia así que otra forma de usar la psicología es para desarrollar una relación pertinente con las características propias de los estudiantes y para orientar a sus madres. Se percibe así un alto interés por brindar a las madres y padres de familia pautas que los ayuden en la crianza de sus hijos; específicamente debido a la etapa de transición a la adolescencia por la que atraviesan los estudiantes.

Luego de revisar los tres roles adoptados por los docentes participantes del estudio, es posible observar la confluencia de los distintos roles mencionados; por ejemplo, se trata de cubrir la necesidad de acercarse y «comprender al alumno» a través del rol docente como madre, como amigo o psicólogo. Pensamos que esto podría deberse a las percepciones que tienen los docentes sobre las necesidades propias de sus estudiantes así como al contexto donde éstos viven. Como se profundizará más adelante, la percepción

de muchos de los docentes sobre sus alumnos enfatiza en las carencias que tienen a nivel afectivo y económico y en las dificultades que éstas generan. Por lo tanto, situaciones como las que viven sus alumnos exigen que, para cumplir con su rol, el docente deba implicarse en la problemática que afecta al alumno.

En ese sentido, rompiendo con la idea tradicional que ubica al docente como el detentor del conocimiento y del poder en el aula, como una autoridad no cuestionada que debería guardar una relación vertical y asimétrica con el alumno, se erige la idea del docente como mediador o facilitador del proceso de aprendizaje del alumno, que pone énfasis en la tarea de acompañarlo en su aprendizaje y que además exige reconfigurar la relación docente-alumno. En este marco, el docente debe acercarse a sus alumnos, adoptar estrategias y actitudes que le permitan ingresar en el mundo del niño, comprender su lógica, identificar sus necesidades e intereses como punto de partida del proceso educativo.

Así pues, los resultados muestran, de manera general, a docentes que se perciben como personas que deben lograr los objetivos planteados desde el sector en contextos adversos. Esto exigiría de su parte asumir la responsabilidad de una tarea compleja desarrollando estrategias que le permitan lidiar con condiciones difíciles para lograr los objetivos propuestos, a pesar de no contar con las herramientas necesarias.

Para finalizar esta parte, es importante puntualizar que tanto la Ley de Educación como los manuales de capacitación a docentes elaborados por el Ministerio de Educación presentan el nuevo rol y misión del docente. En ellos se señala lo que se espera trabaje el docente a partir del nuevo enfoque pedagógico. Una revisión de éstos permite señalar que los cambios propuestos muestran maneras radicalmente distintas de implementar los procesos de enseñanza aprendizaje y, por ende, implica una ruptura con el rol tradicional del docente.

¿Cómo está siendo interpretado y comprendido el rol docente planteado desde el nuevo enfoque pedagógico? Los roles encontrados entre los docentes entrevistados permiten concluir que para ellos el nuevo rol docente trasciende los muros del aula y los límites de su propia profesión, por lo cual la vocación de servicio y el amor a la carrera se tornan indispensables para asumir la difícil tarea de la formación integral de los alumnos. Sin embargo, llama la atención que la parte más pedagógica de su labor, aquella que le exige ser facilitador de aprendizajes no haya sido nombrada por los docentes del estudio. Esto guarda relación con el mayor énfasis que los docentes parecen poner a la dimensión emocional con respecto a la dimensión cognitiva en su quehacer pedagógico, lo cual quedó reflejado en los fines de la educación identificados por ellos y específicamente en la actividades y estrategias que emplean para alcanzar dichos fines.

#### 4.3.3. El sentido de autoeficacia del docente

Como parte de este acápite, se presentan las percepciones que tienen los docentes sobre sus propias capacidades para causar un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes (sentido de autoeficacia). La importancia de analizar este tema responde a que los teóricos señalan que docentes con elevados sentimientos de autoeficacia tienden a mostrar mayor apertura a probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran entusiastas en el proceso de enseñanza. Todo esto, como puede ser predecible, tendrá consecuencias positivas en el rendimiento de los alumnos. (Baumert y otros, 2004; Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001).

Al respecto, la información recolectada en el estudio permite señalar que los profesores sienten que hacen bien su trabajo, que se sienten capacitados para enseñar a sus alumnos y que logran resultados positivos; sin embargo, al mismo tiempo, manifiestan tener necesidades de capacitación para mejorar su desempeño, sienten que pueden mejorar en algunos aspectos. En este punto debe señalarse que las autopercepciones tienen un rol adaptativo, por lo que los profesores buscan proteger su valía profesional y, por ello, estarían mostrando conformidad y satisfacción con su desempeño. Sin embargo, sus demandas de capacitación estarían denotando la conciencia de que tienen muchos aspectos por mejorar, como se ve en la siguiente cita.

E: ¿Usted se siente preparada para desempeñar su labor?

P: Yo pienso que sí.

E: ¿Sí?

P. Sí, sí. Pero (...) pero siempre hay un pero (...) eh (...) cada vez se presenta cosas nuevas. Ahora, yo me siento preparada, pero también siento que me falta más cosas ¿no? (...) y las capacitaciones son muy buenas, o sea (...) ¡ucha! (...) si uno tiene la posibilidad de capacitarse, sería excelente, no estancarse (...) como la que yo he ido a la Católica, por dos semanas hemos pagado 350 soles, yo creo que la mayoría no puede pagar (...).

(Cecilia, Escuela 3)

Debe señalarse que esta percepción fue hallada en todos los docentes. La información recogida permitió identificar algunas fuentes a las que los docentes acudían para sustentar su sentido de autoeficacia: el número de años de experiencia, el gusto por la realización de su trabajo y la aceptación de su trabajo por los padres de familia.

Respecto a la cantidad de años de experiencia como fuente de autoeficacia, las entrevistas realizadas muestran que para los docentes la acumulación de años a lo largo de su carrera los hace sentirse más seguros sobre su desempeño, a diferencia de lo que podrían sentir como recién egresados de los estudios superiores. Este sentir se ve acrecentado con el desafío que implica trabajar con estudiantes de las características de los alumnos con los que trabajan. En ese sentido, sólo en la práctica se «aprendería»

realmente a ser docente pues lo que se aprende en la formación académica no siempre toma en cuenta todas las dimensiones de la realidad compleja de los estudiantes, de los docentes, de la escuela.

E: ¿Siente que le han dado los suficientes implementos para ser docente?

P: Yo cuando terminé para ser docente así, como dice, meterse el torero al campo a torear el toro. Entré y el toro me mataba. Teóricamente, teoría, tenía teoría. Pero lo que faltaba es práctica. Porque eso es muy (...), tú puedes saber bastante el manejo de tu didáctica, los métodos de grandes pensadores. Lo aplicas, tú lo sabes; pero la forma es cómo tú lo aplicas también y para llegar a eso tienes que tener práctica. Yo, cuando salí no, no, por decir, cien por ciento, la sabía, no. Cincuenta por ciento. Otro cincuenta se adquiere con la experiencia. Y desde ahí... Y ahí, saliendo, ya pasando ocho, diez años, sí, ya, tuve experiencia. Hay cosas que en la universidad te han enseñado y es bueno. Pero sí, sí, saliendo de la universidad, titulado y enseñar, tenía que pasar un buen tiempo enseñando, uno, dos años para ya dominar. Ya la experiencia te enseña. Así es. Ahora ya uno tiene experiencia, ya. Ya, pues, ya sabe, como dice la (...), el artificio de llegar al alumno. En qué momento aplicar.

(Daniel, Escuela 4)

Otra fuente que alimenta el sentido de autoeficacia de los docentes es el gusto y disfrute que los profesores sienten al realizar su trabajo. Se tiene, entonces, una relación del sentido de autoeficacia con la satisfacción laboral e, inclusive, con la vocación por la educación.

(...) yo me siento bien, porque realizo lo que quiero, muchas veces me han preguntando eso y yo me siento realizado, me siento bien, satisfecho, tal vez no plenamente porque me gustaría que mis alumnos me comprendieran más, me comprendieran mejor y puedan desarrollar más y puedan entender lo importante que es poder aprender para ellos mismos.

(Carlos, Escuela 3)

E: «¿Y usted, como docente, con qué elementos sí piensa que cuenta para enseñar? ¿Qué cosa sí tiene a su favor?»

P: Yo a mi favor tengo que, ¿para enseñar? Lo único que tengo es que ahí tengo materiales en mi casa preparados. Libros, láminas, atlas. Y a mi favor está lo que a mí me gusta. Hacerlo enseñar. Aunque, de repente, no está saliendo hoy día, pero insisto mañana o insisto al día siguiente (...).

(Daniel, Escuela 4)

En este punto es importante señalar que, efectivamente, el gusto por la enseñanza y por la enseñanza de un área específica no garantiza necesariamente el buen desempeño de los docentes. Por ejemplo, se observó casos de docentes como el de David, quien señala que el curso que más le gusta enseñar es matemática y que por ello le dedica más

tiempo de enseñanza, sin embargo, estos antecedentes no se consolidan en términos de buen rendimiento final de los estudiantes.<sup>165</sup> Pero, también se observó casos como el de Ana y Cecilia quienes señalaron el gusto por la enseñanza de las áreas de matemática y comunicación y cuyos estudiantes lograron en términos generales un buen rendimiento. Así, se evidencia que el gusto por la enseñanza no es condición necesaria ni suficiente para lograr buenos resultados; sino que entran en juego otros aspectos, muchos de los cuales se están abordando en este estudio.

Otro factor importante que incide en su sentido de autoeficacia es la aceptación que tiene su trabajo entre los padres de familia y el apoyo que le brindan al ayudar a sus hijos en las actividades académicas, lo cual puede observarse en la siguiente cita.

E: ¿Qué cosas sí tiene que le permite ser la docente que es?

P: Uno, puede ser las capacitaciones, las he seguido, que me han ayudado a tener más estrategias; eh (...) dos, cuento con el apoyo de los padres de familia, tengo a los padres de familia que me apoyan y apoyan eh (...) uno, que los niños no falten, eso es un punto fundamental; por decir, se va a dictar un determinado tema, si el niño falta (...) es muy difícil que el otro día pueda hacerlo, ¿no? (...), entonces cuento con el apoyo de los padres, la Dirección también me apoya, la subdirectora, sí, siempre me están apoyando.

(Cecilia, Escuela 3)

Debe señalarse que, contrariamente a este testimonio, en muchos de los casos analizados los docentes no siempre se sentían apreciados y apoyados por los padres de familia. Se observó, por el contrario, una constante queja por parte de los docentes de la actitud e «indiferencia» de los padres respecto a la educación de sus hijos, razón por la cual el docente terminaría haciendo también las veces de «madre».

Luego de esta revisión, que permite identificar algunos elementos que hacen sentir eficaces a los docentes (años de experiencia, gusto por el curso, aceptación de los padres), cabe preguntarse sobre su capacidad autocrítica y reflexiva acerca del desempeño que muestran en el aula y cómo esto influye en su sentido de autoeficacia. Al respecto, en las entrevistas pudo recogerse algunos indicios cuando a los docentes se les dio la oportunidad de autoevaluarse. La mayoría de ellos mencionaron no tener dificultades para efectuar las actividades de enseñanza, evaluación, etc., sino que las dificultades recaían en elementos externos a ellos, en específico, elementos relacionados con las condiciones de vida de los estudiantes. Esto denota una tendencia a atribuir las causas del rendimiento a hechos que los docentes no pueden controlar: nivel socioeconómico, problemas familiares, falta de conocimientos previos, etc. Este tema será abordado con mayor profundidad en el siguiente punto.

165. Observado en las pruebas de rendimiento de salida, en este caso de Matemática, aplicadas a sus estudiantes como parte del estudio general. Para ver los resultados de las escuelas en estas pruebas ver Capítulo 2: Descripción de las escuelas.

#### 4.3.4. Percepciones de los docentes sobre sus estudiantes

Como se señaló anteriormente, el difícil contexto en el que los docentes del estudio trabajan ha hecho que éstos se formen percepciones y expectativas sobre el resultado académico que pueden obtener sus estudiantes. Estas expectativas guían de alguna manera el trabajo que realizan los docentes en el aula; por ello es importante considerarlo como un antecedente para comprender el desempeño del docente en el aula.

El análisis realizado permitió identificar cómo las percepciones de los docentes sobre sus alumnos estaban determinadas por la difícil realidad que caracteriza a la gran mayoría de estudiantes que asisten a las escuelas participantes en el estudio; así, se pudo observar que los factores mencionados de manera recurrente como aquellos que influyen decididamente en el rendimiento de sus estudiantes son factores socioeconómicos (mala alimentación y falta de materiales educativos) y características familiares (bajo nivel educativo de los padres, falta de apoyo de los padres, familias disfuncionales)<sup>166</sup>.

Bajo estas condiciones, los profesores ven muy difícil que todos sus estudiantes tengan los recursos necesarios para aprender e, inclusive, para que puedan acabar la secundaria. Las siguientes citas grafican estos supuestos.

E: Y (...) ¿cree usted que los alumnos llegan con los conocimientos previos y necesarios (...)?

P: Muy pocos (...) porque vienen (...) porque vienen de una (...) primero porque vienen (...) generalmente vienen de familias eee de padres separados, madres solteras que casi no le dedican mucho (...) mucha atención a ellos (...) son muy pocos los que tienen familias funcionales, muy pocos; dos, a veces esas familias de papá y mamá no tienen estudios, son analfabetos donde no le pueden brindar ningún tipo de apoyo en cuanto a algunos conocimientos previos (...) como algunos cuantos sí, pero son pocos. Mayormente vienen de familias descuidadas, de padres separados, madres solteras (...)

(Cecilia, Escuela 3)

E: ¿Y usted que cree que todos sus alumnos lleguen a terminar secundaria?

P: No creo... La forma de vida que tienen, lo tienen la gran mayoría de acá, tiene la gran mayoría de esta zona, no sé si te has enterado o te han contado, la gran mayoría acá hay mamás divorciadas y no tienen para vivir. Al final, algunos, la mayoría tiene que contribuir a su economía y la deja.

(Carlos, Escuela 3)

166. Llama la atención que los docentes, basados en estereotipos sociales, coincidan en creer que una familia «bien constituida y funcional» es aquella en la que los hijos viven con sus padres y que esto garantiza de alguna manera el bienestar de las niñas y de los niños.

Las percepciones de los profesores sobre sus estudiantes generan diversas conductas, algunas podrían ser consideradas positivas y otras negativas. Dentro de las positivas, se pudo encontrar las acciones que asumen las características de sus estudiantes como un desafío al ejercicio docente frente al cual deben responder propositivamente y con alternativas efectivas que respeten los derechos de las niñas y de los niños. Un ejemplo de ello lo encontramos en Dina, quien toma como un reto el trabajar con un grupo humano de estas características. Ella señala que el docente no cumple su rol a cabalidad cuando se rinde frente a un alumno que presenta dificultades. Esta actitud se corresponde con la percepción que tiene Dina de sus alumnos al verlos como niños hábiles e inteligentes a los que hay que exigirles porque pueden aprender, es decir, no tiene una mirada centrada en las carencias de sus alumnos.

Cecilia, por su parte, muestra altas expectativas hacia todos sus estudiantes más allá de las dificultades que caracterizan su entorno. El esfuerzo de sus estudiantes es algo muy valorado por ella, es el recurso que necesitan para poder lograr sus metas académicas y eso es lo que ha transmitido a sus estudiantes. Además, ella concibe que todos sus estudiantes pueden tener buenos resultados académicos independientemente de su habilidad, siempre y cuando se esfuercen. El esfuerzo como medio para el éxito ha sido interiorizado por los estudiantes y, en consecuencia, muestran mayor confianza en sí mismos cuando desarrollan las actividades académicas, incluyendo a aquellos con bajo rendimiento. Es importante señalar que el hecho de poner el énfasis en el esfuerzo y no en la habilidad trae consecuencias positivas en sus estudiantes: los motiva a conseguir buenos resultados académicos y protege su autoconcepto al sentir que pueden superar las dificultades académicas si ponen de su parte.

Por otro lado, también se encontraron otros casos de docentes cuyas percepciones no tienen consecuencias necesariamente positivas en el aula, en la medida que reflejan actitudes paternalistas como respuesta a las bajas expectativas que tienen de sus estudiantes. Esto corresponde a los casos de David, Daniel y Carlos. Estos docentes señalaron, por ejemplo, que solían disminuir el grado de exigencia o «bajar el nivel» con el fin de que sus estudiantes aprendan lo que se les enseña. Otra estrategia recurrente era brindar varias oportunidades a los alumnos en peligro de repetir el año para que puedan aprobar los cursos sin necesariamente considerar criterios pedagógicos. Así, algunos profesores, como el caso de David, terminan aprobando a estudiantes más por las súplicas de los padres que por haber desarrollado las competencias requeridas. De ese modo, los docentes esperan evitar añadir la repetición de grado del estudiante a la problemática familiar.

Quizá yo tuve la culpa (de los resultados de las pruebas de rendimiento) por creer que el niño o la niña iba a mejorar el otro año que venía y los hice pasar de año con esa esperanza, ¿no? Las madres quieren consejos porque tienen bastantes problemas en su casa, yo las tranquilizo, pues. Les digo: ya, mamá, no se preocupe, yo le voy a dar otra oportunidad. Y es que da pena, pues, con tanto problema que te dicen.

(David, Escuela 4)

Otra percepción recurrente entre los docentes es respecto a los estudiantes con extraedad. Los profesores con estudiantes de estas características consideraban que el rendimiento y aprovechamiento ocurre de mejor manera en una determinada etapa o edad. Por ello, los estudiantes que sobrepasaron la edad normativa para cursar el sexto grado de primaria muestran carencias y dificultades para aprender y no se conectan con la enseñanza que ellos imparten porque sus intereses no tienen que ver con el aprender sino con aquellos propios del adolescente. Esta situación termina provocando indisciplina en el aula.

(...) Sí. Porque en rendimiento el alumno, el más pequeñito de diez, once años, se están ahí preocupando en estudiar... En cambio el que ya tiene trece, catorce años, lo hace por exigencia quizás del profesor pa' cumplir en el momento. Y estudia ahí por exigencia porque él ya está su vida en otro. Quiere ir hacia secundaria pero no sabe si van a aprobar. Esa es la diferencia. Ya está. Hasta para salir a jugar. No sale a jugar su pelota, ni a corretear sino sale ya a buscar las chicas. Ya hay una atracción sexual ya entre ese niño que tiene trece, catorce años, adolescente, ya, ya pasó la pubertad, entrando a la adolescencia.

(Daniel, Escuela 4)

Así, los profesores que tienen estudiantes con extraedad pueden reconocer las características en cada etapa por la que atraviesan sus estudiantes (niñez y adolescencia); pero guían su actuar en base a estereotipos. Salvo el caso de Dina, quien tenía un grueso grupo de estudiantes cuyas edades oscilaba entre 13 y 15 años, las observaciones realizadas permitieron apreciar entre el resto de docentes con estudiantes de estas características la ausencia de estrategias que los comprometieran con el aprendizaje o a atender necesidades propias de su desarrollo; por el contrario, los separaban del resto de estudiantes en razón a su edad.

#### 4.4. UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Antes de presentar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje, es importante señalar algunas consideraciones. Primero, al momento de identificar las concepciones encontradas, se ha intentado, en lo posible, explicar qué elementos podrían haber influido en su conformación. Para ello, se creyó necesario contextualizar en cierta medida la información recogida de los docentes con las acciones que se han venido ejecutando en el sector educativo en los últimos 10 años, así como los enfoques educativos que se han venido difundiendo a través de capacitaciones y materiales producidos por el Ministerio de Educación. Así, se suscitaban las siguientes preguntas, las cuales orientaron el análisis y fueron útiles para los objetivos principales de la investigación mencionados anteriormente: ¿qué enfoques pedagógicos se han venido introduciendo desde la reforma educativa de los años 90 que ayuden a comprender las concepciones de los docentes?, ¿cómo fueron interpretados estos enfoques por los docentes?, ¿cómo se incorporan en sus prácticas?

En segundo lugar, es necesario señalar que cada aspecto incluido en las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje podría ser motivo de una investigación; sin embargo, nuestra intención ha sido brindar un panorama general a partir de la información recolectada de cada uno de esos aspectos. A pesar de esta «generalidad», el análisis realizado permite plantear muchas interrogantes y orientar el camino que deberían seguir investigaciones que quieran abordar los temas específicos.

##### 4.4.1. Concepciones sobre el proceso de enseñanza

En correspondencia con lo señalado líneas arriba, resulta importante tener claridad sobre algunos elementos que han caracterizado la enseñanza tradicional y la enseñanza según el nuevo enfoque pedagógico, ya que ambas han sido identificadas como paradigmas bajo los cuales la mayoría de docentes se desenvuelve.

Brevemente, se puede señalar que la enseñanza tradicional es aquella en la que el rol del profesor está circunscrito a preparar y transmitir información a sus estudiantes y el rol de estos es recibir y almacenar esa información (transcribir, memorizar, «estudiar»). Desde el modelo tradicional se da mayor énfasis a la enseñanza antes que al aprendizaje, en consecuencia, el docente tiene un rol protagónico en el sentido de ser el poseedor, el detentor, el «dueño» del conocimiento. Tradicionalmente, el proceso del aprendizaje es entendido fundamentalmente como memorístico, es decir, el objetivo es acumular información y no desarrollar capacidades. También el conocimiento tiene una definición más restringida, estando asociado al conocimiento solamente intelectual, académico y retórico en desmedro de los otros tipos de conocimiento, como, por ejemplo, las habilidades de relación interpersonal o las que hacen posible el trabajo colaborativo. La metodología predominante es la expositiva, un buen profesor es aquel que «dicta» adecuadamente sus clases, en consecuencia, en el enfoque tradicional, para aprender sólo es necesario que los estudiantes se mantengan atentos y quietos; así se considera que el orden y la disciplina —entendidas como pasividad y desde el punto de vista del adulto— son condiciones necesarias y suficientes para el aprendizaje.

Por su parte, el nuevo enfoque pedagógico (que toma como base el constructivismo y las teorías cognitivas del aprendizaje) sostiene que el aprendizaje no se transmite sino se construye y, por tanto, la participación y la actividad de quien aprende es fundamental. El estudiante se convierte en el gran protagonista de los procesos de enseñanza aprendizaje por lo que es necesario incluir en el proceso de enseñanza diversas estrategias que atiendan sus necesidades y tomen en cuenta sus fortalezas, debilidades y potencialidades. Por su parte, el docente se convierte en el facilitador de aprendizajes, es decir, deja de ser el «transmisor» tradicional para asumir el rol de diseñador y mediador de experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes y aplicables a su vida cotidiana actual y futura. En este enfoque, la enseñanza debe poner énfasis en la interacción del sujeto que aprende con el objeto de aprendizaje para que el sujeto pueda explorar y reflexionar sobre

lo que está aprendiendo, establecer vínculos entre el nuevo contenido y lo que ya sabe y así poder atribuirle un significado. Todo este proceso modifica y enriquece las estructuras cognitivas de los estudiantes debido a la calidad de las conexiones y relaciones que se promueven en las situaciones concretas de enseñanza aprendizaje (Carrillo, 2003).

El Ministerio de Educación a través de la Unidad de Capacitación Docente trató de orientar el trabajo del docente respecto al diseño e implementación de una secuencia didáctica que garantizara el proceso de construcción de aprendizajes significativos en el marco del nuevo enfoque pedagógico. Así, se plantearon los llamados «momentos del aprendizaje» por los cuales se proponía al docente una ruta de organización del aprendizaje y la enseñanza, la misma que incluía una actividad de motivación que, además, debía recuperar los saberes previos de los estudiantes, un momento para que el alumno logre apropiarse de los nuevos contenidos, seguidamente un espacio en el que se plantea actividades que le permitan aplicar el nuevo aprendizaje, otro momento para la evaluación y, finalmente, un momento de transferencia, es decir, un momento en el que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido. La capacitación sobre las secuencias de aprendizaje pasó por varias etapas y revisiones, pues, al iniciar el cambio del enfoque, existió mucha confusión entre los docentes, quienes tenían dificultades para llevar el nuevo modelo metodológico al aula.

Luego de conocer estos dos paradigmas, puede resultar esclarecedor presentar el estilo usual que los docentes participantes del estudio mostraron en el aula al momento de enseñar. Las observaciones de aula permitieron identificar que, generalmente, la parte inicial de la clase corresponde con el desarrollo de conceptos o con la presentación de un modelo, es decir, el docente muestra los métodos que sus estudiantes deben seguir y se preocupa mucho porque sigan dicha secuencia (en matemática, cuando resuelven de ejercicios, y en comunicación, cuando se trabajan temas relacionados con la gramática), ello con la finalidad de «afianzar» lo aprendido o para verificar si el estudiante aprendió o no dicha «receta». Asimismo, el copiado de la pizarra o de las separatas al cuaderno resultó ser una práctica recurrente, además del énfasis en la buena presentación al hacer estas transcripciones. Las secuencias didácticas empleadas por los docentes serán analizadas con mayor profundidad en el capítulo «Oportunidades de aprendizaje».

Un aspecto a resaltar de las clases observadas es que en algunos casos se pudo identificar a docentes que iniciaban sus clases planteando una situación de aprendizaje que podría ofrecer oportunidades interesantes para la construcción de los aprendizajes, pero en el desarrollo de la clase eran ellos quienes finalmente trabajaban solos y cerraban las posibilidades de explorar y descubrir a sus estudiantes. Podría señalarse que estos profesores consideran positivo el empezar con una situación desafiante para desarrollar la motivación y a nivel de acciones logran de alguna manera plantearla; pero, luego de presentarla, no saben cómo trabajarla para crear conflicto cognitivo y lograr los objetivos deseados, por lo que terminan actuando de manera directiva.

A continuación se presentan los principales hallazgos sobre las concepciones relacionadas a la enseñanza.

#### 4.4.1.1. Los saberes previos

La activación y recolección de saberes previos ocupa un lugar importante en el nuevo enfoque pedagógico, puesto que ellos son el punto de partida para que los estudiantes logren nuevos aprendizajes y que, además, lo logren de manera significativa.<sup>167</sup> El trabajo con los saberes previos puede ser la diferencia entre un aprendizaje memorístico y un aprendizaje significativo, por ello se consideró importante abordarlo como parte del estudio.<sup>168</sup> Teóricamente se puede definir saberes previos como el conjunto de conocimientos fácticos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), informaciones implícitas o no verbales y aquellas ideas producto de las experiencias o de la reelaboración espontánea de estas.

Según Arancibia y otros (1999), para que los saberes o aprendizajes previos permitan el nuevo aprendizaje, los estudiantes deben haberlos aprendido, deben ser capaces de reconocer cuáles de ellos les permitirán el nuevo aprendizaje y recordarlos al momento de la instrucción. En este marco, el profesor podría guiar a los alumnos a recordar ciertos aprendizajes previos, realizar un breve repaso de ellos, reenseñarlos si han sido olvidados o corregirlos si son errados. Para ese fin, el docente debería hacer uso de sus conocimientos de didáctica para poder seleccionar y facilitar esta etapa. A partir de estos lineamientos sobre el trabajo con los saberes previos, el presente estudio se preguntó ¿cómo entienden los docentes los saberes previos y cómo los utilizan en el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Los resultados encontrados permiten identificar entre los docentes del estudio un limitado entendimiento sobre el significado de este concepto. Así, algunos docentes los entienden como el bagaje de información general que poseen los estudiantes producto de lo que miran por la televisión o por el Internet o la información que manejan. La cita siguiente grafica esta postura:

E: Y en este contexto, ¿usted cree que los alumnos llegan con los conocimientos previos necesarios?

P: Sí, tienen bastante, los niños tienen bastantes saberes previos debido al entorno en que viven, pero, también a los medios de comunicación, como tienen ahora bastante acceso a la televisión, al Internet tienen bastantes saberes previos.

(Beatriz, Escuela 2)

167. Como se sabe, el fundamento del aprendizaje significativo radica en que los aprendices puedan establecer relaciones entre la nueva información con las ideas y conocimientos previos pertenecientes a la misma estructura cognitiva.

168. En su teoría, Robert Gagné lo considera una condición para el aprendizaje.

Lo anterior denota que los docentes estarían reduciendo el concepto de saberes previos a su aspecto más tangible, visible o explícito, es decir, al aspecto conceptual, y no logran darle el sentido necesario que podría permitir enriquecer sus prácticas y generar aprendizajes en los estudiantes.

Para muchos docentes, «activar» los saberes previos en la sesión de clase se reduce a plantear preguntas a sus alumnos de manera que estos establezcan la relación entre la nueva clase y la anterior. Obsérvese la siguiente cita:

E: ¿Tiene dificultades para trabajar los saberes previos de los alumnos?

P: En algunas cosas. Por decir, tomo un tema acá, vamos a seguirlo, ¿se acuerdan la clase anterior?

Eso es, mejor dicho, el tema. Si saben esto, con esto vamos a enlazar.

(Daniel, Escuela 4)

Cabe señalar que en la práctica, aparte de preguntas introductorias no se encontraron otras acciones que llevaran a un trabajo más profundo y completo con los saberes previos como, por ejemplo, el que puede lograrse resolviendo situaciones problemáticas, pidiendo a los estudiantes que hagan predicciones, solicitando la elaboración de mapas conceptuales, etc.

Otro aspecto destacable sobre la mirada que tienen los docentes de los saberes previos es que para ellos el trabajo con los saberes previos se debe realizar en un «momento» de la sesión de aprendizaje, específicamente al inicio de cada unidad o de cada clase. Dicho «momento» es abordado con una pregunta casi ritual (aludida anteriormente: ¿se acuerdan de la clase anterior?) y, luego, los saberes previos no son retomados en otras partes de la secuencia de clase. De esta forma se hace evidente una vez más que los docentes conciben los saberes previos en términos de manejo de información, más no en términos de habilidades, procedimientos, actitudes y experiencias. En este punto, cabe recordar que la finalidad de trabajar dicho momento es la de fomentar el contraste de los nuevos aprendizajes con las experiencias, conceptos e ideas que los estudiantes poseen y que esta recuperación debería realizarse a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo al inicio.

Finalmente, como se señaló anteriormente, el trabajo pedagógico con los saberes previos requiere del manejo de estrategias tanto para activarlos como para recogerlos y para incorporarlos en la secuencia didáctica. El análisis realizado permitió detectar que esto puede resultar un poco difícil de manejar para los docentes, pues en ocasiones pueden sentirse desbordados por la participación de los estudiantes y sentir que se está creando indisciplina. Estas percepciones limitarían las oportunidades en las que los estudiantes pueden conectar aquello que viven y conocen con aquello que se está trabajando en la clase. Así lo manifiestan algunos docentes:

E: ¿Siente que tiene alguna dificultad para trabajar con los saberes previos de los alumnos?

P: Sí, tengo dificultad, me he podido dar cuenta que sí los tengo, trato de alguna manera de poder obtener sus saberes, tratar de repente de obtenerlos para poder en la medida de lo posible, poder pedir su participación. Al momento de pedir sus saberes es donde se fomenta la indisciplina, por eso trato de, en forma limitada, de que todos participen.

(Beatriz, Escuela 2)

En este punto, es importante reflexionar sobre las consecuencias que tiene que los estudiantes no tengan oportunidades para hacer conexiones entre aquello que ya conocen y que han experimentado con aquello que van a aprender no sólo al inicio de la clase sino a lo largo de ella. En primer lugar, se reducen las posibilidades de aprender significativamente al no dar oportunidades para ir agrupando los conceptos aprendidos así como la posibilidad de encontrar relaciones y conexiones entre todo lo que está siendo enseñado, lo cual conlleva a que se tenga información segmentada. Por otro lado, al considerar los conocimientos previos sólo como información académica y dejar de lado otras dimensiones como las experiencias de vida, se pierden buenos elementos que pueden permitir que un estudiante se apropie de aquello que aprende. Por ejemplo, la comprensión de textos requiere que el estudiante utilice sus conocimientos previos (sus conocimientos y comprensión del mundo, elementos de su cultura, etc.) con el fin de ir construyendo un significado de aquello que lee. El docente puede activar estos conocimientos realizando preguntas que permitan a los estudiantes enfrentarse con sus propias ideas generadas a partir de la lectura, que reflexionen sobre ellas y que las confronten con las demás. Sin embargo, esto fue observado mínimamente entre los profesores; por el contrario, se encontró un énfasis en otros aspectos como la práctica de la lectura oral como se verá más adelante.

#### 4.4.1.2. El alumno en el proceso de enseñanza

Respecto a este punto, las observaciones de aula permiten señalar que el total de profesores brinda espacios para la intervención de sus alumnos durante sus clases. Esto es coherente con el discurso de los profesores, quienes en las entrevistas reconocieron la importancia de la participación de los estudiantes. Ello lleva a pensar que éste es un elemento que los profesores reconocen como un diferenciador del nuevo enfoque pedagógico respecto a la enseñanza tradicional. Sin embargo, a pesar de este consenso, un análisis profundo de lo observado en las aulas permite concluir que el proceso de apropiación de este tema ha sido muy diverso entre los docentes.

En el caso de Cecilia, la participación de los alumnos en clase se da de manera constante. Ella trata de establecer un diálogo con significado, ya que invita siempre a sus alumnos a intervenir y a hacer preguntas para saciar su curiosidad y posibles dudas.



Además, la retroalimentación es algo que sigue a cada intervención. Sin embargo, tras esta forma tan acertada de administrar la participación de sus alumnos no necesariamente se encuentra la idea de facilitar el aprendizaje de sus alumnos sino subsisten otros elementos, tal como se aprecia en la siguiente cita:

(...) casi no hay participación del alumnado (en el caso ficticio analizado<sup>169</sup>), yo no le veo participación en este caso, y lo que se quiere más que nada, como se dice, es la participación del alumnado para que el alumno sea más desenvuelto, sea más crítico, porque si no lo dejas participar, ¿en qué momento va a perder el temor de salir al frente? No lo va a perder, pero si le dejamos participar constantemente en diferentes exposiciones y trabajos, va a estar más suelto, va a ser más desenvuelto, participa en todo.»

(Cecilia, Escuela 3)

En este caso en particular, se tiene que la profesora piensa en los momentos de participación como un espacio en el que los estudiantes más tímidos pueden «soltarse» y encaja con una de sus principales preocupaciones, que es la de lograr involucrar en el proceso a todos los estudiantes de modo que nadie se autoexcluya por su timidez. Cabe resaltar que esta «ganancia secundaria» de fomentar la participación fue observada también en gran parte de los docentes. Así, muchos docentes señalaban que mediante la participación (y las exposiciones) los estudiantes perdían el temor a hablar en público y les permitía ser más desenvueltos.

Por su parte, Dina y Ana también mostraban un diálogo sostenido con sus estudiantes mientras realizaban el dictado de sus clases. Dina se mostraba muy atenta a las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y modulaba sus preguntas en función a ello. Ana también formulaba preguntas a todos sus estudiantes independientemente de los niveles de participación que estos mostraban y además manifestaba un especial interés por recoger lo que los estudiantes recordaban de clases anteriores.

Por otro lado, también se observaron clases en las que la formulación de preguntas no era planteada adecuadamente de tal manera que ayude a la construcción de aprendizajes, tal como se puede ver en la siguiente transcripción de una sesión de clase observada:

(...) El profesor les dice: «hoy día vamos a enlazar lo que nosotras ya hemos definido, ya hemos practicado, ya hemos visto, conocido el año pasado. La cantidad de sílabas, ya sabemos separar las sílabas de una palabra. Vamos a hacer hoy día lo que muchos niños de secundaria todavía no dominan» (se voltea y pega un papelógrafo en la pizarra). Un alumno le dice: «el diptongo y el hiato». El profesor sigue «la separación de sílabas (...) en donde hay una acentuación de la voz.. en el papelógrafo tienen algunas palabras: multiforme, la separo en mul-ti-for-me –conforme va leyendo va haciendo la separación.»

169. Alude a uno de los casos analizados en el grupo focal con docentes.

«Manifestación, a ver, en la palabra manifestación en la última sílaba tiene» (voltea y mira a las alumnas) las niñas responden «separadas», otros responden «juntas». En la palabra «momentánea»? Un alumno responde «están juntas, profesor», otro dice «¡abierta!», el profesor les dice «pero para esto tenemos que reconocer las vocales». El profesor escribe en la pizarra las vocales y encierra en círculo cada una, cuando pasa esto, los niños van gritando en voz alta «Ésa es cerrada. Ésa es abierta». El profesor va poniendo otros ejemplos de palabras en el papelógrafo y los alumnos van respondiendo a sus preguntas. Él se enfoca en preguntar sobre qué tipo de sílabas están hablando y los alumnos responden si son abiertas o cerradas, según el caso.

(Daniel, Escuela 4)

En el caso mostrado, el profesor formula preguntas a sus alumnos conforme va explicando; sin embargo, las preguntas planteadas por el profesor son cerradas, generalmente buscan completar sus ideas y dar con la respuesta correcta. Difícilmente se observaron preguntas que buscaban crear el conflicto cognitivo ni la problematización para la construcción de aprendizajes. Además, al no haber retroalimentación adecuada a cada una de las intervenciones, se tiene la impresión de que el profesor piensa que promover la participación en el aula es solamente dar la palabra a los estudiantes.

Así, en general, se pudo encontrar que los docentes no formulan preguntas de alta demanda cognitiva<sup>170</sup>. Esto quedó claro en las clases observadas de matemática y comunicación. Respecto a las clases de comunicación, como se profundizará más adelante, se observó un énfasis en la participación del estudiante para la lectura en voz alta y la participación en el análisis formal de esta lectura. Las preguntas realizadas apuntaban principalmente a la ubicación de información. En matemática, la participación buscaba obtener respuestas puntuales producto del seguimiento de reglas y procedimientos, pero no necesariamente preguntas que apunten al razonamiento, elaboración de hipótesis, etc.<sup>171</sup> Esta forma de administrar las intervenciones de los estudiantes, observada en la mayoría de clases, coincide con la forma directiva en la que muchos de los docentes desarrollan sus clases. Se esperaría que los profesores formulen preguntas y respuestas de todo tipo para iniciar discusiones que puedan ser provechosas para todos. Así, por ejemplo, en vez de decir «bien» o «correcto» a cada intervención, podrían preguntar ¿qué te llevó a esa conclusión?, ¿cómo llegaste a ese resultado?, ¿qué creen que pasaría si...?, de modo que se genere reflexión entre los estudiantes.

Además pudo encontrarse otras docentes (Cecilia y Ana), quienes propiciaban la participación de los estudiantes en aquello que se planea aprender, por ejemplo, que estos

170. En el capítulo 5 Oportunidades de aprendizaje, se presenta la definición de demanda cognitiva, así como la caracterización de cada uno de sus niveles: alta, mediana y baja.

171. Los hallazgos sobre las oportunidades de aprendizaje a los cuales se encuentran expuestos los estudiantes confirman estas apreciaciones. Mayor detalle sobre el nivel de las participaciones de los estudiantes podrá encontrarse en dicho capítulo.

puedan sugerir actividades logrando un mejor clima para el logro de los aprendizajes. Paralelamente pudieron encontrarse casos en los que los docentes daban cabida al planteamiento de sugerencias, pero éstas se producían en un ambiente de caos, tanto que por momentos parecía que los alumnos hacían lo que deseaban sin mayor control de los docentes<sup>172</sup>.

Se tiene entonces que, exceptuando los casos mencionados, los docentes fomentan la participación de sus estudiantes, pero no lo hacen de manera adecuada: no retroalimentan las intervenciones, aceptan cualquier comentario de los estudiantes sin emitir ninguna observación. Pareciera entonces que participar es «hacer que los estudiantes hablen», sin importar mucho lo que digan. Asimismo, en las clases se observó que estos docentes no necesariamente motivaban la participación de todos los estudiantes por igual. Por ejemplo, muy pocos hacían un esfuerzo intencional por motivar la participación de los más tímidos o de los menos hábiles; por el contrario centralizaban las intervenciones en alumnos que usualmente dan con la respuesta correcta rápidamente sin dar el suficiente tiempo a aquellos estudiantes que lo requerían. De esta manera, se termina desvirtuando el sentido de la participación activa de los estudiantes por cuanto continúa siendo un espacio completamente controlado por los docentes por falta de herramientas que le permitan hacer un mejor uso de los espacios de participación. Esto se contradice con el interés mostrado por ellos mismos respecto al interés por lograr que sus estudiantes sean más desenvueltos y menos tímidos.

#### 4.4.1.3. El trabajo en grupo

El trabajo en grupo es un elemento que amerita ser desarrollado ampliamente, pues ha sido identificado como una metodología muy empleada por los profesores y también muy disfrutada y, por lo mismo, reclamada por los alumnos; aunque en algunos profesores se hallaron ciertos reparos en emplearla.

Antes de mencionar las concepciones de los docentes que giran en torno al trabajo grupal, resulta pertinente señalar los rasgos que caracterizan la aplicación de esta metodología en las aulas de sexto grado observadas:<sup>173</sup>

- No se identifica claramente el objetivo del trabajo grupal, así como tampoco su forma de organización e implementación para lograr resultados en términos de aprendizaje.
- Las actividades asignadas a cada uno de los grupos son iguales. Es decir, todos los grupos cumplen con las mismas tareas.

172. La dimensión de la participación como incorporación de sugerencias de los estudiantes se desarrolla de manera amplia en el capítulo 6 Clima de aula.

173. Los rasgos mencionados se observaron en la mayoría de aulas.

- Las actividades son principalmente «de aplicación», es decir, para resolver ejercicios o tareas puntuales. No se observó que los docentes plantearan actividades de investigación, salvo los docentes que encomiendan trabajos grupales para casa en los que sí se les asigna el realizar una investigación bibliográfica sobre un tema.
- El monitoreo del docente durante la actividad está más centrado en supervisar que los grupos realicen la tarea asignada o en explicar la consigna en vez de hacer un seguimiento del proceso. Por lo general, no se monitorea la manera en que los alumnos se han distribuido las tareas al interior del grupo ni el interés y esfuerzo puesto por cada uno de los miembros del grupo.
- En los casos en los que se evalúa el trabajo al frente de toda la clase, tanto alumnos como docentes ponen el énfasis en las cuestiones de forma (la claridad en la exposición así como la caligrafía, tipo de letra, títulos, colores plasmados en el papelógrafo) y no en el contenido en sí.
- Se otorga importancia a la rapidez con la que los alumnos desarrollan la actividad para lograr el producto final. Para ello, se incentiva la competencia entre los grupos.
- Se observó que las niñas realizaban las tareas relacionadas a la decoración del papelote (por ejemplo escribiendo el título, decorando el papelógrafo) mientras que eran los niños quienes participaban más activamente en la discusión de ideas.

Esta forma de desarrollar el trabajo en grupo no permite explotar todos sus beneficios. Woolfolk (1995) señala que el trabajo grupal puede ser una herramienta metodológica que promueva la motivación por aprender y logra comprometer al estudiante con el proceso de aprendizaje aportando así a su autonomía. Además señala que un trabajo en grupo bien orientado y monitoreado podría ser un escenario propicio para ejecutar tareas de mayor demanda cognitiva, pues permite realizar actividades como discutir, hacer hipótesis, argumentar, evaluar, sintetizar, organizar, reflexionar y resolver problemas.

Sobre los resultados acerca de las concepciones de los docentes sobre este tema, se pudieron identificar dos concepciones principales: a) el trabajo en grupo es beneficioso para los alumnos porque permite desarrollar valores y les permite desenvolverse mejor y perder la timidez, b) el trabajo en grupo es lo opuesto a la metodología tradicional pues es más dinámico y crea espacios de participación entre los estudiantes.

Respecto a la primera concepción, el trabajo en grupo es beneficioso para los alumnos porque permite desarrollar valores y además les permite desenvolverse mejor y perder la timidez, se pudo identificar claramente el énfasis que ponen los docentes a aspectos relacionados con la conducta y la motivación que son favorecidos con el trabajo grupal, además del desarrollo de valores como la responsabilidad y solidaridad. A pesar

del énfasis desmedido que los docentes ponen en esta dimensión, si se trata de identificar paralelos entre el discurso de los docentes con los principios del trabajo cooperativo, se encuentran algunas coincidencias. Por ejemplo, los docentes señalan que el trabajo grupal permite que los estudiantes de mayor rendimiento ayuden a los de menor rendimiento, pues, cognitivamente hablando, están más cerca de ellos, hablan en sus mismos términos, y, adicionalmente, tienen una relación de confianza por ser pares, etc., y que todo ello puede tener consecuencias positivas. La siguiente cita presenta estas concepciones de manera clara.

El trabajo en equipo es bien importante, porque: uno, ellos establecen sus propias reglas; dos, comparten opiniones y sale una opinión única; tres, aprenden más, porque si en este caso si van a resolver ejercicios, una sola cabecita demora, pero si son cuatro o cinco, lo hacen bien rápido, y sobre todo lo hacen juntos, yo siempre les digo que distintos también nos ayudamos, entonces unos suman de una manera completamente diferente, otros dividen de una manera diferente, y así, de repente lo hacen así porque tienen más práctica, pero interesante la experiencia y los hace más seguros, yo en mis tiempos, recuerdo, a mí me enseñaron a hacer papelógrafos, pero el papelógrafo estaba a un costado y nadie lo sabía escribir, ahora no, son más seguros en ese aspecto, el trabajo en equipo te ayuda para tener seguridad, te ayuda a intercambiar opiniones, a intercambiar estrategias, y sobre todo para compartir, ser solidario.

(Cecilia, Escuela 3)

Cabe señalar que los docentes que establecían actividades de trabajo grupal de manera sistemática eran quienes sostenían esta concepción, en específico corresponde con los casos de docentes como Dina, Cecilia, Ana y Brenda. Asimismo, vale la pena diferenciar el caso de Dina respecto a la forma como administra el trabajo grupal. La frecuencia con la que se realizaban este tipo de actividades permitió que los estudiantes se organicen de manera autónoma y que participen activamente en el logro de la consigna dada. El desempeño grupal era controlado por la docente quien brindaba retroalimentación aunque no de manera frecuente. Sin embargo, a pesar de que el trabajo grupal era más estructurado, se encontró también el énfasis en la calidad de las presentaciones orales que debían hacer sus estudiantes en frente de la clase y en generar momentos de evaluación conjunta de los trabajos realizados sobre esos aspectos.

En este punto, cabe traer a colación lo abordado anteriormente respecto a los fines de la educación, cuando se afirma que muchos docentes sostienen que el sentido de la educación es la formación integral de sus alumnos. En este sentido, podría señalarse que el trabajo grupal se convierte en un espacio propicio para que los profesores puedan trabajar valores con sus alumnos y desarrollar en ellos comportamientos democráticos que permitan interacciones de respeto y valoración del otro. Sin embargo, el notorio énfasis en estos puntos es, como se ha podido presentar en los testimonios, tan marcado que «limita el espacio» para los otros fines que debería buscarse con el trabajo grupal, tal como el

desarrollo de las capacidades propuestas, es decir, el aprendizaje<sup>174</sup>. Y a pesar de que los docentes explícitamente manifiestan trabajar aspectos más afectivos durante el trabajo en grupo, finalmente no logran tampoco trabajar adecuadamente dichos aspectos.

En relación a la segunda concepción, el trabajo en grupo es lo opuesto a la metodología tradicional pues es más dinámico y crea espacios de participación entre los estudiantes, se puede concluir que el trabajo grupal ha sido identificado por los docentes como un icono del nuevo enfoque pedagógico. Los docentes llegan a contraponer el trabajo grupal con la metodología tradicional al considerar la primera como más dinámica y promotora de la participación entre los estudiantes y del trabajo colectivo. Se encuentra, pues, que, desde la perspectiva de los docentes, el trabajo grupal se convierte en una buena estrategia para el aprendizaje y lo han adoptado como parte de sus técnicas.

P: Realmente, llevamos una capacitación de PLANCAD, el año 2000, primero para nosotros era un poco fastidioso trabajar en grupo porque no estábamos acostumbrados; pero, es muy, es beneficioso, no digamos también tan importante, digamos que es beneficioso que los niños se agrupen, porque así ellos se interrelacionan más y logran que las competencias sean un poco más dinámicas, que haya competencia grupo con grupo. Y, bueno, también sería, la otra estrategia es que hay un poco más de espacio en el aula y también es mucho más fácil para organizar. (...)

E: ¿A usted le gusta trabajar así?

P: Sí, ya me acostumbré y es más participativo, porque, a veces uno de los miembros del grupo sale y responde por todos ellos, entonces como que ellos también se identifican más entre ellos, o cuando el grupo no responde, entonces, también se ponen tristes todos ellos; entonces surge un poco de compartir, la solidaridad, me parece que es más manejable.

(Ana, Escuela 1)

Si bien, este es un caso en el que la docente tuvo un cambio de actitud respecto al trabajo grupal, se encontraron casos de algunos docentes que mantenían posturas desfavorables al mismo, pues para ellos aplicar esta metodología en el aula toma más tiempo y crea desorden en el salón por lo que prefieren desarrollar un trabajo individual, del cual sienten que tienen mayor control del aprendizaje y de la disciplina. Estos casos corresponden a los profesores Daniel, David y Ángela. En el caso de David, este docente apuesta más por un trabajo bipersonal o individual porque concuerda con la dinámica de competencias que realiza en el aula como forma de motivar a los estudiantes. No hay trabajo grupal sino individual. Si bien, los estudiantes se sientan agrupados en mesas y existe un coordinador de grupo, el rol de éste es calificar las actividades y cotejar si los estudiantes realizaron bien un ejercicio en el primer intento o no.

174. Para afirmar esto, se ha revisado tanto lo que los docentes como lo que los estudiantes expresaban en entrevistas respecto del sentido y la importancia del trabajo en grupo, como las características y el sentido que tenían estas actividades en las observaciones de aula realizadas.

Es importante señalar que los alumnos se sienten mejor trabajando en grupo, afirman que aprenden más, además valoran mucho que éste se constituya en un espacio en el que puedan dar sus opiniones y sentirse escuchados. En el caso de las competencias grupales, los estudiantes también se sentían motivados y comprometidos con las actividades planteadas por los docentes. Estas opiniones favorables fueron mayoritarias entre los estudiantes. Tal como se observa en el siguiente caso que pertenece a los estudiantes de la profesora Cecilia.

E: Si vemos las dos figuras ahora, recuerden que es el mismo profesor Pedro, ah. Es la misma clase. ¿En qué momento creen ustedes que los chicos están aprendiendo más? (Se muestra una figura donde aparecen los alumnos trabajando de forma grupal y otra figura donde aparecen los alumnos trabajando de forma individual).

A1: En el de ahí (señalando la figura donde aparecen alumnos trabajando en grupos).

A2: Porque hacen trabajos grupales.

A3: Ahí sí está bien que el profesor corrija.

A4: Todos aportan ideas.

(Grupo focal de alumnos. Cecilia, Escuela 3)<sup>175</sup>

Si bien, puede afirmarse que el trabajo en grupo se constituye en una de las prácticas pedagógicas que de alguna manera expresa la implementación de las innovaciones del nuevo enfoque pedagógico, también es necesario preguntarse por el sentido con el que los docentes lo implementan en sus aulas. Es decir, es valioso que muchos docentes reconozcan en el trabajo en grupo una oportunidad para desarrollar actitudes favorables a una convivencia democrática —así como es valioso que los estudiantes expresen su disfrute trabajando con otros—, pero es necesario que los docentes no olviden el sentido que tiene el trabajo en grupo como estrategia para la construcción de aprendizajes, que se presta para realizar actividades de alta demanda cognitiva, pero que también requiere de un constante monitoreo y orientación de su parte para asegurar el logro de los objetivos. En este punto cabe preguntarse si el docente realiza o no una práctica reflexiva, es decir, ¿el docente crea espacios para evaluar el sentido de sus prácticas?, ¿mantiene una actitud que le permita resignificar e innovar constantemente su trabajo pedagógico?, ¿o se encuentra rutinizado, trabajando por ensayo y error? A lo largo del estudio presentan otros aspectos de las prácticas docentes que brindan luces sobre su nivel reflexivo.

175. Grupo focal de alumnos. Cabe señalar que durante el grupo focal se presentó a los alumnos dos gráficos en los que podían identificar los aspectos que más les gustaban y los que menos les gustaban.

#### 4.4.1.4. La motivación y la enseñanza

Otro elemento importante que resalta como parte de la enseñanza de los profesores participantes del estudio es la preocupación por desarrollar la motivación. El análisis realizado permitió identificar que los docentes consideran, de manera consensual, que la motivación es parte importante de la secuencia didáctica; sin embargo, el manejo que hacen de ella denota la idea subyacente de que la motivación es solo un momento durante la secuencia de clase y que usualmente debe ser desarrollada al inicio de ella. Las observaciones reflejaron la preocupación de los docentes por realizar actividades que permitan «captar» la atención del estudiante al inicio de la clase. Sin embargo, estas actividades tienen poco que ver con los contenidos o capacidades a desarrollar. Estas acciones dejan entrever la poca claridad de los docentes respecto a la motivación.

El análisis realizado permitió identificar dos concepciones centrales de los docentes con respecto a la motivación: a) la motivación como algo que debe ser retomado cuando el interés del estudiante decae y b) el uso de premios o castigos para mantener la motivación durante la clase.

La primera concepción identificada es que la motivación debe ser retomada cuando el interés de los estudiantes decae, es decir, cuando los estudiantes están cansados, aburridos, o indisciplinados después de haber transcurrido determinado tiempo posterior a la motivación inicial. Cuando el docente se encuentra en este tipo de situaciones, debe tratar de recuperar nuevamente el interés de sus estudiantes y esto lo hace a través de alguna actividad dinámica como; por ejemplo, contar chistes, narrar anécdotas, bailar, cantar y salir a correr al patio. Todo esto, a decir de los docentes, permite que el estudiante pueda relajarse o distraerse un poco para concentrarse mejor al momento de retomar las actividades.

Quando hago matemáticas, trato que los niños que ya están un poco cansados, les pongo una anécdota, les cuento una anécdota. O, hay veces, les cuento una anécdota que tiene un poco de chiste, broma, el niño un poco se distrae ya. Y de nuevo le enlazo para seguir el tema (...).

(Daniel, Escuela 4)

Un elemento que debe considerarse y que está relacionado con el punto anterior es la percepción que tienen los profesores sobre el breve lapso de atención que tienen los estudiantes de sexto grado, generalmente de 15 ó 20 minutos. El profesor se ve obligado a realizar las acciones descritas anteriormente porque el alumno no puede atender ni concentrarse más que un tiempo muy reducido. Así, sienten que tienen sólo este tiempo para que los alumnos puedan aprender y tratan de aprovecharlo al máximo.

Ah ya, eso es lo que decía. Tú motivas en cinco minutos. Y cinco minutos más tienes pa' que le des al preciso momento pa' que el niño entendiera. Después ya pasó los diez, quince minutos, ya el niño ya no, ya no te va a agarrar ya. Ya se enfrió. Así. Y es cierto, hay veces. Cuando tú ves que lo has motivado,

lo has motivado, te das cuenta cuando el niño está atento a lo que... Y en ese momento dale el tema principal. Y te lo capta. Quince minutos, hasta veinte lo puedes agarrar bien, bien. Después, de ahí, ya le puedes dar actividades que te puede entender, que le vas explicar. Pero para que te lo capte así. Porque más rato el tiempo ya el muchacho ya no está atento para que capte. Ya te entendió, ya. Lo que tienes que hacer es las actividades, los ejercicios. En todas las áreas.»

(David, Escuela 4)

Al respecto, habría que señalar que los estudiantes que pertenecen a esta etapa (niñez intermedia que abarca de 6 a 11 años) han desarrollado muchas habilidades relacionadas al procesamiento de la información con relación a los niños de edades menores. Así, como lo señala Woolfolk (1995), los niños de esta etapa pueden tener lapsos de atención y concentración más amplios y enfocarse en la información que necesitan y descartar la irrelevante. Estas características en los estudiantes les permitirían a los docentes, en teoría, realizar actividades con niveles de complejidad adecuados a la edad para el logro de los objetivos académicos; para ello deberían incluir en su secuencia actividades lo suficientemente atractivas como para involucrar a sus estudiantes y explotar los otros canales con las cuales se puede obtener información como la visual, táctil y no solo abundar en la modalidad auditiva.

Respecto a lo hallado en este estudio, se tiene que esta concepción es producto de la experiencia, o como se verá más adelante, del conocimiento práctico de los docentes. Los docentes, al ver a sus estudiantes perdiendo el hilo de la enseñanza luego de determinado lapso de tiempo, tienen la necesidad de engancharlos nuevamente en el proceso y consideran a la motivación como herramienta para ello. Asimismo, llama la atención los recursos pedagógicos empleados por los docentes para recuperar la motivación de sus estudiantes, ya que hacen evidente la falta de un repertorio adecuado de estrategias que permiten tomar medidas pertinentes y replantear las situaciones cuando bajan los niveles de motivación de los estudiantes.

Finalmente, la segunda concepción identificada es el uso de premios y castigos para mantener la motivación. Así, el estudio permitió identificar que para los docentes el estudiante necesita de elementos externos para poder conectarse con las actividades, por ejemplo, un elogio, un incentivo o un castigo.

De la información recolectada, se tiene que los docentes emplean estrategias de refuerzo, tales como el uso de puntos extras, caritas felices y elogios o de castigo (específicamente, dejarlos sin recreo) con la finalidad de mantener a sus estudiantes involucrados con las tareas. Este tipo de acciones lleva a que los alumnos regulen sus conductas en función de la aparición o no del refuerzo o castigo. El siguiente caso corresponde al profesor Daniel, quien se conduce bajo este pensamiento.

En matemáticas, al momento de ingreso, al entrar al tema o cuando ves que los niños están cansados, ves que en la mitad se cansan, tienes que dar una

segunda motivación o con un incentivo. El incentivo le aplico cuando les dejo un pequeño ejercicio de dos, tres, cuatro. Y digo, «los diez primeros o los quince primeros les pongo nota», entonces ahí se esfuerza y ahí, como un..., entonces les pongo nota. Entonces ahí les doy un poco de motivación. Y todos, todos pa' que salgan tienen que revisarse, entonces tiene que entregar. El que no entrega se queda. Y ellos quieren tener su nota ahí, en el cuaderno, porque ahí se le incentiva (...)

(Daniel, Escuela 4)

Además, se pudo observar que la aplicación de este tipo de refuerzos y castigos genera una serie de respuestas en los alumnos como, por ejemplo, la prisa por salir al recreo los lleva a resolver los ejercicios con mucha rapidez, copiarse de sus compañeros, competir por obtener una buena nota, etc., lo cual puede terminar perjudicando las metas de aprendizaje ya que no hay espacios para que los alumnos comparen y revisen sus resultados y, además, se deja de lado la calidad del trabajo realizado.

Se tiene, pues, que la motivación extrínseca está primando sobre la motivación intrínseca en la práctica de los docentes observados<sup>176</sup>. No hay conciencia de que la motivación es algo que debe mantenerse a lo largo de la clase y que no debe depender de la presencia de reforzadores ni castigos sino de las actividades que bien pueda plantear en clase. Al parecer la idea de que no debería existir mejor refuerzo para un estudiante que el saber que está aprendiendo no está en el ideario de los profesores a excepción de algunos docentes que tienen una visión más completa de la motivación como, por ejemplo, el caso de Cecilia y Ana. Estas profesoras tratan de mantener la motivación en los estudiantes en todo momento y lo hacen a partir de las tareas que plantean y las actitudes que muestran en la clase: el refuerzo constante, las altas expectativas, etc. Veamos la transcripción de una sesión de clase correspondiente al caso de Cecilia.

Contexto: los alumnos están en clase resolviendo ejercicios de inequaciones. Luego de varios ejemplos hechos en la pizarra la profesora pregunta: ¿entendieron? Frente a la respuesta positiva de los alumnos la profesora pregunta entusiasmada ¿creen que son capaces de resolver un ejercicio en el cuaderno ahorita?

Antes que respondan, un alumno se para y le dice que todavía falta resolver un ejercicio más. Entonces la profesora llama voluntarios. Como hay varios niños

176. La motivación extrínseca es la motivación que depende de recompensas observables, es decir, se hacen las cosas para obtener una calificación, evitar un castigo, complacer al maestro o por alguna razón que tiene poco que ver con la tarea. La motivación intrínseca es aquella que surge de factores como los intereses y la curiosidad por la actividad que realizan y que los lleva a buscar y superar desafíos. Cuando se tiene esta motivación no se necesitan incentivos ni castigos porque la actividad en sí misma es un reforzador. Algunas investigaciones han concluido sobre la existencia de una correlación positiva entre el tiempo de permanencia en la tarea cuando el docente emplea estrategias como señalar la relevancia de trabajar un tema mientras que la correlación era negativa cuando se utilizaban recompensas y castigos (Woolfolk, 1995).

que quieren participar, ella hace que hagan «yan ken po» para ver quién sale a la pizarra. Los alumnos se emocionan por el juego. Cuando terminan de solucionar el problema, la profesora pregunta a los demás alumnos si está bien, los alumnos responden en coro: Bien... Y la profesora reafirma entusiasmada: Muy bien, rápido lo ha hecho. Muy interesante. (...) Luego del dictado la profesora copia algunos ejercicios en la pizarra y los alumnos los resuelven sin problemas. Ella agiliza la clase diciéndoles: ¿podrán resolver esto? Yo creo que sí, a ver, niños... ¿está difícil? Los alumnos responden que no y ella los apura porque ya es la una de la tarde: «Apúrense, niños, que el turno tarde nos está esperando. Mañana resolvemos el último problema en clase. Pero se da cuenta de que los alumnos quieren resolver el último problema y les dice: ¿quieren resolver el último ahorita? Ya, resuélvano; pero apúrense porque el turno tarde está esperando. ¡Váyanse ya, niños! Y se ríe (...)

(Cecilia, Escuela 3)

Las observaciones realizadas a las clases de esta profesora mostraron estudiantes comprometidos en la tarea la mayor parte del tiempo. Las estrategias empleadas por Cecilia, como, por ejemplo, la retroalimentación sobre el desempeño y el esfuerzo puesto en la tarea así como las actividades sugeridas, permitían a los alumnos involucrarse con el tema y sentir satisfacción por lo que estaban aprendiendo.

Rasgos similares fueron apreciados en la clase de Ana. Ella trataba de mantener el interés de sus estudiantes valiéndose de las preguntas e inquietudes planteadas por ellos mismos. Asimismo, se mostró bastante sensible a la disposición mostrada por sus estudiantes lo cual le permitía el replanteo de las situaciones de acuerdo con las circunstancias en un momento dado; aunque vale señalar que, en ocasiones, se realizaba también dinámicas como cantar, hacer dramatizaciones, etc.

Para finalizar esta parte, podría señalarse que la necesidad del docente por mantener la motivación de sus estudiantes expresa de alguna forma la apropiación del nuevo enfoque pedagógico pero también el nivel de recepción que tuvieron los docentes de las capacitaciones realizadas por el Ministerio de Educación. Como se dijo en el acápite 4.4.1, aquellas capacitaciones incidieron en las fases del aprendizaje y, en efecto, se consideraba a la motivación como una fase inicial. Las acciones realizadas por los docentes observados permiten concluir que la comprensión de dicho modelo considera a la motivación como «un momento» de la secuencia didáctica y no como un aspecto que se deba mantener a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### 4.4.2. Concepciones sobre el aprendizaje

Luego de tener un panorama amplio sobre la forma como los docentes conciben y practican la enseñanza, resulta pertinente revisar el impacto que ello tiene en la configuración de sus concepciones sobre el aprendizaje. Aunque éstas se dejaron entrever de alguna forma en el desarrollo del punto anterior, los resultados confirman a la enseñanza y el aprendizaje

como partes de un mismo proceso y esta correspondencia fue observada también a nivel de las concepciones.

En este punto se presentarán los resultados respecto a los temas de aprendizaje observados con mayor incidencia entre los docentes del estudio: el rol del alumno en el aprendizaje, la valoración del aprendizaje, el rol del error en el aprendizaje y la evaluación de los mismos.

##### 4.4.2.1. El rol del alumno en el aprendizaje

Respecto al ámbito en el que se desarrolló el estudio se tiene que, a pesar de que a nivel discursivo los profesores se mostraron de acuerdo con una educación con mayor participación del estudiante y que permita promover el desarrollo de la capacidad crítica, en la práctica no se observaron conductas que reflejaran estos pensamientos; por el contrario, las estrategias y técnicas empleadas por los docentes del estudio ubicaban al estudiante en un rol pasivo.

Así, el análisis de la información recogida permite señalar que los docentes se estarían conduciendo bajo las siguientes tres concepciones: a) los estudiantes aprenden si son responsables, b) el aprendizaje no depende de la metodología ni de las estrategias empleadas por el docente, sino de la atención que ponen los estudiantes y c) si un estudiante retiene información, significa que ha aprendido.

Respecto a la primera concepción, los estudiantes aprenden si son responsables, se tiene que para los profesores el aprendizaje se lograría sólo si los estudiantes copian lo que ellos explican en la pizarra, hacen las tareas y estudian en casa. De esta forma se tendría la idea de que el aprendizaje es casi de entera responsabilidad de los estudiantes; por lo tanto, ellos se encuentran en la «obligación» de responder adecuadamente a la enseñanza que el profesor brinda bajo su estilo directivo: «yo te enseño y tú aprenderás siempre y cuando seas responsable y hagas tu parte». Así, pues, se tiene que las ideas de construcción y proceso no están en el imaginario de los profesores sobre el concepto de aprendizaje.

Una muestra de este tipo de pensamiento puede apreciarse en David, para quien los resultados académicos serán positivos si es que los alumnos cumplen con sus tareas, son puntuales, etc.

E: ¿Qué es lo que hace que un alumno saque provecho de lo que se esté enseñando?

P: Su responsabilidad.

E: Y eso ¿cómo?

P: De ellos mismos. Parte de ellos, de repente del papá o de las tareas mismas. La primera responsabilidad es cuando el niño llega puntual, su puntualidad es responsabilidad.

(David, Escuela 4)

Debe señalarse que la tendencia de los docentes por ubicar en los alumnos toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje trae como consecuencia ideas como, por ejemplo, que los alumnos no aprenden debido a su falta de interés, porque tienen problemas en casa, porque sus padres no les brindan el apoyo necesario, porque llegan con un historial de bajo nivel académico al aula, entre otros factores.

E: ¿Y un alumno que causa problemas cómo es?

P: Un alumno que causa problemas es aquel... en primer lugar no tiene un interés previsto... por eso causa problemas...no tiene interés por el estudio; y dos, por no tener interés no comprende y no comprende, molesta, pues. Puede ser también los problemas, por los... por las cosas que están pasando en casa, generalmente no respetan las normas, se revelan contra las normas... quiere hacer su voluntad.

(Cecilia, Escuela 3)

Como se observa, las causas de bajo rendimiento son endosadas al alumno y a su entorno, no existe pues una mirada cuestionadora de los docentes sobre las causas relacionadas con su propio desempeño, lo cual se relaciona de alguna manera con su capacidad reflexiva aludida anteriormente.

La segunda concepción es, de alguna forma, consecuencia de la anterior. El análisis permitió identificar que para los docentes el aprendizaje no depende de la metodología ni de las estrategias empleadas por el docente sino de la atención que ponen los estudiantes.

La práctica pedagógica de los docentes evidencia la intención de que sus estudiantes aprendan un determinado tema o contenido a partir de la atención a sus explicaciones y a partir de la ejecución de una sucesión de ejercicios que son, en cierta medida, repetitivos, con lo cual queda manifiesta la creencia de que el aprendizaje se logra a partir de la recepción del conocimiento, retención de la información y, también, a partir de la repetición. Esto, además, es compatible con la forma como estructuran la secuencia didáctica de sus sesiones pedagógicas, la cual, usualmente, inician con la motivación (como se señaló líneas arriba, con ella esperan cautivar a sus alumnos y dejarlos predispuestos para aprender), seguida de la explicación del contenido y de la resolución de algunos ejercicios y, finalmente, un tiempo en el que los estudiantes deben resolver más ejercicios<sup>177</sup>.

De lo anterior, se tiene entonces que, si el aprendizaje es visto como un proceso que se da por transmisión o recepción de contenidos, entonces dicho aprendizaje dependerá de la atención del aprendiz antes que del conjunto de estrategias que el docente esté desarrollando en la sesión. Además, se observa que la atención no es entendida por los docentes como la atención del tipo activo que permite identificar las principales características de la información que recibe, por el contrario, la atención se encuentra

177. Ver capítulo 5 Oportunidades de aprendizaje.

reducida al hecho de escuchar. Debido a esto, los docentes piden a sus estudiantes no copiar y mantener el orden mientras ellos explican. La siguiente cita ilustra esta concepción.

Para que haya buenos resultados, aunque hay momentos en que también hay orden, yo he visto que hay orden. Pienso que los niños tienen que acostumbrarse a tener disciplina, orden. Tenemos normas, ellos saben, tiene que seguir normas, tiene que aprender poquito a poquito, tiene que haber orden, disciplina. Entonces cuando hay paz, armonía, ellos pueden escucharme bien, captarme bien, y se puede lograr que ellos aprendan. Para mí lo indispensable es que, por mí, que estén tranquilos, calladitos, y me escuchen. Pero siempre hay eso.

(Ángela, Escuela 1)

De esta forma, se hace evidente la poca conciencia de los docentes sobre el aprendizaje concebido como un proceso que presenta una serie de fases, por ejemplo, la transferencia, la retroalimentación, entre otros. Por otro lado, esta creencia que hace de la atención un requisito para el aprendizaje se vincula a una serie de acciones como el manejo de la disciplina en el aula, la distribución de mobiliario para lograr un ambiente en el que se pueda capturar la atención de sus estudiantes, etc. Asimismo, se relaciona también con la rapidez con la que los docentes esperan que los estudiantes cumplan las actividades planteadas. Este caso específico corresponde al profesor David, para quien el tiempo que demora un estudiante en resolver un problema es un reflejo de su habilidad. Esto deja de lado la noción de ritmos propios para el aprendizaje e impone un ritmo instaurado por el docente.

Finalmente, respecto a la tercera idea predominante, si un estudiante retiene información significa que ha aprendido, el estudio permite concluir sobre la importancia que los docentes le otorgan a la memoria como requisito para el aprendizaje. Esta concepción deviene en una serie de consecuencias. Una de ellas hace que los docentes piensen que una de las principales dificultades con las que tienen que lidiar es la dificultad para recordar que tienen sus estudiantes.

Hay niños que no tienen retenciones de las capacidades que uno le enseña. En un momento te dice que dos por dos es cuatro. Después cuatro, ya. Pasa una hora, le repito, ya se olvidó. Se olvidan.

(Daniel, Escuela 4)

Asimismo, la intención observada entre los docentes para lograr en sus alumnos el aprendizaje mediante la repetición queda reflejada en la forma como estructuran sus clases. Los docentes asumen que en ellas tiene que haber una comprensión inicial de la situación a partir de la explicación del maestro. Posteriormente esta explicación debe ser reforzada con una secuencia de ejercicios y luego actividades para la casa, las cuales reproducen lo trabajado en clase. Como se verá más adelante, este es patrón que los docentes usualmente emplean para la enseñanza de la matemática.

Adicionalmente, esta concepción también influye en la manera como los docentes evalúan el desarrollo de capacidades en sus estudiantes así como en las estrategias que estos emplean para afrontar las evaluaciones. Así se tiene que los estudiantes refieren que obtienen buenas notas en sus exámenes cuando aprenden lo que está en su cuaderno, es decir, cuando retienen la información. De este modo, el tipo de evaluaciones propuestas por los docentes refuerza la metodología de estudio que los estudiantes emplean, la cual es usualmente memorística y repetitiva.

E: Y para estudiar para un examen ¿cómo haces?

A: A mi primo por eso le digo que me tome como un examen.

E: Ya.

A: Para ver, como él me toma como un examen, yo tengo que responder las preguntas, a veces por eso me saco buenas notas, a veces no, y así como las preguntas que me puedan, la señorita... igualitos a la de mi primo, ahí sí me saco buenas notas.

(Alumno, Escuela 2)

E: Y ahora, cuéntame, ¿cómo te preparas tú para un examen? Esta semana han tenido ustedes exámenes, ¿cómo te has preparado?

A: Primero haciendo mis tareas, haciendo mis tareas, termino mis tareas con todo, y estudiando, o sea, no estudiando... aprendiéndome todo el trabajo, ¿no?, o sea, sacando un resumen de lo que es el tema y aprendiéndomelo acá, metiéndomelo acá y, ¿no?, nada más.

(Alumno, Escuela 1)

Respecto a esta creencia cabe señalar que, si bien la memoria es un recurso valioso para el aprendizaje, este proceso no debería girar solamente en torno a ella. Los docentes deberían apostar por un aprendizaje que sea lo suficientemente significativo para ser recordado por el estudiante, sólo eso podría hacer a los aprendizajes sostenibles en el tiempo y útiles para ser aplicados en la vida cotidiana.

Para finalizar esta parte es importante señalar que estas tres concepciones analizadas fueron observadas en menor grado entre las docentes que mostraban tendencia a la reflexión sobre sus métodos aplicados en el aula, que respetaban el ritmo de sus estudiantes para el aprendizaje, que, dentro de su estilo directivo, mostraban ciertos niveles de apropiación del concepto de aprendizaje como construcción significativa. Estos casos corresponden a Cecilia, Dina y Ana. Si bien, al igual que los demás docentes, ellas seguían la secuencia que incluía la motivación, explicación y resolución de ejercicios, requerían de la atención en clase y de la realización de tareas en casa; sus concepciones respecto a la enseñanza y aprendizaje modelaron una forma diferente de desarrollar una secuencia de clase. Así, por ejemplo, la importancia concedida a la participación y a la retroalimentación, el deseo de formar en sus estudiantes autonomía por aprender, el énfasis en el esfuerzo para lograr resultados académicos aceptables, entre otros, se

constituyeron en canales para otorgar mayor protagonismo a sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### 4.4.2.2. Valoración del aprendizaje

Como se conoce, una de las estrategias que, según los teóricos, puede contribuir a que los estudiantes hagan cercano aquello que se está aprendiendo es reconocer su utilidad, es decir, valorarlo. Esto traerá como consecuencia que los alumnos estén predispuestos a invertir más tiempo y estrategias en la actividad académica.

En el ámbito del presente estudio, se quiso conocer si los docentes empleaban este recurso para darle mayor significado a los contenidos que enseñaban; pero no se tiene muchos indicios para afirmar que los docentes promuevan este tipo de valoración entre sus estudiantes. Sin embargo, desde las voces de los alumnos entrevistados se encontró que estos sí identifican la utilidad de lo que aprenden:

E: ¿Ustedes sienten que les sirve lo que aprenden en el colegio?

A1: Sí, bastante.

E: ¿Y para qué les sirve?

A2: Para aprender, no, o sea, por ejemplo, más allá hay compañeros de nuestro barrio y preguntan «¿Qué vas avanzando?», porque siempre hay compañeros que te preguntan, a esto, esto, y sí te sirve bastante.

A3: Para saber.

A1: Para ser útil a la vida, ¿no? Creo para futuro, porque creo que uno no nace sabiendo, como dice esa palabra, uno no nace sabiendo, así como primero iniciamos en inicial, terminamos en sexto grado, nos enseña todo una base; pero en secundaria no es igual, pero la base que nos enseñó en primaria nos sirve para secundaria, ¿no?, nos sirve la base, ¿o no?, sí nos sirve la base.

A3: Como que nos sirve de experiencia, ahora cómo hará cada profesor, a nosotros nos deja algo de secundaria, ya.

E: Aparte de aprender, y para secundaria, ¿para qué más les sirve?

A3: Para aprender, para que ya cuando seas grande, para que trabajes.

A4: Para tener una carrera.

A5: Para tener reconocimiento.

A3: También para que otro día pueda enseñar a tu primo, a tus hermanos o a una persona, ¿no?

A4: Y a tus padres.

A2: Sí, tiene razón, a tus padres.

A4: Algunos padres no terminan sus estudios. Los hijos grandes ya le enseñan, ¿no?

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 3)



Como vemos, desde el punto de vista de los alumnos, la valoración del aprendizaje está vinculado principalmente con dos aspectos: el primero es aprender para tener una base para la educación secundaria y para, posteriormente, desarrollarse como profesionales o en el mundo del trabajo; y el segundo, para poder enseñar a las personas más cercanas.

Asimismo, los grupos focales también permitieron identificar que, mientras algunos estudiantes asocian la utilidad de las clases con sus actividades cotidianas y situaciones del mundo real (por ejemplo, para expresarse mejor cuando hablan y para razonar mejor), otros sólo valoran lo que aprenden en cuanto les ayuda a resolver las tareas propias de la escuela.

E: ¿Y para qué les sirve comunicación integral?

A1: Para poder comunicarnos mejor.

A2: Para poder reforzar nuestro vocabulario.

A1: Fechas cívicas también.

A3: Para tener más opinión, saber opinar.

A4: Para hablar, pe.

A5: Para saber de la comunicación, cómo es el verbo, así.

E: ¿Qué necesitan para aprender comunicación integral?

A2: Escuchar lo que dice el profesor.

A3: Poner todo nuestro empeño.

E: ¿Para qué les sirve lo que aprenden en lógico-matemática?

A2: O sea, para poder razonar mejor.

A1: Para desarrollar todos nuestros problemas.

A4: Para multiplicar.

A5: Para resolver ejercicios.

A2: Para desarrollar alguna duda que tengamos.

A5: Para desarrollar un problema.

E: ¿Qué necesitan para aprender lógico-matemática?

A3: Muchas prácticas.

A1: Captar, pero también es necesario la práctica, porque lógico-matemática no es estudiar, es practicar, para mí es practicar; en cambio, comunicación integral es estudiar, no practicar.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 4)

Esta valoración mostrada refleja también un interés propio de los alumnos por aprender y ambas se constituyen en condiciones «naturales» y propicias para lograr aprendizajes. Sin embargo, estas condiciones no son explotadas adecuadamente por los docentes, salvo algunos casos. En general, se pudo observar que a los docentes les cuesta mucho establecer relaciones significativas entre el objeto del aprendizaje y la vida cotidiana en términos

de contextualización y, mucho más aún, en términos de diversificación. Ello haría que a la larga, finalmente, los estudiantes perciban que aquello que se enseña y aprende en la escuela «no sea útil» para su vida cotidiana, no responda a sus necesidades concretas y tampoco a la cultura propia de su edad.

#### 4.4.2.3. El rol del error en el aprendizaje

Otro aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje es el rol que cumple el error. De las observaciones realizadas, se tiene que los profesores usualmente prestan atención sólo a las respuestas correctas de sus estudiantes y a partir de estas respuestas les otorgan una calificación sin dar un espacio al análisis de las estrategias que fueron empleadas, desaprovechando así situaciones que podrían generar mayor aprendizaje. Por su parte, las respuestas incorrectas eran corregidas inmediatamente sin establecer mayor diálogo ni reflexión con los estudiantes. Así, entre los docentes se denotaba la idea de que el error se debe a un descuido del alumno y hay que corregirlo.

Las reacciones observadas entre los docentes ante los errores cometidos por sus estudiantes dejaron notar que consideran que el error se produce por la mala aplicación de procedimientos previamente aprendidos, la distracción o el descuido del estudiante. Una muestra de esto puede observarse en la siguiente transcripción de una sesión de clase:

Contexto: Clase de matemática. Están resolviendo ejercicios de matemáticas en clase y un niño se para y le pregunta a la maestra:

A1: ¿Por qué el (ejercicio) mío está mal?

P: Porque te equivocaste, por hacer apurado perdiste el signo menos y luego multiplicaste. Al final te perdiste tú. Vamos, vuélvelo a hacer, tú puedes.

El niño borra su ejercicio y lo vuelve a intentar.

(Cecilia, Escuela 3)

Es importante notar cómo esta concepción se corresponde con la idea del aprendizaje como la repetición de estrategias y procedimientos previamente aprendidos o memorizados desarrollados anteriormente. Por ello, cuando ocurre un error o algo no es comprendido por el estudiante, el profesor muchas veces se limita a explicar nuevamente dichos procedimientos y en algunos casos considera la idea de repetir la clase cuando evidencia que la mayoría de sus estudiantes no han comprendido:

Eso lo hago, por ejemplo, suponiendo que el niño no ha captado, que la mayoría han sacado..., la vez pasada fue así, les tomé una práctica a todos, sacaron cero, en comunicación fue. No me captaron el objeto directo, indirecto del sujeto, todos tuvieron 08. Entonces, al día siguiente, yo revisé, ahí sí fue rápido, rapidito lo calificué en mi casa. Les dije, «niños, nadie ha entendido la clase». A la primera hora, agarré, dije, no han entendido, vamos a volver a hacer la clase. Otra vez volvemos a hacer la clase, de alguna forma retroalimentarlo,

no lo habían captado. No sé, como le digo, más antes les habrán enseñado, no les habrán enseñado (...)

(Ángela, Escuela 1)

E: ¿Y usted siente que normalmente cuando ellos no entienden algo en clase le preguntan a usted? ¿O de pronto no, prefieren no, se sienten cortos?

P: (interrumpe) No sé si se ha dado cuenta cuando estoy dictando en la tarde «Profesor, no entiendo». A veces miro y ya no explico en la pizarra sino voy directo a ellos. Ya los noto que no entienden. Porque ya uno se nota, con la experiencia se nota quiénes no están agarrando el tema. Entonces voy directo. Les explico de uno en uno. Ya, resuélvelo.

(David, Escuela 4)

De esta forma, en la práctica se ve que los errores son identificados y corregidos por los docentes sin dar oportunidad de que el estudiante tome conciencia de sus estrategias empleadas. No se indaga los motivos del error ni se pone énfasis en corregir los conceptos equivocados de los estudiantes sino que se enfatiza en explicar la forma correcta de resolver la actividad o ejercicio.

En algunos casos pudo apreciarse el error como algo que debe evitarse y de alguna manera castigar ya que es la evidencia de que los estudiantes no pueden reproducir estrategias, o recetas, que ya deberían estar aprendidas. Este es el caso del profesor David para quien cometer errores en el proceso de resolución de problemas, o en el seguimiento de procedimientos, podría invalidar la respuesta de los estudiantes.

Contexto: los alumnos están corrigiendo el dictado para evaluar la ortografía y el profesor dice: Si está con *liquid*, no vale. También está mal.

A1: Pero...

A2: Está mal, ponte X.

A1: Ya, ya. Pero me había salido bien.

(David, Escuela 4)

Otra característica en el manejo del error de este profesor es el uso de la burla como forma de castigar el error o una mala ejecución de las consignas dadas. Este punto se desarrollará en profundidad en el capítulo de Clima del aula.

Es importante señalar algunos rasgos diferentes entre los docentes, por ejemplo, el caso de Cecilia, quien piensa que el error es parte del aprendizaje. Cuando identifica estudiantes que cometen errores, les dedica más tiempo que a los demás estudiantes y resuelve paso a paso las actividades con ellos. Si bien, al igual que en el resto de los casos esta docente sigue la lógica del aprendizaje de procedimientos, se pudo observar cómo propiciaba espacios para comentar los errores cometidos y fomentaba la participación de los estudiantes en la evaluación. Asimismo, enfatizaba a sus estudiantes que mientras estuvieran aprendiendo y resolviendo podrían equivocarse lo necesario.

#### 4.4.2.4. La evaluación de los aprendizajes

En el marco del nuevo enfoque pedagógico, la evaluación de los aprendizajes puede ser entendida como «el proceso sistemático de obtención de información respecto a las posibilidades y necesidades de aprendizaje del alumno y del grupo en el que interactúa para aprender; así como la reflexión sobre los factores que propician, sostienen o limitan cada uno de estos aspectos al interior del aula y del espacio escolar, con el propósito de formular juicios de valor y tomar las decisiones más pertinentes a cada situación» (MED, 2001:9).

Más que sólo proveer una calificación, la evaluación demanda diversas funciones; por ejemplo, cumple una función retroalimentadora (a alumnos, pero también a profesores), refuerza el aprendizaje de los estudiantes y, además, brinda alternativas para que éstos puedan comprometerse con sus aprendizajes. Asimismo, hay que considerar que la evaluación debe estar relacionada con el currículo, por lo que requiere que el docente aplique un conjunto de estrategias de evaluación (que debe incluir diversas formas de recolección de información en diversos momentos del proceso) para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentran las capacidades y competencias evaluadas.

Los resultados obtenidos dejan ver que muchas de las nociones señaladas no han sido incorporadas por los profesores. Respecto a la forma de realizar la evaluación, los resultados del estudio permiten observar la predominancia de los exámenes, prácticas calificadas e intervenciones orales como parte del sistema de evaluación. Respecto al fin de la evaluación, ésta suele asumirse como una mera certificación de lo «enseñado» y no como un proceso que permite identificar el grado de desarrollo de las capacidades de los estudiantes, sus limitaciones y las medidas correctivas que deben tomarse. Una práctica evaluativa que considere estos aspectos podría generar en los alumnos un mayor compromiso con su aprendizaje. Así pues, se tiene que los docentes priorizan una evaluación sumativa o de producto por encima de una evaluación permanente, formativa, retroinformativa y criterial.

Los docentes usan la información recogida en sus evaluaciones para identificar qué estudiantes han aprendido y quiénes no (a decir de los profesores, quiénes han «captado») o para saber en qué medida se están cumpliendo los objetivos. Luego de ello, los docentes realizan diversas actividades para rectificar errores, afianzar algunos puntos no comprendidos, etc.

E: Para usted ¿cuál es la función de la evaluación, de evaluar el rendimiento de un alumno?

P: Es para darme cuenta en qué están fallando los niños, qué les falta, mejor dicho, qué les falta.

E: ¿Y de qué sirve saber qué les falta?

P: Para poder reforzarlos, para saber qué aspectos han quedado un poco débiles, es algo que me indica que los niños de repente no han cumplido con el cien por ciento, tener un porcentaje.»

(Ana, Escuela 1)

De acuerdo con lo señalado al iniciar este acápite, las medidas remediales no tendrían que ser lo único que debería buscarse con la evaluación. Sin embargo, a partir de la información recogida, no se pudo apreciar entre los docentes la comprensión de que la evaluación podría emplearse para realizar un replanteamiento de sus prácticas o para conducir la reflexión de sus estudiantes respecto de su aprendizaje. Tampoco se apreció conciencia de que están evaluando habilidades o capacidades y que, por lo tanto, la evaluación debería tener carácter procesual.

Lo que sí parece haber marcado la práctica evaluativa de los docentes, en el marco del nuevo enfoque pedagógico, es que tienen la consigna de recoger información no sólo de las capacidades sino también de las actitudes y comportamientos y/o vivencia de valores, por ello los profesores tratan de aplicar una «evaluación integral» considerando aspectos como la conducta, las habilidades sociales, el aseo, etc.

E: ¿Y en qué forma usted evalúa los aprendizajes de los alumnos?

P: Primero hago en forma conjunta, integral, en general, y constantemente los estoy evaluando.

E: ¿De qué manera los evalúa?

P: Primero, la parte formativa el aseo, la responsabilidad, etc.; el cumplimiento. Y luego, aplicándoles algunas pruebas orales, escritas, trabajos grupales, en su comportamiento... La evaluación debe ser constante, no solamente académica, sino también general de su persona, cómo se comporta, cómo se desenvuelve, cómo resuelve conflictos, ciertos problemas, cómo los afronta.

(Ana, Escuela 1)

Cabe señalar que tan grave como la falta de claridad entre los profesores sobre los criterios de evaluación es que los alumnos también carezcan de ella. En algunos casos pudo observarse cómo los estudiantes no sabían sobre qué aspectos se les estaba evaluando y, por consiguiente, qué aspectos deberían mejorar como lo muestra la siguiente cita.

E: ¿Y por qué a veces el profesor le pone malas notas a los compañeros?

P: Porque a veces, hacen bulla y cuando hacen ruidos o pelean le bajan puntos de sus exámenes.

(Alumno, profesora Cecilia)

De todo lo expuesto, se puede concluir que los docentes no usan la evaluación como una oportunidad para identificar el estado de los aprendizajes de sus estudiantes ni como un espacio de reflexión respecto de sus prácticas pedagógicas. Por el contrario, simplemente asumen que los estudiantes no obtienen buenos resultados en sus evaluaciones «porque no estudiaron», manteniendo la idea de un aprendizaje intelectualista y de una evaluación que sólo valora el acopio de información. Así pues, los docentes no consideran como criterios de evaluación los desempeños de los estudiantes o el desarrollo de habilidades, ni el progreso que estos demuestran tener.

#### 4.4.3. Concepciones sobre la enseñanza del área de comunicación<sup>178</sup>

Antes de presentar los resultados, es importante conocer el contexto en el que se dan las concepciones de los docentes. Así, se tiene que, como parte de las reformas curriculares, desde el año 1998 el Ministerio de Educación adoptó el enfoque comunicativo para la enseñanza del área de comunicación integral en las escuelas. Este enfoque tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, es decir, que los estudiantes puedan adquirir el conjunto de conocimientos necesarios (dominios, experiencias, destrezas, etc.) que les permitan comprender y producir mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo por diversos medios y códigos en diversos contextos de la vida social.

Asimismo, los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional 2001, Evaluación Nacional 2004 y en la Evaluación Internacional PISA 2001 revelaron que los estudiantes tienen dificultades para comprender los textos que leen. Un porcentaje muy alto de la población escolar sólo puede realizar tareas lectoras vinculadas a la localización de información que aparece de manera explícita en el texto (UMC, 2005a). Para revertir esta situación, la educación peruana fue declarada en emergencia y se diseñó el programa de Emergencia Educativa, que ponía énfasis en el desarrollo de las capacidades lectoras de los estudiantes. Se trató de dotar a los docentes con estrategias que les permitieran trabajar la comprensión de textos bajo el enfoque comunicativo a través de capacitaciones. A nivel nacional, se realizó la campaña «la hora de la lectura» por la que se pedía a todas las escuelas dedicar la primera hora de clases a realizar actividades de lectura.

Las entrevistas a los docentes del estudio dieron cuenta de que las escuelas y los docentes adoptaron esta medida aumentando horas pedagógicas a la enseñanza del área de comunicación integral, además de disponer horas para el desarrollo de cursos como razonamiento verbal. Las siguientes citas recogen esta preocupación de los docentes:

Esa parte sí, este año he visto que el Ministerio está incidiendo, desde el año pasado desde el ante año pasado, incidir, de emergencia comprensión lectora, porque se dice que nuestro país no lee. Entonces nosotros estamos haciendo eso, yo incluso en comunicación integral, también estamos viendo todo lo que es un poco de comprensión lectora, también les doy fotocopias y ellos tienen que leer y responder y, poco a poco, vamos a ir a obras también poco a poco, por esa parte me parece que sí está mejorando.

(Ángela, Escuela 1)

178. Dado que no se ha encontrado en la información recogida información suficiente sobre las concepciones de los docentes sobre las diversas competencias del área de comunicación, en este apartado solo se presentará información específicamente sobre la competencia de comprensión de textos y un aspecto de la competencia reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos.

Estamos en un Plan de Emergencia en el cual hay que trabajar en todo lo que es comprensión de lectura, porque es la base fundamental para los demás cursos, ¿no? Hay que lograr que el niño razone... porque le va a ayudar a su vida futura. Entonces el Plan de Emergencia que nos ha llegado... se ha tomado más empeño en lo que es la comunicación y en lo que es matemáticas, sin descuidar, por supuesto, lo que es los demás cursos.

(Cecilia, Escuela 3)

Se tiene entonces a docentes preocupados por revertir la situación de los estudiantes respecto a las capacidades comunicativas y conscientes de las demandas que el sector educativo les plantea en ese aspecto. Los docentes pueden identificar que se ha pasado de un enfoque que buscaba la decodificación a uno que busca que el lector entienda y construya el significado de los textos. Muchos de ellos la reconocen como una capacidad transversal necesaria para desarrollar capacidades en las otras áreas académicas.

Porque la actualización de la lectura es diferente. Ya no es como antes. Antes nos enseñaban cómo enseñarles a leer al niño. Cómo leer nada más. Que lea y lee. Pero no nos enseñaban cómo hacerle entender, interpretar, sacar tus conclusiones, con tus propias palabras que te interprete la lectura. No había. Ahora eso se está aplicando. Y acá todavía eso, no está puliendo bien el alumno... Por eso es que nos han dado más horas para comunicación.

(Daniel, Escuela 4)

(...) casi permanente estoy con la lectura, si estoy en ciencias y ambiente, igual ¿no? hago que lean y ahí estoy haciendo lectura, aprovecho, depende, si estoy en una lectura, aprovecho encaminarlo lo que le está faltando, veo. Igual, matemáticas, por ejemplo, en los problemas, ¿no?, y si no es un buen lector, no comprende lo que lee, creo que el niño no puede resolver el problema, porque no tiene esa capacidad, si no ha desarrollado esa capacidad de comprensión (...)

(Dina, Escuela 4)

Estos testimonios dan indicios de que, a nivel intencional, los docentes se han apropiado de algunos elementos generales que definen la práctica de la lectura desde el enfoque comunicativo. Sin embargo, a continuación se presentarán las concepciones docentes sobre la comprensión de textos y podremos ver, a partir de la información recolectada, si esta preocupación intencional ha derivado en acciones que favorezcan o no al desarrollo de estas competencias entre los estudiantes.

A continuación se presentan las concepciones halladas sobre la enseñanza del área.

#### 4.4.3.1. La comprensión de lectura y la identificación de las ideas principales

La información recogida permitió observar el énfasis que todos los docentes otorgan a la identificación de la idea principal en las actividades de lectura. Antes de presentar el manejo que tienen los docentes sobre esta tarea, es importante recordar que el reconocimiento de la idea principal suele ser una tarea inferencial que, en cierto modo, asegura una comprensión lectora integral. Para ello, los estudiantes deben seleccionar información entre un conjunto de ideas articuladas e interrelacionadas (de forma explícita) y/o deducir construyendo la idea principal o el tema central que engloba al párrafo o al texto respectivamente.<sup>179</sup>

Es importante señalar que para realizar este tipo de tareas se requiere principalmente de textos informativos, descriptivos, expositivos, etc., en los que sí pueden encontrarse ideas principales y tema central. Sin embargo, ha podido identificarse que los docentes trabajan la idea principal independientemente del tipo de texto que se trabaja en el aula. Por ejemplo, preguntan por la idea principal en un texto narrativo y la confunden con alguna enseñanza o moraleja.

Por otro lado, se pudo observar que una de las tareas en la que más inciden es en subrayar las ideas principales en cada párrafo. Esta actividad es concebida como una estrategia de lectura. A continuación, se presenta la observación de una clase de comunicación integral de la profesora Dina que ilustra lo mencionado:

Bien, eso es importante, pues debemos analizar lo que ya sabemos ... ahora vamos a durante (la lectura): la técnica del subrayado de lo más importante. Vamos a la página 57 de sus libros.<sup>180</sup>

#### El caballo: características y utilidad

Mamífero de dimensiones medianas o grandes y de construcción fuerte y ágil a la vez. Sus hembras son las yeguas y sus crías, los potros. Sus extremidades son largas y aptas para correr y sus pies se apoyan en el suelo sólo con un dedo, recubierto por una pezuña.

Los caballos son animales herbívoros. En estado salvaje viven en rebaño, pero la mayoría son animales domésticos que viven en establos y pastan en los campos o en las montañas.

A los dos años son capaces de reproducirse. La gestación dura 11 meses. Normalmente paren un potro y en casos excepcionales, dos.

Antiguamente servían para tirar de los carros, para ayudar en los trabajos del campo y para llevar carga. Hoy sólo esto ocurre en los países con menos recursos. En los países industrializados se utilizan para practicar el deporte de la equitación.

179. Cabe señalar que existen textos cuya idea principal está explícita. Ésta puede estar en uno de los párrafos o puede repetirse a lo largo del texto.

180. La lectura trabajada por la docente se encuentra en el libro Comunicación Integral 6, p. 57 que fue distribuido en las escuelas estatales el año 2005.

Luego de leído el texto, la profesora continúa con la clase.

P: «También hemos aprendido formas de lectura. Primero lo hacemos de forma grupal, luego de forma silenciosa.» «¿Todos lo ubicaron? A ver juntos.» (Los alumnos abren sus libros de comunicación integral dados por el Ministerio de Educación y esperan la consigna de la maestra.)

P: «Muy bien, ahora pueden sacar su lápiz y hacer lectura subrayada. Saquen su lápiz» (repite acercándose a una mesa). «Subrayado con lápiz, ah; porque luego deben borrar».

A: «¿Qué subrayamos?» (pregunta una alumna)

P: «¿Qué creen que se subraya?, ¿Cuál es la idea principal?» La profesora se acerca a los diferentes grupos y explica a los alumnos que no saben qué subrayar.

(Dina, Escuela 4)

En el caso presentado, la profesora Dina asume que las ideas principales se pueden subrayar, es decir, que se encuentran de manera explícita en el texto en forma de oración temática. Contrariamente a este supuesto, toda la información de este texto está al mismo nivel, todas las ideas son importantes y cada párrafo desarrolla una idea diferente. En el primer párrafo se mencionan las dimensiones del caballo. En el segundo, sus características. En el tercero, la reproducción de estos animales y, en el último, los usos que se les daba a estos animales. Una estructuración de este tipo hace imposible subrayar la idea principal, pues ésta se encuentra distribuida implícitamente a lo largo del texto. El tema central sí estaría reflejado en el título «El caballo: características y utilidad» porque engloba la información que está contenida en el texto<sup>181</sup>.

Esto, como se dijo anteriormente, hace evidente, más allá de las intenciones de los docentes, su falta de recursos metodológicos para trabajar la lectura en el aula, pues en este caso el tipo de lectura trabajada requeriría de otras estrategias para asegurar la comprensión del texto. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que elaboren esquemas o planteen subtítulos para cada párrafo.

Se podría lanzar como hipótesis que una de las fuentes de confusión sería la tendencia de los docentes a trabajar únicamente con los textos narrativos<sup>182</sup> y al hecho de que los docentes adjudiquen a este tipo de texto características o propiedades que no les corresponden. Esto evidencia que los profesores no conocen las características de las distintas clases de textos y que por ello cada cual requiere un tratamiento particular.

También cabría preguntarse cuál ha sido el impacto del mal uso (y abuso) de esta estrategia. Una revisión de los resultados de las evaluaciones de entrada y salida

181. Es importante resaltar que este caso no es una constante en todos los textos.

182. El análisis de resultados de la EN 2004 permite conjeturar sobre este tema. Ver: UMC (2005). Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de Textos Escritos.

muestra que los estudiantes tienen precisamente dificultades para identificar las ideas principales presentadas en textos, lo cual resulta contradictorio si es que es una actividad constantemente practicada en el aula. Probablemente, los niños que en la prueba de salida no pudieron reconocer la idea principal sean los mismos niños que por falta de claridad de la maestra no saben qué subrayar al momento de realizar dicha tarea porque todo lo que aparece en el texto les parece importante.

#### 4.4.3.2. Las preguntas y el desarrollo de las capacidades lectoras

El enfoque comunicativo plantea la necesidad de trabajar una etapa de reflexión de un texto como una forma de hacer más significativa la lectura, es decir, es importante tener un momento en el que el lector se apropie del contenido del texto, se identifique con lo leído y tome distancia del contenido o la forma del texto.

Al respecto, las observaciones de clase realizadas denotaron un vacío en este nivel. Aunque los docentes tienen clara la consigna de que luego de la lectura sigue un proceso de reflexión que debe apuntar a asegurar la comprensión del contenido revisado, se pudo identificar que tienen dificultades para plantear preguntas que permitan desmenuzar la información y así permitir a los estudiantes reflexionar sobre ella. Seguidamente, se presenta el segmento de una clase observada que grafica esta afirmación.

Luego de un segmento de lectura oral, la profesora les agradece por haber leído, se para delante del salón y dice:

P: «A ver, Doris, ¿qué te pareció la lectura?»

A: «Muy bien».

P: «¿De qué se trata?, ¿qué mensaje nos transmite? A ver, Pedro, ¿qué has entendido?»

Se queda callado.

P: «Sergio, ¿qué mensaje nos trae la lectura?»

A: «Que debemos ayudar a las personas» responde.

P: «Muy bien pero hay algo importante» señala la profesora.

A: «Solidaridad»

P: «Muy bien, ¿Carlos?»

A: «El señor ayudó al ciego.»

P: «¿De qué manera?»

La profesora les va explicando la lectura con calma. Sin embargo, no explica el vocabulario difícil. Luego les hace preguntas específicas para ver si han entendido todo. Sólo algunos logran responder correctamente las preguntas. La profesora explica una vez más la lectura.

(Brenda, Escuela 2)

El diálogo sostenido entre el docente y sus estudiantes señala que el trabajo de reflexión luego de la lectura es muy incipiente. No se plantean preguntas para desarrollar capacidades lectoras. El tipo de preguntas privilegiadas son aquellas que exploran el gusto o disgusto hacia el texto sin una reflexión adecuada o aquellas que permiten recuperar la información que se encuentra en el texto de manera explícita. Además, dichas preguntas eran de baja demanda cognitiva<sup>183</sup>. Cabe señalar que, en casi todos los casos observados, difícilmente se produjeron ejercicios de inferencias y preguntas que realmente alentaran la opinión y reflexión a partir de lo leído. También se encontró, como en este caso, a docentes que explican la lectura a sus estudiantes.

Al respecto, es importante recordar que la lectura es un proceso individual en el que el lector interactúa con el texto escrito poniendo en juego sus saberes previos. La misión del docente es generar actividades interesantes que permitan la interacción entre el lector y el texto. En ese sentido, el docente no debería explicar el texto sino dar pistas para que los estudiantes ubiquen información relevante, hagan las inferencias que les permitan construir el sentido del texto y, finalmente, que puedan ser capaces de distanciarse del texto para evaluarlo.

En este punto es importante traer a colación lo señalado en el apartado 4.1.2. respecto a la forma como conciben los docentes la participación de los estudiantes y la retroalimentación que dichos estudiantes reciben de los docentes. El caso presentado, y los observados en otras clases, reflejan el rol pasivo del estudiante en la construcción de significado y, sobre todo, la ausencia de retroalimentación por parte del docente a las intervenciones de los estudiantes. No hay integración de los contenidos de la lectura con los conocimientos previos de los estudiantes para darle sentido a la nueva información. Asimismo, se observa que los docentes no trabajan con las respuestas de los estudiantes para construir procesos lectores más complejos, como la reflexión sobre el texto, y tampoco tienen criterios para definir los niveles de adecuación de las respuestas de los alumnos.

En conclusión, parecería que los docentes creen que el proceso lector consiste en la apropiación pasiva de los contenidos del texto y no en la interacción entre el lector y los contenidos que ofrecen los textos.

#### 4.4.3.3. El uso del diccionario en las actividades de lectura

La información recogida en este estudio da cuenta de la importancia que los docentes confieren al conocimiento del significado de las palabras como condición para la comprensión de un texto<sup>184</sup>. Este resultado es inferido a partir de la importancia otorgada

183. En el siguiente capítulo de Oportunidades de aprendizaje, se detalla mayor información al respecto a partir del análisis de cuadernos.

184. Un antecedente de este hallazgo lo constituye el 71% de docentes de primaria que consideran que para comprender un texto, los estudiantes deben conocer todas las palabras del texto en el Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». Mimeo.

al uso de diccionarios para las actividades del área de comunicación, tal como puede observarse en los siguientes testimonios:

Por ejemplo, en lectura, obligado en lectura tienen que traer su diccionario, porque es necesario el diccionario. Sin diccionario no se hace ninguna lectura.

(Daniel, Escuela 4)

Observación de clases (un estudiante saca su diccionario y busca la palabra). La maestra dice:

«Qué bonito. Él tiene un diccionario en la mano y lo puede decir con más seguridad. Eso es lo que debemos hacer, el uso del diccionario».

(Dina, Escuela 4)

Es posible que se asuma que un buen lector es aquel que entiende el significado básico de las palabras en el nivel literal. Esta concepción se vincula con el enfoque tradicional de la lectura, que destaca insistentemente la comprensión de palabras y frases aisladas. Por tanto, dicho enfoque se encuentra muy alejado de las tareas literales de mayor complejidad y más aún de las inferenciales. Es interesante notar que en las capacitaciones ofrecidas a los maestros se ha incidido, desde la teoría, en la construcción de inferencias sin asegurarse del desarrollo de estas habilidades en los propios maestros<sup>185</sup>.

Si bien la consulta a diccionarios puede ser importante para comprender el significado de palabras que difícilmente pueden ser inferidas y que son claves para el entendimiento de un texto, su uso desmedido puede ser contraproducente para la formación de un lector competente, que entiende y construye el significado global de un texto a nivel inferencial y crítico.

Asimismo, en algunos casos se pudo observar cómo el uso del diccionario se ha instaurado como parte de la metodología del docente formando, así, parte de actividades que no necesariamente tienen relación con los objetivos pedagógicos, tal como se aprecia en la siguiente cita:

E: Rosa María, ¿tú qué opinas de la clase de comunicación?

A2: Que aprendemos a comunicarnos mejor...

E: Pero ¿cómo es?

A2: Hay veces que es bien divertido, porque el profesor nos (...) de repente en comunicación diccionario, concurso de diccionario, en los concursos con diccionario el profesor da una palabra, a los tres primero le da un punto.

E: ¿Y cómo es un concurso de diccionario?

A1: Nos hace una pregunta, nos dice busca tal palabra, una palabra que sea difícil que no podamos entenderla, busquen, a los tres primeros todo el grupo

185. Se debe señalar que estas tareas suponen una alta demanda cognitiva.

tiene puntos y esto nos parece bien interesante, porque uno quiere saber más, más como juegos nos deja.

(Grupo focal de alumnos David, Escuela 4)

En este caso debe señalarse que los concursos de búsqueda de palabras en el diccionario pueden ser una práctica que posiblemente genera dinamismo a la clase; sin embargo, pedagógicamente no desarrolla necesariamente capacidades inferenciales en los estudiantes por ser una actividad mecánica, descontextualizada y de baja demanda cognitiva.

#### 4.4.3.4. La lectura oral y la comprensión de textos

La lectura en voz alta es también una práctica que caracteriza el enfoque tradicional de la lectura. Se piensa que afianzando la decodificación de lo que está escrito así como la fluidez se mejora la comprensión lectora.

El análisis de la información recogida, especialmente las observaciones de clase, permitió identificar el énfasis que los docentes le dan a la lectura oral pues dedican gran parte del tiempo a esta tarea. Es interesante notar que muchos maestros consideran a la lectura oral como un requisito para la comprensión. Todos los docentes del estudio piden que algunos estudiantes salgan a leer en voz alta<sup>186</sup>. La lectura no es entendida como el proceso de interacción personal entre el texto y el lector sino como una práctica oral colectiva.

La metodología empleada incluye una primera etapa en la que los estudiantes se turnan para leer fragmentos de un texto. En ocasiones, los docentes se presentan como modelos de la correcta lectura leyendo ellos mismos de manera adecuada y con una pronunciación esforzada. Luego de finalizada la ronda de lectura se retroalimenta el desempeño del estudiante en términos de fluidez y entonación. Dichos elementos son entendidos como indicadores de comprensión como se refleja en la siguiente cita:

«Falta mejorar alumno, están mejorando». Y comienza a nombrar a los alumnos que deben mejorar. Al final les dice a todos: «Niños, deben leer más, hay que practicar. Si no practican, no van a leer fluido y no van a entender nada de lo que leen» (se los dice con tono de súplica).

(Cecilia, Escuela 3)

«Tania, ¡póngase de pie y lea la hoja!» indica el profesor. Tania se para y empieza a leer. «Tania, estoy al lado tuyo y no escucho. Lee fuerte, así como hablas». Tania continúa leyendo en voz baja. «Sigo sin escuchar. Tania, lea fuerte» le

186. Este hallazgo se puede confirmar en los resultados del estudio de concepciones del Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú» (mimeo), que presenta que el 60,8% de docentes de sexto grado piensan que la forma de desarrollar la habilidad de comprensión lectora es leer en voz alta.

dice el profesor con voz firme. Tania empieza a leer nuevamente. «Ahí nomás, Tania, no quiere leer!». Tania se sienta sin decir nada.

(Carlos, Escuela 3)

Se busca, pues, que el docente practique la oralización de los textos con el fin de que los estudiantes puedan lograr fluidez en su lectura, y que no cometan errores al leer oralmente, para que puedan comprender lo que leen. Esto ha sido incorporado por los alumnos, quienes también señalan que otro de los beneficios de leer en voz alta es perder el temor de hablar en público.

E: ¿Qué necesitan para aprender mejor comunicación integral?

A1: La lectura, leer todos los días.

A2: Perder la timidez, porque la profesora me dice que debo leer más frente a las personas para perder la timidez.

A1: A veces, cuando nosotros leíamos, teníamos tanto miedo que no podíamos, ahora ya no.

A3: Antes, pero en cuarto, casi no sabíamos leer.

A2: La profesora decía quiénes quieren salir a leer y nadie salía.

(Grupo focal alumnos, Cecilia)

Asimismo, debe señalarse que la fluidez lectora ha sido relevada como un elemento evaluado en las presentaciones de los trabajos grupales. Más aún, como se dejó entrever en el acápite 4.4.1.3. de este capítulo, luego de las exposiciones de clase, los estudiantes son evaluados en función a la fluidez y entonación al momento de presentar el trabajo. La evaluación del producto elaborado es muchas veces sacrificado por estos aspectos.

Respecto a la práctica de la lectura oral como camino para la comprensión, Solé (2000) señala que la lectura en voz alta tiene sus propios objetivos. Por ejemplo: claridad, rapidez, fluidez y corrección, adecuada pronunciación y entonación que a veces dificulta la comprensión lectora, pues ésta requiere principalmente de una lectura individual, silenciosa, que vaya de acuerdo al ritmo del lector.

Sobre las implicancias de esta práctica, es importante reflexionar que no es razonable exponer al estudiante, en especial en los primeros grados de primaria, a tareas que impliquen dividir su atención entre la construcción del significado y la oralización correcta. En todo caso, la metodología debería permitir al alumno una primera lectura individual y silenciosa previa a la lectura en voz alta, si es que se quiere trabajar la comprensión lectora. Además, difícilmente un docente podría indagar por el nivel de comprensión lectora del estudiante si se espera que éste concentre sus esfuerzos en oralizar correctamente.

#### 4.4.3.5. La gramática como centro de programación del área

La Estructura Curricular Básica 2000 exige a los docentes que desarrollen las competencias de comprensión, producción y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. La esencia de la competencia de reflexión es la de integrar las categorías o nociones gramaticales a la comprensión y producción de textos (sintaxis, ortografía y puntuación). Es decir, la identificación y análisis de las categorías gramaticales debe estar siempre al servicio de la lectura y escritura en tanto usos comunicativos de la lengua. Sin embargo, puede resultar más seguro para los docentes enseñar la teoría gramatical (generalmente de baja demanda cognitiva) sin conexión con los usos comunicativos porque tal vez ésta ha sido la forma como a ellos les enseñaron en su formación escolar y profesional.

Las clases observadas permitieron comprobar que la enseñanza teórica de la gramática y los ejercicios de categorización gramatical siguen teniendo un lugar preferencial dentro del área de comunicación, como puede apreciarse en el siguiente testimonio.

(...) en comunicación primero el sujeto, el predicado; pero allí yo meto un poco de comprensión lectora, seguimos modificadores del sujeto, el predicado, el circunstancial poquito a poquito, pero ahí voy incluyendo, un poquito también de lectura y un poquito también de poesía, un poquito de todo. Que nos piden que los niños tienen que ver toda la parte también poética. De ahí hemos hecho el sujeto, el predicado, el circunstancial y de ahí vamos a seguir con el verbo, ya entramos al verbo. Es una secuencia.

(Ángela, Escuela 1)

Se puede ver, entonces, cómo las categorías gramaticales son estudiadas aisladamente y en una secuencia fija. Esto demuestra el hecho de que la gramática en el aula no está al servicio de la comprensión y la producción escrita, sino que es un fin en sí misma. El texto sólo sirve de pretexto para analizar los constituyentes gramaticales.

Por otro lado, como se verá más adelante, en el capítulo «Oportunidades de aprendizaje» se confirma que la competencia de Reflexión sobre el funcionamiento es la más trabajada, pero no como competencia sino como desarrollo de contenidos, específicamente el uso de grafías, tildación y concordancia. La metodología empleada para enseñar este tipo de conocimientos es totalmente directiva. En este punto vale la pena hacer el paralelo respecto a la forma de enseñar matemática de los docentes: luego de enseñar un contenido, los profesores señalaban la importancia de practicar, resolver, repetir, responder y ejercitarse en el uso de categorías. Así, pues, como se señaló en su momento, un tipo de aprendizaje tal requiere de un estudiante atento, que trata de memorizar reglas, es decir, asume permanentemente un rol pasivo en su aprendizaje.

#### 4.4.4. Concepciones sobre la enseñanza del área de matemática

Como se ha podido observar hasta ahora, las concepciones, y definitivamente las herramientas metodológicas con las que cuentan los docentes, tienen impacto importante en la enseñanza que finalmente se aplica en el aula. Ello independientemente del enfoque metodológico que sea asumido desde el Ministerio de Educación y de su difusión a través de los Programas de Formación Continua.

Ahora, observaremos cómo se conjugan las concepciones de enseñanza y aprendizaje para el área de matemática y qué tanto se ha podido avanzar en la incorporación de un enfoque centrado en el desarrollo de capacidades tal como se propuso en la Estructura Curricular Básica.

##### 4.4.4.1. La matemática y el seguimiento de reglas y procedimientos

Los docentes observados tienden a concebir la matemática como un conjunto de procedimientos. Si bien esto no fue señalado explícitamente por ellos, las observaciones de clase realizadas permiten concluir que los docentes enseñan el área como si la matemática estuviera constituida por una serie de procedimientos *ad hoc* que el alumno debe de aprender primero, para, luego, poder aplicarlos a ejercicios y, finalmente, aplicarlos en la resolución de «problemas».

Esta concepción de la matemática corresponde con lo que Ernest señalaba como la visión instrumentalista de la matemática, según la cual se la entiende como un conjunto de resultados, siendo los elementos que conforman su núcleo el conjunto de reglas, procedimientos y herramientas sin una vinculación teórica (conceptual) ni práctica determinada. En consecuencia, el conocimiento matemático no está sujeto a cuestionamientos de tipo social o cultural. (Ernest citado por Santos Trigo, 1993)

A continuación, se presentan las concepciones que pudieron ser identificadas entre los docentes y que dan cuenta de la matemática y el seguimiento de reglas y procedimientos: a) la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas matemáticos es una forma efectiva de aprender matemática y b) la matemática se aprende con la práctica constante.

Respecto a la primera concepción, la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas matemáticos es una forma efectiva de aprender matemática, las observaciones de clase permitieron identificar la transmisión de procedimientos como la principal metodología utilizada por los docentes para la enseñanza del área.

Se debe señalar que este patrón fue observado en todos los docentes de la muestra. La siguiente cita refleja dicha metodología:

P: Vamos a tocar una unidad nueva: Las inecuaciones.

La profesora comienza resolviendo una ecuación para introducir el tema, luego presenta la resolución de una inecuación, tratando de relacionar estos dos.



Explica paso a paso sus procedimientos y luego pregunta:  $5(2x - 3) > 7x - 3$

P: ¿Entendieron? Si no entienden algo, por favor, pregunten. Mañana es puro ejercicio nomás, ahora yo estoy para responder sus preguntas.

La profesora vuelve a hacer un ejercicio más paso por paso:

P: Primero distribuyo, entonces tengo...

Todos:  $10x - 15 > 7x - 3$

P: segundo... Ahora me toca poner la incógnita en un solo sitio:

Todos: (dicen en voz alta)  $10x - 7x > 15 - 3$

P: y tercero... Resuelvo y tengo

Todos:  $3x > 12$ ;  $x >$  que cuatro!

P: Entonces el conjunto solución será:

Todos:  $\{5; 6; 7...\}$

P: ¿Entendieron? ¿Creen que son capaces de resolver un ejercicio en su cuaderno? ¿Alguien quiere resolverlo en la pizarra?

Varios niños alzan la mano. Por sorteo empiezan a resolverlos. El resto observa interesado.

P: Muy bien, rápido, lo han hecho, muy bien. Muy interesante. Ya, ahora saquen su cuaderno y pongan de título: Las inecuaciones.

La profesora dicta. Al querer dictar una expresión simbólica, la escribe en la pizarra y dice:

P: La nomenclatura es...  $a > b$  se lee:  $a$  es mayor que  $b$ .

Pongan subtítulo: «Las inecuaciones de primer grado con una variable». Bien subrayado ese título, ¡ah!

Mientras dicta, va preguntando a algunos estudiantes respecto de la ortografía de ciertos términos. Continúa dictando y explica cómo copiar lo que está en la pizarra.

P: ¿Terminaron?... Bien, ahora ponen: Resolver una inecuación.

Y dicta los procedimientos y pasos para resolver inecuaciones:

– Así es como deben resolver. Deben haber esos 3 pasos, ¡ah!

Luego, copia ejercicios en la pizarra. Los alumnos los resuelven sin dificultades aparentes.

– ¿Podrán resolver esto? Yo creo que sí, a ver niños... ¿está difícil?

Alumnos: ¡No!

– Ah ya, copien rápido porque el turno tarde está esperando. A todo le ponen solución y respuesta.»

La profesora copia en la pizarra más ejercicios.

(Cecilia, Escuela 3)

Se tiene, entonces, a docentes que presentan ordenadamente el esquema del procedimiento a seguir, de manera que los alumnos puedan reproducirlo adecuadamente. Para ello, parten primero de un ejercicio modelo, el cual resuelve el docente explicando paso a paso y desmenuzando la tarea en sus componentes para asegurar la comprensión. Estos resultados son similares a los hallados en el estudio realizado en la Evaluación Nacional 2004, en el cual se tuvo a un gran porcentaje de profesores concordando con la idea que ellos deben mostrar cómo se resuelve un problema y que éste debe hacerse paso a paso, es decir, piensan que el aprendizaje de la matemática se basa en el seguimiento de reglas y procedimientos<sup>187</sup>.

En consecuencia, se tiene a docentes que en el aula se muestran más como instructores que como facilitadores del aprendizaje, ya que se trata de docentes que adoptan un estilo directivo para transmitir los métodos y procedimientos que consideran que los estudiantes deben aprender.

La aplicación de esta «metodología» confirma las concepciones señaladas en los acápite anteriores respecto al rol pasivo que el estudiante adopta en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, como se pudo observar en las clases de matemática, la participación de los alumnos se reduce a estar atentos y a responder preguntas muy puntuales como puede observarse en el siguiente ejemplo:

El profesor escribe en la pizarra el siguiente ejemplo:

$$\begin{array}{cc} \text{MCM} & \text{MCD} \\ 80 & | & 80 & | \end{array}$$

P: «Vamos a ver sus semejanzas y diferencias. A ver, primero los dos se descomponen en...

Alumnos: Productos

P ¿Qué se hacen con los resultados?

Alumnos: Se multiplican

P: Así es...

En otro momento de la misma clase:

P: «Ahora vamos a hacer otro ejercicio similar pero con números más grandes 36 y 48.

Esto todavía es Quinto, ah, está facilito.

187. El 73,8 % de docentes de sexto grado piensa que «el primer problema de un nuevo tema debe ser resuelto por el profesor para servir de modelo al estudiante», el 81,9 % concuerda con la afirmación «pienso que la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas es una forma efectiva de aprender matemática» y el 73,4 % apoya la idea «considero que el seguimiento de reglas y procedimientos es lo más importante para poder aprender matemática». Estos resultados forman parte del estudio de concepciones del Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

$$\begin{array}{r|l} 36 - 48 & 2 \\ 18 - 24 & 2 \\ 9 - 12 & 2 \end{array} \quad \text{MCD}(36 \text{ y } 48) = 2^4 \times 3^2 = 12$$

El docente lo resuelve en la pizarra y dice: ¿Los números tienen mitad?

Alumnos: sí

P: Bien ¿y eso tendrá mitad?

Alumnos: sí

P: Bien: ¿y lo que sigue?

Alumnos: No, no tiene.... tiene tercia (gritan algunos)

P: y cómo saben que tiene tercia

Alumnos: porque sus número sumados son múltiplos de 3.

P: Bien... ¿otro ejercicio?»

(Daniel, Escuela 4)

Como se mencionó oportunamente, las sesiones observadas en el estudio permitieron identificar que los docentes no proponen a sus estudiantes preguntas que promueven la problematización, la reflexión y la discusión; sino, por el contrario, se nota una preocupación por lograr que los estudiantes sigan los procedimientos enseñados y, en ese marco, se promueve la participación de los estudiantes para certificar que estén *captando* los procedimientos, es decir, que estén aprendiendo.

Si bien este rasgo fue observado la mayoría de las veces, es posible encontrar algunas diferencias en el tipo de actividades y preguntas que algunos docentes proponen a sus estudiantes. Así, en el caso de la primera sesión presentada, de la profesora Cecilia, se tiene que es la docente quien identifica y da la secuencia de «pasos» que los estudiantes deben seguir para resolver el ejercicio propuesto. Sin embargo, en la segunda clase, el profesor Daniel dirige tanto la secuencia de los «pasos» como el «paso» en sí mismo, es decir, a pesar de que en ambas situaciones encontramos preguntas de baja demanda cognitiva, en el caso de Cecilia se demanda la reproducción de estrategias enseñadas, mientras que en el caso de Daniel las preguntas remiten a sólo recordar nombres o identificar algunas características sencillas de ciertos elementos, etc. Adicionalmente, también se observó una excesiva preocupación por la obtención del resultado final en un determinado ejercicio o problema.

Así, con el tipo de enseñanza descrito, los estudiantes no podrán desarrollar sus capacidades matemática ni capacidades como el análisis, el razonamiento, la argumentación, la toma de decisiones, etc.; sino que sólo harán uso de la memorización para dominar determinados procedimientos.

Finalmente, también es importante señalar las concepciones que podrían estar formándose en los estudiantes sobre el aprendizaje de la matemática a partir de este tipo de prácticas. Callejo y Vila (2003) señalan que la ausencia de enseñar cómo se construye

un procedimiento puede llevar a los estudiantes a pensar que la primera estrategia que se les ocurra es la que les llevará a la solución. En efecto, una enseñanza que enfatiza en el modelado de un determinado tipo de ejercicio, en la resolución de éste a partir de un método y en la búsqueda imperiosa de una solución evitando cometer errores, finalmente, hará que los estudiantes apliquen solamente los procedimientos y estrategias brindadas por el docente.

A2: Depende, hay profesores que nos ayudan con los métodos, y hay otras veces que los profesores no hacen sus métodos, por ejemplo, mi profesor sí nos ayuda siempre, por ejemplo nos toca suma (...)

A1: Por ejemplo, nos toca suma heterogénea y nos deja su fórmula, todo es con fórmula.

(Grupo focal Alumnos, Escuela 3)

Cabe señalar que dentro de esta enseñanza directiva y en este aprendizaje mecanizado, las profesoras Ana y Cecilia sí daban cabida a que sus estudiantes puedan emplear otras estrategias de resolución. Sin embargo, aun estas estrategias eran producto de evocar otro conjunto de reglas y procedimientos y no producto de la interiorización de una noción matemática ni de un proceso de construcción o reflexión por parte de los estudiantes.

Respecto a la segunda concepción, la matemática se aprende con la práctica constante, el hecho que los docentes consideren que la enseñanza de procedimientos paso a paso para resolver problemas matemáticos es una forma efectiva de aprender matemática trae como consecuencia la ejercitación en problemas rutinarios. Los docentes consideran que una vez aprendido el procedimiento, la única forma (o la mejor forma) de consolidar el aprendizaje es resolviendo una serie de ejercicios. En consecuencia, se pudo observar la preocupación de los docentes por trabajar el mayor número de problemas o ejercicios posibles durante las clases. Para esto, los docentes emplean separatas o fotocopias que obtienen de diversos libros o textos. Esto puede observarse en las siguientes citas.

Claro, se trabajó lo que es sucesiones de suma, resta, multiplicación, división; se les hizo participar en la pizarra para que ellos vean cómo era el procedimiento, algunos niños ya lo habían captado rápidamente, otros niños recién iban a profundizar sus conocimientos en cuanto a eso y luego se les dio una hojita de aplicación para que pudieran reforzar.

(Beatriz, Escuela 2)

(...) eso sí, tenemos programado cuánto tiempo tenemos que enseñar matemáticas, por ejemplo, matemáticas, los colegios que están bajos. Entonces, con los profesores hemos agarrado 8 horas, lunes, martes, miércoles, viernes; 8 horas. Le hemos dado más énfasis, el cuaderno si usted le pide de matemáticas, estamos recién en junio, y ya el cuaderno está terminado.

(Ángela, Escuela 1)

Así, tenemos docentes que podrían estar considerando la cantidad de problemas resueltos como indicadores de aprendizaje del área. Sin embargo, tal como se verá más adelante en el capítulo «Oportunidades de aprendizaje», debemos resaltar que no necesariamente proponen situaciones problemáticas de diferentes niveles de demanda cognitiva, sino que, mayoritariamente, se centran en que los estudiantes se enfrenten a actividades de baja demanda cognitiva y, en el mejor de los casos, de mediana demanda.

Simultáneamente, se puede observar el interés de los docentes por buscar que las tareas se realicen cada vez con mayor rapidez, lo cual, finalmente, termina creando una suerte de automatización en la resolución de ejercicios y problemas entre los estudiantes. De este modo, si el estudiante llega a dominar el procedimiento, se espera que resuelva los problemas rápidamente y sin errores operativos, demostrando así que está mejorando su desempeño. Como ejemplo se tiene al profesor David, quien considera el tiempo de resolución de problemas como un indicador de que el estudiante está «aprendiendo matemática» y desarrollando sus habilidades.

De repente una habilidad que tenga, el menor tiempo, por lo menos yo pienso, qué pasaría si le dejo al mismo tiempo un niño, le puedo hacer en 5 minutos y otro en medio minuto, tiene más habilidad, no sé qué mecanismo emplea, pero tiene más habilidad.

(David, Escuela 4)

Asimismo, igual de importante es analizar el impacto de esta creencia entre los estudiantes, lo cual se refleja en la siguiente cita:

E: ¿Qué necesitarían para aprender bien matemática?

A1: Saber bien los ejercicios

E: ¿Y cómo podrían aprender eso mejor matemática?

A2: Practicando

A3: La profesora dice que eso de matemática se aprende con la práctica

A4: Tenemos que prestar atención a lo que nos dice y no estar pensando en otras cosas.

(Grupo focal alumnos, Escuela 3)

En este fragmento se aprecia la creencia de que la matemática se aprende con la práctica constante también ha sido interiorizada por los estudiantes, quienes la han adoptado como la mejor forma de aprender el área. Además, también se evidencia que a esta creencia va unida la idea de que se necesita estar atento para poder aprender el procedimiento enseñado.

#### 4.4.4.2. La complejidad matemática está determinada por la complejidad de los procedimientos y contenidos

Como se dijo anteriormente, percibir la matemática como un conjunto de procedimientos no permite a los docentes tener una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades o capacidades, por lo tanto, no son capaces de identificar los diversos factores que influyen en la complejidad de una tarea o de alguna actividad más allá del contenido mismo de la disciplina. De esta manera, los docentes encuentran que la dificultad de las tareas está principalmente determinada por lo complejo del procedimiento matemático involucrado y no por las habilidades que demanda del estudiante para la resolución de dicha tarea; ya sea al momento de comprender la situación, al identificar la matemática relevante, al adaptar o elaborar una estrategia de resolución, al establecer las conexiones entre los diversos conceptos y nociones matemáticas, etc.

Bueno que, yo por ejemplo utilizo, para matemáticas yo utilizo textos de secundaria, de ahí saco contenidos, yo les explico a ellos, entonces, algún padre de familia me dijo: «profesor, pero, cuando yo estudié la primaria, nada que ver con esto, y ahora», me dice, «tan avanzado» me dice.

(Carlos, Escuela 3)

También es valorado por el docente el hecho de desarrollar contenidos «más avanzados», no importa si esto se hace de una manera memorística y repetitiva, sin considerar si los estudiantes han desarrollado o no las capacidades adecuadas para interiorizar y comprender determinada noción o contenido. Esta concepción concuerda con lo encontrado en el estudio «Oportunidades de aprendizaje», donde se ha encontrado que la dificultad de los ejercicios o problemas radica, para muchos docentes, principalmente, en los procedimientos y en particular en el tamaño de los números involucrados.

Algunos de los ejercicios resueltos durante la sesión de clase fueron:

$$3x + 9 < 85$$

$$5(2x-3) > 7x-3$$

$$12x+5 < 3x+50$$

$$50+ 12q-30+ 8q < 4q+15-5q+40$$

$$5m-9 \leq 2m+15, \text{ entre otros de estructura muy similar.}$$

Adicionalmente, la profesora copia en la pizarra los siguientes ejercicios como tarea:

$$8(y + 1) + 4 > 4(y - 1) + 2$$

$$3 + [2x + (x + 2)] \leq (85 + 59 - 124)$$

$$\sqrt{16} + 33 + 8m - \sqrt[3]{8} - 2m > 42 + 8m - \sqrt[3]{64} - 4m + 24^0$$

P: Ya. Eso es todo. El que resuelve el último es un capo o una capa.»

(Cecilia, Escuela 3)

Como se puede evidenciar, todo el conjunto de ejercicios resulta ser, en cierta medida, repetitiva; pues dichos ejercicios consisten en reproducir una secuencia de pasos para la resolución de las ecuaciones, por tanto son de baja demanda cognitiva. Sin embargo, los tres últimos que son los dejados como tarea, podrían resultar ser más complejos que los trabajados durante la misma sesión, pues dicha complejidad estaría centrada en los procedimientos de despeje de las incógnitas, en las propiedades y operaciones involucradas para resolver dichas ecuaciones (potencias y radicales) y en la magnitud de los números involucrados. Otras situaciones más complejas podrían ser aquellas que demandan a los estudiantes modelar una situación utilizando nociones o conceptos matemáticos propios del grado, que involucren analizar, razonar, plantear hipótesis, predecir, tomar decisiones, argumentar, etc. Tareas como las propuestas en la anterior sesión poco o nada favorecerán la comprensión de nociones o el desarrollo de habilidades más complejas por más que se practiquen de manera constante.

#### 4.4.4.3. El uso de palabras clave como estrategia para resolver problemas

El uso de palabras clave como parte de la resolución de problemas matemáticos fue también algo muy observado en las clases de los docentes. Al respecto, se encontró antecedentes en el estudio realizado en la Evaluación Nacional 2004, en el que 89,2 % de los docentes de primaria encuestados consideraban que enseñar a los estudiantes a ubicar palabras clave en un problema es una buena estrategia para que aprendan a resolver problemas<sup>188</sup>. Las siguientes citas muestran la forma como los docentes lo trabajan en el aula.

Luego la profesora escribe en la pizarra «Enunciado matemático –cuando falta un dato»

P: A ver, estos enunciados se presentan cuando falta algún dato y da ejemplos: «La edad de Silvia dentro de 5 años:  $x + 5$ , la edad de Juan hace 10 años:  $x - 10$ . Las expresiones o frases matemáticas las vamos a hacer en forma de número o expresión numérica.

A1: ¿Profesora cómo se resuelve?

P: Sólo estamos expresando... Cuando hablamos de futuro, ¿de qué hablamos?

A2: Suma.

P: ¿Cuándo hablamos en pasado?

Todos: Resta. Contestan 2 o 3 a coro.

(Ana, Escuela 1)

188. Este hallazgo se puede confirmar en los resultados del estudio de concepciones del Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

Para el dictado de las ecuaciones la profesora retoma temas de la clase de ciencia y ambiente:

P: Los tres quintos de un número de bacterias disminuidas en su tercera parte... Cuando digo disminuir ¿a qué me refiero?

A: A la resta.»

P: Muy bien.

(Cecilia, Escuela 3)

En este caso encontramos docentes que fomentan en sus estudiantes el uso de palabras clave como método para modelar determinadas situaciones y, probablemente, con el objetivo de tratar de minimizar el error, la comprensión y análisis propio de cada situación. Esta idea estaría relacionada con aquella que concibe la matemática como un conjunto de métodos, estrategias y procedimientos que nos conducen a un trabajo automatizado que busca siempre respuestas correctas. La influencia del uso de palabras clave asociadas con alguna operación o algún procedimiento, por ejemplo, la palabra «más» o «aumento» con la suma o con el signo más, fomenta el aprendizaje y la aplicación de recetas sin los debidos procesos de identificación, comprensión, análisis, modelación, etc., propiciando un aprendizaje de la matemática que finalmente lo conducirá a obtener resultados, conclusiones o argumentos incorrectos. En la Evaluación Nacional 2004, se encontró que el uso de palabras clave influía negativamente en los estudiantes de segundo grado de primaria, propiciando que resuelvan de manera errada los problemas aditivos comparativos (inconsistencia de la operación) (UMC, 2005b).

#### 4.4.4.4. El dominio de las operaciones aritméticas en la escuela primaria

Como se señaló anteriormente, el Ministerio de Educación propone desarrollar capacidades de área, para la enseñanza aprendizaje de la matemática. A partir de la Evaluación Nacional 2004, los estudiantes de sexto grado del nivel primario deberían:

Resolver situaciones problemáticas que impliquen la adaptación y elaboración de estrategias de solución y la conexión de diferentes contenidos matemáticos; haber incorporado la estructura del sistema de numeración decimal, las fracciones y el uso de los decimales más usuales; establecer equivalencias entre los principales unidades de longitud y tiempo; haber incorporado las nociones espaciales, de medición y geométricas básicas, etc.<sup>189</sup>

UMC (2005b)

Adicionalmente, también se debería haber desarrollado las primeras nociones de la incógnita/variable, mediante el trabajo adecuado del pensamiento proporcional, que viene

189. Dicha descripción corresponde al nivel Suficiente de la Evaluación Nacional 2004 de rendimiento estudiantil del área de matemática de Sexto grado de primaria. Este nivel agrupa a aquellos estudiantes que han desarrollado sus capacidades al nivel esperado para el grado que cursan.

a ser un precursor del pensamiento variacional. Éste será fundamental para desarrollar importantes nociones matemáticas como la de función.

Sin embargo, la mayoría de docentes participantes en este estudio considera que en el nivel primario, lo fundamental que un estudiante debe aprender son las operaciones básicas y, lo que es más preocupante aún, entendiendo esto como el manejo de los algoritmos para el cálculo escrito. Este pensamiento queda claro en la siguiente cita.

P: Pero, por ejemplo, yo veo que la programación curricular es bastante. ... Pero lo principal, es que el niño en primaria debería lograr sumar y sumar bien, restar bien, multiplicar bien y dividir bien. Ahora, yo estoy trabajando en esta parte, con los niños que se quedan en multiplicación, y muy bien los niños. Niños que han mejorado en multiplicación porque yo digo, cómo van a ir, o sea, yo les puedo enseñar mucho, todo el programa que me piden, y el niño no va a saber multiplicar, qué vergüenza... desde que me di cuenta, les tomé un examen, y vi que como 5 niños no sabían la tabla de multiplicar, por «equis» razones se han olvidado, en su casa no le han.... , yo con ellos me estoy quedando los miércoles, y yo pienso que no debe, esa parte sí, no se debe pasar por alto para que pasen a la secundaria.

(Ángela, Escuela 1)

En este caso la docente manifiesta que lo importante es aprender las operaciones aritméticas básicas y que los otros contenidos curriculares no son tan importantes de ser aprendidos. Esto también corresponde con lo hallado en el estudio de concepciones de la Evaluación Nacional 2004, donde el 87,3 % de los docentes participantes mostraron su acuerdo con la idea de que «debe enfatizarse el aprendizaje de las reglas y procedimientos matemáticos durante la escuela primaria para que en la secundaria el estudiante pueda resolver problemas»<sup>190</sup>.

La principal consecuencia de tener esta concepción es que la mayor parte del año escolar los docentes se concentran en trabajar contenidos relacionados con el conocimiento de los números y de las operaciones con números naturales, decimales, y fracciones. Si a esto le sumamos el hecho de que los docentes han desarrollado un enfoque instrumental de la matemática y el desconocimiento de los niveles de demanda cognitiva, tenemos como consecuencia que el trabajo de dichos contenidos se concentran en el aprendizaje de las operaciones aritméticas en sí mismas, con reducida valoración de éstos como herramientas útiles y elementales que nos permitirían modelar situaciones que se presentan dentro o fuera de la escuela para así favorecer el análisis, la toma de decisiones adecuadas y justificadas entre otros y, finalmente, poder desarrollar capacidades.

190. Este hallazgo se puede confirmar en el estudio de concepciones del Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

Al respecto, la información recogida también permitió observar un impacto entre los estudiantes. La siguiente cita permite observar como esta creencia se refleja en los estudiantes:

E: ¿Qué necesitarían para aprender bien matemáticas?

A 1: Saber sumar, restar, multiplicar y dividir.

(Entrevista a alumno, Escuela 3)

E: Y cuéntenme, ¿qué necesitan para aprender matemática.

A1: Mm, ¿atender a las clases?

E: ¡Ya! Por ejemplo, ¿qué más necesitan para aprender matemáticas?

(Varios a la vez): ¿Estudiar? ¿Practicar?

E: ¿Qué cosa practican?

A2: Los ejercicios que nos dejan.

E: Los ejercicios, qué más necesitan para aprender.

(Varios a la vez): Normalmente la suma, la multiplicación, la resta y la división

E: ¿Eso te parece a ti lo más importante?

A3: ¡Sí! Ésa es la básica de todos los profesores.

(Grupo focal a alumnos, Escuela 1)

Así, como consecuencia de esta concepción de los docentes, se tiene a estudiantes que presentan una visión de la matemática centrada en las actividades que los docentes proponen, es decir, en resolver los ejercicios, en hacer tareas, en practicar, en estudiar; todo ello para lograr el dominio de ciertos procedimientos y algoritmos, en particular, el conocimiento de las operaciones básicas las cuales, en el mejor de los casos, pueden ser reproducibles en situaciones sencillas y cercanas que demanden la aplicación directa de estas, por ejemplo, en situaciones de compra y venta.

En ese sentido, es importante reflexionar que si los estudiantes no son expuestos a situaciones que permitan la problematización, la comprensión e interiorización de nociones, si no se les plantea actividades en las que tengan que realizar diversas conexiones y, por el contrario, sólo están expuestos a situaciones que fomenten la ejercitación y mecanización; entonces difícilmente podrán usar la matemática como forma de pensamiento que les permite desarrollar capacidades, razonar, resolver problemas, tomar decisiones justificadas y comunicarnos matemáticamente.

#### 4.4.4.5. La matemática desconectada de la realidad

Las clases observadas también permitieron concluir sobre las dificultades que tienen los docentes para trabajar a partir de las experiencias previas de los estudiantes, tal cual

se señaló en el punto 4.4.1.1 sobre saberes previos. Esta ausencia de una introducción significativa como parte de las clases que facilita la comprensión de nuevas nociones y conceptos, hace que la matemática se perciba como un área desconectada de la realidad. Sin embargo, si bien se tuvo información de que los estudiantes reconocen la utilidad de la matemática para situaciones muy cercanas, por ejemplo, compra y venta, existen contenidos que, si no son debidamente contextualizados, no serán significativos para el estudiante y, por lo tanto, difícilmente aprendidos.

Las observaciones de clase permitieron identificar como se trabajan los conocimientos previos al inicio de las clases a manera de «repaso» de algunos procedimientos aprendidos previamente:

«Van a sacar su cuaderno de lógico matemática, vamos a poner la fecha. ¿Listo? Sólo a modo de recordar, vamos a hacer (empieza a escribir una ecuación en la pizarra). Esto que está acá en la pizarra es una ecuación. Vamos a desarrollar esta ecuación para poder hacer una inecuación.» Empieza a resolverla. Varios alumnos varones gritan las respuestas.

(Carlos, Escuela 3)

Así pues, en general, se tiene que los contenidos trabajados en las clases de matemática de los docentes participantes de esta investigación, mayoritariamente, no son desarrollados a partir de situaciones cercanas al estudiante; no se identifica la matemática presente en situaciones de la realidad, ni tampoco se fomenta en los estudiantes la identificación de las relaciones matemáticas relevantes en distintos aspectos de la vida.

Acciones pedagógicas que configuren a la matemática como un área que tiene poca relación con la realidad influirán en las ideas que los estudiantes se construyan sobre ella. Al respecto, se pudo identificar entre los estudiantes la idea de que aquello que se enseña en clase tiene como objetivo el aprendizaje de los contenidos en sí mismos sin ninguna otra contribución adicional y sin tomar en cuenta las ventajas que un adecuado pensamiento matemático les puede dar aun en esta etapa de sus vidas, tal como se aprecia en la siguiente cita<sup>191</sup>.

E1: ¿Para qué les sirve lo que aprenden en lógico?

A1: A mí me sirve porque si no soy un ingeniero robótico puedo ser un gran inversionista de plata.

E1: Eso en el futuro, pero ahorita.

A1: ¡Ah! para aprender a sumar.

E1: ¿Y para qué quieres aprender a sumar?

A1: Para restar, para multiplicar, para dividir, para hacer todo lógico.

E1: Por ejemplo, ¿qué están haciendo en lógico ahorita?

A2: Suma y resta de fracciones mixtas.

191. Conclusiones similares fueron presentados en el punto 4.2.2 de este capítulo.

A3: Fracciones y divisiones de fracciones mixtas.

E1: Y eso que están haciendo ahorita en lógico, ¿para qué les sirve?

A3: Para aprender más.

E2: Y cuando salen del colegio ¿hacen algo con eso?, ¿lo usan?

A3: Yo no.

A4: Yo sí, porque cuando llego a mi casa algunas veces, cuando tengo ganas de estudiar, me pongo a ver mi cuaderno y a estudiar todo lo que me han enseñado y cuando no me da la gana, veo televisión.

(Grupo focal alumnos, Escuela 2)

Se observa, pues, cómo los estudiantes no logran realizar las conexiones entre la matemática y la realidad, por lo que podrían percibirla como un área que no tiene utilidad práctica en su cotidianidad, salvo en el espacio de aula y para cuestiones muy específicas. Es el docente quien debería propiciar que los estudiantes valoren, como parte del aprendizaje del área, tanto los problemas propuestos en el aula como los que se presentan en la vida real, y que involucren el uso de nociones matemáticas acordes con el grado, permitiendo, de esta manera, el desarrollo de habilidades que les permitan enfrentarse con éxito a éstas.

Adicionalmente, no se ha encontrado en los docentes una percepción de la matemática como un todo integrado que posibilita realizar diversas conexiones, ya no sólo con la realidad, sino entre los diferentes contenidos y nociones matemáticas. Por el contrario, perciben y desarrollan una matemática en compartimentos estancos y sin relación entre sí. Este hecho se verifica tanto durante las sesiones de clase como en las actividades de evaluación.

Yo acostumbro, al menos en matemática..., por ejemplo, hemos hecho en conjuntos, termino la parte de conjuntos, yo les tomo una práctica, de puramente conjuntos. Si me doy cuenta que no han dado bien, les hago una pequeña retroalimentación, pero si no, me voy a la otra unidad. Entramos a ángulos creo, les expliqué con calma durante las ocho horas, les tomo, termino esto, ese tema, que puede constar de una semana, 15 días, otra práctica (...)

(Ángela, Escuela 1)

Si el docente no propone a los estudiantes experiencias que integren y permitan establecer conexiones entre las nociones matemáticas aprendidas y las nuevas, muy difícilmente el alumno podrá hacerlo por su cuenta.

#### 4.4.4.6. La matemática y el razonamiento matemático

En las entrevistas realizadas a los docentes, se pudo percibir la necesidad de desarrollar en los estudiantes el razonamiento matemático, percibida ésta como una habilidad más compleja ligada al «saber pensar» y no al simple hecho de reproducir estrategias.

Las siguientes citas reflejan estas ideas

Le falta más razonamiento (al libro de Matemáticas que entrega el Ministerio de Educación a los estudiantes de sexto grado), no tiene razonamiento...no tiene y...y a veces nosotros trabajamos el libro de matemáticas...hemos trabajado duro matemáticas el día...el viernes creo...y...ya resolvíamos, resolvíamos, resolvíamos ¿y ahora qué hago, señorita?...entonces yo necesito buscar otros libros...¿Por qué si uno le ha desarrollado desde pequeños todo lo que es...y...aquí trabajamos todo lo que es razonamiento, trabajamos bastante...hemos desarrollado, entonces del libro lo avanza rápido... y entonces ¿y ahora qué hago señorita?, entonces quiere más, hay que buscar otros puntos muchos más completo como para que puedan resolver ...o sea, si el libro se complementara con otras cosas más, sería interesante.

(Cecilia, Escuela 3)

A todos nosotros nos falta que el niño sepa razonamiento matemático y razonamiento verbal. Nosotros estamos aplicando lo que es un poquito duro, pero estamos dándole razonamiento matemático. El niño tiene que saber, como dice, tienes que saber pensar, carburar, hacer pensar bien la cabecita. No siempre el profesor te va a dejar el problema, lo característico. Siempre es un poquito cauto donde el niño tiene que sacarlo, pensando, analizando. Y eso es, un poco, el trabajo, es a largo plazo pero hay que hacerlo. Porque antes no enseñaban razonamiento. Cuando yo terminé, nos enseñaban razonamiento, ya cuando estaba en la academia.

(Daniel, Escuela 4)

Se tiene entonces que los docentes entienden al razonamiento matemático como algo posterior al dominio de estrategias o métodos algorítmicos y no como un proceso constante y permanente a lo largo de la escolaridad, ni como un elemento presente al resolver problemas, al analizar, al interpretar, hacer hipótesis, argumentar, etc. Esta creencia reforzaría la visión compartimentalizada y segmentada de la matemática que tienen los docentes, ya que podrían estar considerando que el razonamiento matemático se debe impartir como un complemento o accesorio al curso en sí.

Análogamente, en la Evaluación Nacional 2004 se encontró que un alto porcentaje de docentes (92,9%) se muestran favorables a la implementación de un curso de razonamiento matemático<sup>192</sup>. Una realidad que influye en el desarrollo de esta idea es la de los exámenes de admisión a universidades, pues el modelo de evaluación subyacente a ellos fomenta que tanto academias preuniversitarias, escuelas, textos escolares, entre otros, propongan como alternativa para alcanzar el éxito en dichos exámenes cursos de razonamiento matemático. (UMC, 2005b)

192. Este hallazgo se puede confirmar en los resultados del estudio de concepciones del Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

Luego de la revisión de todas las concepciones sostenidas por los docentes, se tiene un panorama amplio sobre las diversas dimensiones de su actuar en el aula y se encuentra a un docente esforzándose por realizar su trabajo y satisfacer las demandas que provienen de diferentes frentes. Su práctica concuerda, en la mayoría de casos con concepciones que dejan ver un fuerte componente tradicional, como si los intentos de las oficinas del Ministerio de Educación responsables de la capacitación e implementación del nuevo enfoque pedagógico y específicamente los propuestos para la enseñanza de las áreas de matemática y comunicación no hubieran podido impactar y calar en los profesores. ¿Por qué sucedió esto? ¿Cómo hacer para que se dé una verdadera comprensión e interiorización de los nuevos enfoques que se quieren implementar? ¿Se pueden modificar las concepciones que limitan este cambio? ¿Qué se requiere para tal fin?

Como se señaló anteriormente, la capacidad reflexiva es uno de los elementos de suma relevancia que debería formar parte activa de la práctica del docente y que nos puede ayudar a responder las preguntas arriba planteadas. A continuación se desarrollará este punto.

#### 4.5. LA CAPACIDAD REFLEXIVA DE LOS DOCENTES, CLAVE PARA EL CAMBIO

Si bien la presente investigación no ha profundizado ni ha utilizado instrumentos evaluativos sobre la capacidad de reflexión de los docentes, a partir del análisis del discurso y prácticas se ha podido inferir, en gran medida, la disposición que presentan los docentes hacia la reflexión y en qué medida es una práctica que hayan incorporado en su quehacer educativo. Para presentar dicho análisis, es importante realizar una breve revisión sobre la importancia de la capacidad reflexiva y los efectos que puede ejercer sobre las concepciones pedagógicas de los docentes.

Muchos autores consideran la modificación de creencias como algo difícil de lograr<sup>193</sup>. Por ejemplo, Pajares (1992) considera la modificación de las creencias como un «fenómeno raro» al señalar que las personas suelen anclarse en creencias basadas en conocimientos erróneos o incompletos y persistir en ellas a pesar de tener evidencias científicas de que no son adecuadas. Además, señala que el cambio de creencias puede ser más difícil entre los profesionales de la educación debido a la experiencia que han tenido los profesores o estudiantes de educación durante su formación escolar, la cual marcará en alguna medida su posterior práctica profesional. Esta condición natural, como refiere Raymond (1997), hace de la formación del docente una etapa crítica para que los estudiantes puedan cambiar las concepciones formadas por dicha experiencia académica anterior.

193. Nuevamente es importante recordar que hemos definido a las concepciones como el sistema de creencias, por ello es lícito establecer relaciones entre las creencias y el pensamiento reflexivo de los docentes.

Entonces, ¿cómo se debería proceder en esa etapa crítica de formación? Los teóricos señalan que en los programas de formación deberían crearse oportunidades para que los futuros docentes revisen y comparen sus creencias, para que las confirmen o reconstruyan, para que reaprendan lo conocido y aprendan lo que deberían conocer. De no existir estos espacios, a decir de Andrews y Hatch (1999), los docentes perpetuarán prácticas cuestionables sostenidas sobre bases teóricas dudosas.

Según Pérez (1988), se requiere, pues, de un proceso reflexivo que debe estar presente en el docente al momento de la adquisición e incorporación de la nueva información, pero que también debe acompañar constantemente a la práctica del docente. Para comprender el pensamiento práctico del profesional y, específicamente, el papel que cumple la reflexión en él, Schon distingue tres conceptos, los cuales son presentados por Pérez de la siguiente forma:

- **Conocimiento en la acción.** Es el conocimiento que orienta toda la actividad práctica, es fruto de la experiencia y de la reflexión pasada y se encuentra consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas.
- **Reflexión en la acción.** Al ser paralela a la acción, este proceso reflexivo es restringido, no tan profundo, pero sí logra captar las variables que intervienen en la situación. Este proceso es el primer espacio en el que el docente confronta empíricamente las creencias con las que se enfrenta a la realidad. Al existir una conversación abierta con la situación práctica se pueden confirmar o refutar los esquemas previos, así como corregirlos y depurarlos sobre la marcha.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.** Es el análisis «a posteriori», libre de las limitaciones y demandas de la situación, sobre las características y procesos de la acción que se ha realizado. Esta reflexión es importante en el proceso de aprendizaje del profesional, ya que permite el cuestionamiento de la situación problemática, pero también de la solución al problema (diagnóstico, definición, metas, elección de medios, etc.).

Pérez (1988) señala también que ninguno de estos tres procesos puede considerarse independientemente sino que se complementan para lograr una intervención eficaz del docente. Asimismo, afirma que la ausencia de procesos de reflexión conectados con las prácticas docentes puede ayudar a reforzar las creencias que el docente mantiene, ya que el conocimiento profesional sobre el cual actúan los docentes cotidianamente termina siendo dictado más por sus creencias que por sus conocimientos «científicos». Se crea entonces una rutina, una manera de hacer las cosas, una dinámica propia que dificulta el cuestionamiento de lo que ya se viene haciendo. Se produce así una inercia que termina por reforzar una cultura pedagógica propia del docente y del centro escolar.

A partir de esta información, cabe preguntar ¿en qué nivel se encuentran los docentes participantes del estudio?, ¿cómo se manifiesta su práctica reflexiva? El análisis

de la información recogida permite señalar que gran parte de los docentes participantes del estudio no parecen haber incorporado en sus prácticas, ni como parte de sus funciones de docente, procesos de reflexión que los lleven a analizar su trabajo en el aula, es decir, preguntarse: qué estrategias les funcionaron y por qué, qué dificultades tuvieron al implementarlas, cómo piensan mejorarlas, etc.

Aplicando la clasificación de Schon, el pensamiento práctico de los docentes participantes del estudio puede ser mejor aprehendido desde el concepto de «conocimiento en la acción». Así, los docentes muestran, a partir de su discurso y de sus prácticas, que poseen un conocimiento fruto de su experiencia y de reflexiones pasadas, un «saber hacer». Sin embargo, la falta de espacios y estrategias de reflexión y cuestionamiento de sus prácticas actuales los llevan a reproducir constantemente lo que están acostumbrados a hacer por más que ello no les esté dando resultados.

Los docentes están constantemente «apagando incendios», es decir, que procuran encontrar soluciones inmediatas para situaciones difíciles que se presentan. Además, la implementación de soluciones no va acompañada de procesos de reflexión sobre qué generó la situación, qué estrategias pedagógicas debieron ser empleadas para resolverla adecuadamente y sobre cuál fue el impacto de dichas estrategias. Ello explica, por ejemplo, que se hayan encontrado docentes dando refuerzos para involucrar al estudiante en las actividades planteadas sin considerar que con ello devalúan el valor mismo del aprender, que se tomen medidas inadecuadas cuando un estudiante no está comprendiendo: acercarse al alumno a resolver el problema, «bajar el nivel» o repetir toda la clase sin antes comprobar si se trata de una dificultad de todos los estudiantes o si su metodología está siendo la más adecuada.

La poca capacidad reflexiva se hizo evidente cuando se les preguntó si tenían alguna dificultad para poder enseñar. Las respuestas obtenidas apuntaban a cuestiones como, por ejemplo, el cansancio provocado por tener dos trabajos, fortalezas y debilidades relacionadas a rasgos de personalidad (el ser demasiados estrictos, perder la paciencia, etc.). En ninguno de los nueve casos los docentes pudieron identificar con claridad ni sus fortalezas ni sus deficiencias o debilidades a nivel técnico pedagógico.<sup>194</sup>

Asimismo, la dificultad para identificar sus propias limitaciones en el aula está fuertemente relacionada con la tendencia de los docentes por explicar dichas limitaciones, no con aspectos relacionados a su propia práctica, sino más bien con aspectos externos que no pueden modificar como, por ejemplo, la situación socioeconómica de sus alumnos, los contextos familiares difíciles (como fue abordado en el tema de autoeficacia de los docentes).

194. Salvo en raras excepciones en las que los docentes mencionaban que no eran «buenos» en comunicación o en matemática.



La falta de materiales y de capacitación también fueron nombradas como causante de las dificultades para enseñar. Respecto a este punto, si bien la mayoría de docentes manifiestan que un «buen profesor» debe buscar cambiar y mejorar su práctica docente por iniciativa propia, muchos no logran identificar con precisión ni sus dificultades en el aula y menos aun los aspectos en los que necesitarían estar mejor capacitados.

Otro factor que incide en la poca capacidad de reflexión es tanto la falta de conciencia como la exigencia de que deben hacerlo. Muchos docentes que participaron del estudio señalaron luego de las entrevistas que no habían tenido la oportunidad de pensar en eso nunca antes (literalmente que nadie les había formulado ese tipo de preguntas) y que se sentían muy agradecidos porque ello les había permitido pensar un poco más sobre sus prácticas pedagógicas en el aula.

A nivel institucional, no se generan espacios que fomenten la reflexión conjunta de las prácticas, ni el intercambio de estrategias entre docentes. Estos espacios tienden a ser más bien informales, y son comúnmente buscados por los docentes para llenar vacíos a «última hora». Es decir, el docente busca remediar su falta de manejo de algún tema que tenga que trabajar en clase «preguntando a sus colegas», pidiendo materiales o lecturas al respecto. En los casos en los que sí se reconoce una falta de trabajo coordinado o de intercambio de estrategias entre docentes, se alude a la falta de tiempo generalmente haciendo mención de que el estricto cumplimiento de las horas pedagógicas ha terminado por anular los pocos espacios de reunión con los que contaban los docentes en las escuelas. Como se señaló en el capítulo «Organización Escolar», inclusive a nivel institucional, se observan las mismas deficiencias: falta de espacios de reflexión conjunta, falta de herramientas que permitan reflexionar sobre el sentido de lo que se hace cotidianamente.

Por otro lado, se ha observado una falta de estímulos internos y externos para facilitar la reflexión sobre las prácticas docentes a nivel de las escuelas, órganos intermedios y ministerio. Específicamente se tiene que la organización de las escuelas, más allá de lo estipulado en los documentos de gestión, no favorece la creación de los espacios necesarios para la discusión y el intercambio de ideas entre los docentes que permitan una revisión de su trabajo cotidiano.

A pesar de que la falta de reflexión parece ser generalizada entre los docentes participantes del estudio, se encontraron algunos casos alentadores que daban muestras de un interés por ir más allá de la acción. Estos casos correspondían a profesores que se preguntaban constantemente cómo ir mejorando y que mostraban una marcada preocupación por capacitarse (más allá del discurso) y de implementar lo aprendido en el aula. Una de ellas muestra un afán por compartir con otros docentes la experiencia de aula y de revisar constantemente su desempeño en el aula, ello debido a que trabaja con un grupo de estudiantes muy heterogéneo y su autoexigencia por conseguir resultados visibles en ellos. Otro caso presenta a una docente preocupada por validar constantemente si los procedimientos aplicados en el aula son los adecuados, si está dando lo necesario para que sus estudiantes puedan aprender y si está creando un clima adecuado que

promueva la participación e interés de los estudiantes. En ambos casos, las docentes han podido extraer algunos beneficios respecto a la implementación del nuevo enfoque pedagógico (considerando los resultados anteriores que revelan incorporaciones muchas veces distorsionadas) y los aplican a su aula al ver resultados en contraste con lo que realizaban anteriormente.

Debe también señalarse que estos casos que muestran a profesoras cercanas a tener un pensamiento reflexivo y cuestionador de sus prácticas se corresponden con los salones que tienen estudiantes con los mejores resultados<sup>195</sup>, lo cual brinda luces de lo beneficioso que podría resultar tener a un profesional con estas características.

Para finalizar, debiera señalarse que una investigación más profunda sobre la capacidad de reflexión de los docentes debiera analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula y los distintos recursos que movilizan para enfrentarlos: comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo elaboran y modifican rutinas y estrategias, cómo utilizan nuevas técnicas, cómo inventan materiales y recursos. Ello brindaría información importante respecto a la forma como se producen y/o modifican las creencias en los docentes.

#### 4.6. DISCUSIÓN

En esta parte se presentará la discusión sobre los principales resultados reportados con el fin de responder a las preguntas de investigación. Sin embargo, previamente es pertinente analizar las concepciones halladas en relación con su consistencia y formación.

Respecto a las inconsistencias entre discurso y práctica, éstas quedaron evidenciadas a partir de la información recogida. Así, por un lado, las entrevistas y grupos focales permitieron identificar a docentes que sostenían discursos que evidenciaban aceptación por algunas características de lo propuesto por el nuevo enfoque pedagógico; sin embargo, las observaciones de clase permitieron ver a docentes que se conducían bajo concepciones predominantemente tradicionales.

Para explicar estas inconsistencias entre el discurso y la acción, es necesario recordar las características de centralidad y marginalidad de los sistemas de creencias. Como se señaló, las creencias que forman parte de un sistema no se sostienen necesariamente con la misma fuerza; por lo que, ante situaciones adversas a la puesta en práctica de algunas creencias, las creencias centrales prevalecen sobre las periféricas al momento de determinar las acciones. Se podría plantear como hipótesis, entonces, que las

195. Uno es el caso de la profesora Cecilia, que obtuvo resultados comparables al promedio de las escuelas no estatales tanto en matemática como en comunicación-comprensión de textos. El segundo es el caso de la profesora Dina, que logró la mayor diferenciación entre la prueba de entrada y de salida en el área de matemática.

concepciones de los docentes participantes del estudio se encuentran organizadas de tal modo que tienen sus creencias tradicionales como las creencias centrales y las creencias no tradicionales como creencias periféricas, creencias superficiales que no han terminado de asentarse, creencias que ellos sienten deberían sostener o apoyar porque corresponden con el enfoque actual y no tanto porque estén convencidos o tengan un conocimiento profundo de ellas.

Los resultados permitieron observar cómo el discurso de apoyo al nuevo enfoque se hacía menos consistente y develaba la presencia arraigada de concepciones tradicionales conforme más se profundizaba en el análisis de ellas. Así, pues, se puede concluir que el discurso sobre el nuevo enfoque pedagógico de los docentes descansa sobre bases frágiles que responden a la falta de una adecuada formación<sup>196</sup>. En efecto, existe confusión respecto a las particularidades del nuevo enfoque; los docentes han tratado de incorporar las ideas constructivistas a su práctica tradicional sin tener una clara demarcación de las diferencias e implicancias de ambos enfoques, es decir, sin haber vivido un proceso de reflexión que les permita cuestionarse los beneficios y limitaciones de cada uno. Este vacío conceptual ha hecho que en muchos de los casos observados el discurso del nuevo enfoque se quede solamente en buenas intenciones.

Sin embargo, la falta de un adecuado Plan de Formación Continua es sólo una de las razones para las inconsistencias entre discurso y práctica. En este punto, cabe recordar lo señalado por Ernest (2005) respecto a las variables de contexto que juegan un rol también importante para que las concepciones no se cristalicen en acciones. Una de estas variables está constituida por las exigencias que plantea el currículo. Los estudios de cobertura curricular que acompañaron a las evaluaciones nacionales del 2001 y del 2004 han demostrado que los docentes no alcanzan a cubrir todos los contenidos propuestos para el año escolar, muchas capacidades no son desarrolladas o son tratadas de manera superficial. Se tiene, entonces, a un docente que lucha de manera permanente contra el tiempo por cumplir con los requerimientos establecidos, muchas veces, a costa de la calidad de los aprendizajes (en un grupo focal se tuvo la información de que los profesores consideraban que el nuevo enfoque demandaba más tiempo del que ellos podían otorgar para trabajar un tema y por ello trabajaban bajo el esquema tradicional). Otras variables que bien cabría mencionar son el contexto socioeconómico de los alumnos, que limita la posibilidad de contar con una serie de materiales y condiciona el bagaje de experiencias con el que llegan los estudiantes al aula; la heterogeneidad de los alumnos, que demanda a los profesores emplear diversas estrategias; las expectativas y demandas de los padres; las demandas de los directores o autoridades educativas, entre otras.

Para concluir esta parte, cabe señalar que, finalmente, la adhesión a uno u otro tipo de enfoque no ha sido determinante para la obtención de buenos resultados en términos de rendimiento académico. Como se pudo observar, los docentes no manejan ningún modelo

196. Similares a los resultados hallados por Martínez (2003).

pedagógico de manera exclusiva, ya que se encontró la presencia de ambos enfoques, aunque el peso de lo tradicional es evidentemente mayor y lo correspondiente al nuevo enfoque pedagógico ha sido incorporado a nivel del discurso y bajo la forma de algunos intentos no siempre consistentes. En este contexto de confusión sobre las implicancias de cada enfoque, se pudo observar que los docentes que tenían una clase más estructurada y ordenada, así como claridad en los objetivos que debían lograr, tenían mayor éxito al momento de conducir sus clases independientemente de si trataban de conducirse con un enfoque más cercano al tradicional o al constructivista<sup>197</sup>.

Con relación a la formación de las concepciones, los resultados llevan a plantear la pregunta ¿en qué contexto los docentes desarrollaron las concepciones que apoyan el nuevo enfoque y de dónde provienen las que se corresponden con el enfoque tradicional? Respecto a la primera, se tiene como posible fuente las capacitaciones implementadas por el MED como parte de la reforma pedagógica y curricular ocurrida en los años 90. Sin embargo, se cree que la información recibida en las capacitaciones ha sido insuficiente para crear cambios en las concepciones de los docentes y para darles herramientas para implementar la nueva metodología. Adicionalmente, no ha existido un adecuado acompañamiento a los docentes para asegurar la puesta en práctica de lo aprendido que haga realidad el cambio. Lamentablemente, no se cuentan con documentos oficiales que hagan un balance del impacto de la formación de los docentes luego de la implementación de esta reforma pedagógica, pues los documentos que sistematizan las experiencias de PLANCAD<sup>198</sup> no revelan el impacto de las capacitaciones recibidas y si éstas han tenido efectos en el rendimiento de los estudiantes.

Respecto al origen de las concepciones tradicionales, indudablemente el componente de la experiencia de los docentes como alumnos y la experiencia enseñando en aula juegan un rol muy importante, ya que las fortalece y las hace prevalecer sobre las concepciones que apoyan al nuevo enfoque, más aun cuando los docentes reconocen que han aprendido bajo ese esquema, lo cual lo valida como un enfoque pedagógico «que funciona». Asimismo, en el proceso de apropiación de la nueva metodología no se ha brindado un espacio adecuado para que pueda revisar sus concepciones y ver qué nuevos aportes podría darle el nuevo enfoque pedagógico a su práctica. Se puede concluir que, a diez años de la reforma planteada en los años 90, los docentes mantienen aún concepciones y prácticas tradicionales; sin embargo, cabe resaltar que en su discurso se observa un nivel, al menos incipiente, de incorporación y apropiación de ciertos elementos clave como se verá más adelante.

En relación a los fines de la educación, la educación integral es el elemento más rescatado por los docentes de entre las múltiples dimensiones que considera el sector como fines de la educación peruana. De manera especial, se enfatiza en la educación en

197. En este caso se encuentran los siguientes docentes: Ana, Cecilia y Dina.

198. PLANCAD es el programa de capacitación de docentes en servicio que fue implementado por el Ministerio de Educación a mediados de los noventa.

valores. Los profesores se preocupan por formar valores dentro del aula, en la escuela y fuera de la escuela. Al parecer, los valores y el proceso de aprendizaje conviven en el mismo espacio, pero son comprendidos de manera segmentada. Así, por un lado, el docente «educa en valores», traducidos en normas de conducta, y, por otro lado, transmite conocimientos<sup>199</sup>.

Los docentes han incorporado la idea de que la escuela no sólo debe formar en conocimientos y habilidades sino que, además, debe educar para la vida y, en este aspecto, se incluye la enseñanza de los valores, el desarrollo de las habilidades sociales, el logro del bienestar general del alumno, los cuales en muchos casos se han sobrepuesto al desarrollo de las capacidades cognitivas. Consecuentemente con esto, se encuentra a un docente preocupado por conocer los problemas de sus alumnos, por intervenir en ellos, si es posible, para reducir efectos negativos, siempre dispuesto a escucharlos y a protegerlos.

Priorizar un aspecto sobre otro, relegando el desarrollo de capacidades por la búsqueda del bienestar de los alumnos se ha visto reflejado en los roles que los docentes sienten deben desempeñar y es en esta parte que resulta preciso traerlos a discusión, ver la relación entre fines de la educación y los roles que el docente adopta para cumplir dichos fines.

Los resultados mostrados permiten observar en los docentes la confluencia de roles de madre, amigo y psicólogo; cada uno de ellos con demandas específicas, y se evidencia la poca conciencia que tienen sobre su rol de facilitador del aprendizaje. Se tiene a un docente que se percibe como una persona que debe lograr los objetivos planteados por el sector trabajando en contextos adversos con los cuales debe lidiar aunque no cuente con las herramientas necesarias. Para el logro de estos objetivos, el docente debe asumir los roles mencionados ya que tiene interiorizado, por ejemplo, que un estudiante que no tiene estabilidad emocional o que tiene problemas familiares no podrá aprender adecuadamente.

Así, pues, se tiene a un docente polifuncional, un «superdocente» cuyas responsabilidades trascienden los muros del aula y los límites de su propia profesión, por lo que la vocación de servicio se torna indispensable para asumir la difícil tarea de la formación integral de los alumnos. Si hacemos referencia a la idea del «superdocente», es porque a partir de los roles identificados vemos que los docentes han venido asumiendo las exigencias del nuevo rol docente desarrollando estrategias propias que les permitan responder a dichas demandas en contextos y condiciones difíciles que parecen no haber sido tomadas en cuenta al momento de plantear el nuevo enfoque pedagógico. El «superdocente» modifica, a su manera y en lo posible, las actitudes tradicionales de la enseñanza, adaptándolas a las nuevas exigencias y a la realidad cotidiana a la que se enfrenta en sus aulas, partiendo

199. Como se señaló en el desarrollo del acápite respectivo, educar en valores sería educar a través de discursos, exigiendo obediencia pero no fomentando la reflexión y discernimiento.

no tanto de una convicción propia sino más bien de un mandato normativo, aunque poco a poco se va apropiando de ciertos elementos del nuevo enfoque pedagógico.

Algo importante, que surge a partir de estos roles, es que los docentes consideran que el tipo de relación con los alumnos debe darse en un plano de confianza mutua, de horizontalidad. Sin embargo, la jerarquía y la verticalidad continúan estando presentes en su rol como docente a través de la importancia a la obediencia e incluso en algunos casos del uso del castigo físico. Al parecer, esto se produce debido a que al docente le resulta difícil comprender la autoridad sin ser autoritario y es que estos planos parecen confundirse en el aspecto práctico de las relaciones entre docente y alumno, como se verá más adelante en el capítulo «Clima de aula».

Por otro lado, habría que preguntarse cómo los diferentes contextos en los que se desenvuelven y enfrentan los docentes limitan la adopción del rol de facilitador. Es cierto que algunos docentes mencionan que los factores externos, como pobreza y desnutrición, afectan el proceso de enseñanza aprendizaje; pero, ¿cuán determinante es esto?, ¿hasta qué punto le correspondería realmente al docente cumplir los roles de segunda madre, psicólogo y amigo para suplir las necesidades de sus estudiantes? En este punto, cabe plantear como hipótesis que el docente asume estos roles no sólo como consecuencia de trabajar en un contexto difícil sino también como consecuencia de las demandas que le plantea la sociedad, es decir, de la carga social y responsabilidad que significa ser maestro en el Perú.

También, llama la atención que ninguno de los docentes del estudio mencione como uno de sus roles fundamentales aquel rol que en principio define uno de los sentidos de la escuela. Nos referimos a su rol como facilitador del proceso de construcción de aprendizajes. Se percibe más bien una suerte de escisión entre la atención hacia la dimensión afectiva del estudiante y la atención a la dimensión cognitiva. Esta dicotomía, que al parecer es parte de sus concepciones, afectaría el desarrollo «integral» de los estudiantes que, como veremos en el siguiente punto, es uno de los fines de la educación señalado por la mayoría de los docentes. Nos preguntamos, entonces, ¿por qué sucede esto?, ¿es que acaso se sienten más preparados para desarrollar el aspecto afectivo más que el cognitivo?, ¿o es que no logran concebir esta «integralidad» en el desarrollo de las personas quizá porque no forma parte de su propia experiencia escolar, infantil o adolescente?, ¿o es porque es difícil «imaginar» el desarrollo armónico de la persona en un contexto con altos índices de exclusión social y en el que hay muy pocos referentes de «desarrollo integral»? ¿o es acaso que es «más fácil» abordar los asuntos afectivos que los cognitivos?, ¿será probable que no se perciban a sí mismos como los especialistas responsables del desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y ciudadanas en los estudiantes?

Para finalizar este acápite, también habría que considerar el rol que ha venido cumpliendo el Ministerio de Educación en la configuración de roles asumidos por los docentes. Así, es preciso preguntarse si el sector ha especificado claramente el rol de facilitador y las tareas que ello implica.

Pretender cambiar los roles de los docentes sin proponer herramientas concretas para un cambio fundamental de la cultura escolar que empiece por cuestionar sus bases parecería hablar de una intencionalidad insuficiente y discordante. Como sabemos, la escuela tiende a ser un reflejo de la sociedad que la produce; pero en la escuela también se legitiman, reproducen y transforman las relaciones de poder.

Sobre el sentido de autoeficacia del docente, llama la atención que los docentes afirmen creer que hacen un buen trabajo, que logran resultados, cuando las observaciones realizadas revelan las muchas carencias en el manejo conceptual del proceso educativo y concepciones inadecuadas e inconsistentes sobre cómo se genera el aprendizaje. La falta de parámetros externos con los que un docente pueda autoevaluarse (retroalimentación de pares, supervisiones pedagógicas, evaluaciones «neutrales» u objetivas del rendimiento de sus estudiantes, etc.) hace que el docente busque en su entorno indicadores que le hagan sostener la idea de que están desarrollando un trabajo aceptable. En los casos observados se dieron como indicadores de los logros alcanzados la aceptación de los padres, la de sus alumnos, sus años de experiencia, etc. En este punto, vale la pena rescatar el carácter adaptativo de las autopercepciones. Quizás el docente sí es conciente de sus carencias, lo cual de algún modo fue manifestado, ya que todos los profesores señalaron requerir de mayor capacitación; pero necesitan afirmar que hacen bien su trabajo para proteger su valor profesional. Además, para poder realizar su trabajo busca otros elementos sobre los cuales pueda afirmar su sentido de eficacia.

Asimismo, se puede plantear que el hecho de que un docente acepte que tiene dificultades metodológicas y conceptuales para ejercer la labor educativa no es una condición suficiente para que éste haga revisión de sus propias capacidades. Se requiere, además, de otros elementos como, por ejemplo, pensamiento reflexivo, rasgos de personalidad (seguridad, determinación, etc.) para poder desarrollar mecanismos que lleven al cambio.

En relación con las percepciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes, el contexto socioeconómico y familiar y la extraedad de los alumnos se mostraron como condicionantes de los niveles de aprendizaje que pueden lograr los alumnos. Se piensa que las situaciones que viven familias disfuncionales no son las más auspiciosas para un buen rendimiento y que los estudiantes, cuyas edades sobrepasan el estándar del grado, no rendirán por su historial académico y porque sus intereses giran en temas propios de su edad. Así, pues, las expectativas se mostraron como un buen ejemplo de cómo las creencias alimentan las acciones de los docentes en aula; en los casos observados, dichas acciones, lamentablemente, no devinieron en acciones de remediación sino más bien de segregación y, en ocasiones, también fueron contraproducentes<sup>200</sup>.

200. Se debe recordar que los resultados revelaron que en algunos salones los profesores agrupaban a sus estudiantes de acuerdo con su edad y rendimiento. Otros casos mostraban a profesores que bajaban el nivel de dificultad para que los alumnos pudieran aprobar.

Más allá de la tendencia de los profesores a atribuir resultados negativos referidos al aprendizaje de sus alumnos a factores externos a ellos, es importante reconocer la difícil realidad con la que tienen que lidiar diariamente para poder «sacar adelante» a sus alumnos, lo cual de por sí enaltece la labor que cumplen. Es cierto que el nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres pueden favorecer o limitar el rendimiento académico de los estudiantes<sup>201</sup> y que un estudiante con extraedad generalmente tiene un récord académico con más fracasos que logros difíciles de revertir; pero las investigaciones han demostrado que la actitud del docente ante contextos así cobra un peso muy importante. En la presente investigación se ha podido observar casos que pueden retratar esto último, el de las profesoras Cecilia y Dina, las cuales toman la situación como un desafío y un reto y que despliegan ante ella una serie de estrategias con el fin de obtener logros. Por el contrario, otros profesores vivieron con fuerza su rol de psicólogos, madres, amigos, tratando de comprender la situación de sus alumnos y protegerlos de mayores daños; pero dejaron de lado el objetivo final del desarrollo de capacidades lo cual finalmente nos remite una vez más a la necesidad de redefinir el rol del docente.

En relación con la enseñanza, como se remarcó anteriormente, los resultados permiten afirmar que en los casos analizados no existen indicios claros en las prácticas pedagógicas que reflejen que los docentes se hayan apropiado del nuevo enfoque pedagógico. Como se sabe, la nueva metodología requiere que los docentes pasen a ser facilitadores de la educación; pero, ¿cómo se comprende dicho rol si no ha habido una reflexión previa sobre el trabajo que se elaboró antes? ¿cómo en la práctica se pasa de ser transmisor de conocimientos a facilitador? La pregunta es válida, considerando que los resultados evidencian que la mayoría de docentes, a pesar de sus intenciones manifiestas respecto al nuevo enfoque pedagógico, reproducen en gran parte de sus clases sus experiencias cuando alumnos.

Se plantea, entonces, el reto a los diseñadores de currículo y de políticas educativas, para que tengan en cuenta una serie de aspectos antes de implementar cambios metodológicos. Se debe considerar, por ejemplo, un acompañamiento constante en la implementación de los nuevos paradigmas, espacios de reflexión, normas claras que faciliten el trabajo en el aula, razones claras y convincentes de que lo nuevo tiene más beneficios que lo anterior; pero, sobre todo, se debe considerar la participación de los docentes en el diseño del cambio, solo así se podrá lograr que lo perciban como una necesidad y que también se sientan comprometidos con la implementación de las nuevas propuestas.

Los resultados son concluyentes respecto a que los docentes realizan sus prácticas educativas como si concibieran que la enseñanza es transmitir contenidos. Aunque esto no fue señalado explícitamente por los docentes, se manifestó claramente como una creencia subyacente a otras relacionadas con el aprendizaje y el rol de los alumnos. El papel directivo que ellos asumen en la enseñanza confirma estas afirmaciones.

201. Los estudios de factores asociados al rendimiento estudiantil realizados por la UMC evidencian de manera concluyente el peso del nivel económico como diferenciador de los resultados académicos.

Sin embargo, de este contexto deberían recuperarse dos elementos. El primero, que muchos de los docentes conciben la experiencia de enseñar como un reto, un desafío y lo asumen, sobre todo, en las condiciones difíciles en las que realizan su trabajo. En segundo lugar, debe rescatarse algunos elementos que dejan ver cierta incorporación del nuevo enfoque, los cuales se constituyen en avances respecto al enfoque anterior. Por ejemplo, la participación de los alumnos fue uno de los elementos que los docentes intentaban incorporar constantemente tanto en el ámbito discursivo como en la práctica. A nivel de concepciones, el énfasis en la participación se dejaba notar como el símbolo del nuevo enfoque pedagógico, los docentes reconocieron sus ventajas; pero su uso parecía estar más ligado con la formación integral del estudiante, de la forma como era entendida por los docentes, antes que con su empleo como condición de la enseñanza aprendizaje («el estudiante debe participar para que pierda la timidez»). Con referencia a las prácticas en el aula, la participación parecía tener el fin de hacer que los alumnos sigan la explicación del profesor, ya que no se empleaban en el contexto de construcción de los aprendizajes para explorar saberes previos, pedirles hacer hipótesis, etc. Es en este punto que se deja notar que, a pesar de la incorporación de la participación como parte de dinámica de la clase, los docentes no la promueven ni canalizan de la mejor forma. Como concluyera Martínez (2003) ante resultados similares, en el fondo los profesores no tienen claridad sobre cuál es el papel que tiene la socialización e intercambio de ideas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En general, se puede señalar pues que, en nuestro país, el cambio de los fines en la educación no necesariamente implicó un cambio en la concepción del alumno, al menos no como se pretendía. Efectivamente, se ha dado un cambio incipiente en la mirada que se tiene del alumno: se exige que el estudiante se exprese, hable y participe; se pone énfasis en su participación, pero en algunos casos esto se lleva al extremo, llegando a valorarse la participación *per se*, aunque no tenga sentido.

Sin embargo, a pesar de la poca claridad en la implementación de la participación de los estudiantes, se debe reconocer la preocupación de los profesores por tener a estudiantes más activos durante las clases como un «avance» frente a la enseñanza tradicional. Además, se apreciaron casos de profesores que se mostraron más convencidos de sus beneficios e implicancias para el aprendizaje, logrando que se convirtiera en un elemento para mantener ambientes propicios para el aprendizaje. Sin embargo, la implementación de la participación en el aula es un aspecto que deberá trabajarse con los docentes aún más para que sea realmente efectivo en la búsqueda de mejores aprendizajes.

Por su parte, el trabajo grupal ha sido adoptado por los docentes como un espacio para promover la formación de valores como la solidaridad y la participación<sup>202</sup>. Si bien se tiene a alumnos motivados por el trabajo grupal, ya que pueden compartir, expresar sus

202. La importancia que los docentes le otorgan a la solidaridad guarda relación con el fin de la educación como formadora de valores que se vio anteriormente.

opiniones y tener un rol activo en la elaboración de un producto (pintar, dibujar, escribir, exponer, compartir sus ideas), la forma como es conducida y la baja demanda cognitiva de la mayoría de sus actividades planteadas no les permite desarrollar otros procesos que son medulares para el aprendizaje como, por ejemplo, razonar, debatir, plantear hipótesis, justificar, explicar, problematizar porque las actividades planteadas no están diseñadas para ello.

Por otra parte, el análisis de la información permitió identificar una serie de concepciones relacionadas con la motivación, las cuales también permiten concluir que es vista por los docentes como otro elemento diferenciador del nuevo enfoque pedagógico.<sup>203</sup> Todos los profesores mostraron preocupación por mantener la motivación de los alumnos durante las clases, pero sus intentos dejaban ver que no tenían las estrategias adecuadas. Así, se pudieron encontrar concepciones que explicaban sus acciones. Por ejemplo, los docentes actuaban como si creyeran que el alumno necesitara de elementos externos para poder conectarse con las actividades escolares, por ejemplo, un elogio, un incentivo o un castigo. Como se señaló en su oportunidad, el principal efecto que esto produce es que los docentes acostumbran a sus alumnos a recibir algo agradable (un premio) o a evitar algo desagradable (quedarse sin recreo) a cambio de mostrar conductas «aceptables» con el aprendizaje. De este modo, los docentes parecen no ser conscientes de que al actuar así están yendo contra la idea de que la satisfacción por haber aprendido es «el mejor premio».

Los docentes se ven obligados a emplear premios o castigos porque tienen dificultades para involucrar al estudiante de manera natural y significativa con el proceso de aprender. Así, pues, se tiene a un docente buscando soluciones rápidas, pero no estratégicas, que actúa de manera concordante con sus concepciones sobre la motivación, quizás porque la forma como plantea su enseñanza no es lo suficientemente adecuada como para generar el compromiso e interés de los alumnos y lograr tener a la motivación como una condición para el aprendizaje y no sólo como un momento de la secuencia pedagógica.

Pareciera también que los docentes han concluido, entendiendo de una manera parcial el papel de la motivación, que desde el inicio de una clase deben involucrar al alumno, por ello realizan actividades que, en la mayoría de las veces si no todas, se encuentran muy ajenas a la capacidad a desarrollar. Parece, pues, que los docentes confundieran el estar motivado por aprender con el estar de buen humor, liberados de todo síntoma de cansancio, relajados y de ahí que empleen canciones, charlas, anécdotas para lograr esto.

Un elemento muy importante de esta necesidad de lograr la buena disposición de los alumnos son sus concepciones respecto al reducido intervalo de tiempo que un

203. Como se mencionó en el acápite correspondiente, la participación de los alumnos en clase pudo identificarse como otro de los elementos diferenciadores.

estudiante puede mantenerse concentrado en determinada tarea, a decir de los profesores cuentan con un tiempo de 15 o 20 minutos para que el estudiante reciba todo lo que ellos tienen que darle. Una vez más se hace evidente la posición pasiva del estudiante en el proceso educativo, pero también la tendencia de ubicar gran parte de la responsabilidad del aprendizaje en los estudiantes. Como se dijo, no hay conciencia de que un ambiente propicio con actividades desafiantes puede lograr que los alumnos se involucren más allá de los plazos que ellos creen y que, además, fue observado en uno de los casos.

De todo lo reportado respecto a la motivación, cabe rescatar la idea que tienen los docentes de que los estudiantes aprenden si logran captar su atención; lo negativo es el cómo lo hacen y el para qué lo hacen. Así, pues, se ve que elementos del contexto (específicamente falta de herramientas y conocimiento) y concepciones erróneas profundas hacen que en la práctica la motivación se haya desvirtuado.

Respecto al aprendizaje, los resultados permiten concluir que los docentes no tienen claridad conceptual respecto a cómo se producen los aprendizajes en los estudiantes. La poca autoconciencia y el limitado bagaje de herramientas metodológicas que manejan no les permiten actuar en consonancia con la idea de que el estudiante es el principal protagonista de su propio aprendizaje porque puede interpretar, reconstruir, explicar los conocimientos. Por el contrario, el docente actúa como si él fuera el único que genera y da las oportunidades de aprendizaje, el estudiante sólo será responsable de la atención que ponga a la explicación y aprenderá si se conecta con la enseñanza impartida por el profesor. De esta forma, al concebir el aprendizaje como un proceso que se genera a partir de la recepción y transmisión de contenidos será necesario que el estudiante esté atento y mantenga la disciplina para que pueda comprender dicha explicación.

Como una forma de refuerzo y para consolidar este aprendizaje, está la idea de que los estudiantes realicen varios ejercicios con estructuras similares, que encajen con los procedimientos aprendidos previamente en clase. Con este tipo de actividades, se deja ver la importancia otorgada por los docentes a la memoria y a la atención, las cuales son usadas sólo para almacenar información y no para procesarla de manera más compleja. Además, este almacenamiento se da de manera poco significativa y con criterios poco claros de organización por lo que difícilmente los estudiantes podrán recuperar la información cuando sean demandados ante diversas situaciones dentro y fuera del aula.

Las actitudes y acciones adoptadas por los profesores ante los errores en los que incurren los estudiantes denotan que no se concibe el error como parte del proceso de aprendizaje. Si bien los docentes se acercan a atender o explicar a los estudiantes lo que no han comprendido, no se hace un diagnóstico, una revisión que apunte a la comprensión real del problema, sino se tiene explicaciones repetidas que apuntan más bien a un aprendizaje mecánico.

Todo lo señalado no hace más que confirmar la visión que tienen los docentes respecto a la enseñanza como transmisión de contenidos y redondea muchas de las ideas

concernientes a la motivación. Así, el alumno debe presentar ciertos estados para que la transmisión se dé efectivamente. Asimismo, el docente necesita motivar al alumno para que esté atento y pueda «repcionar lo que le enseñan».

La realidad muestra que se cuenta con alumnos con total disposición para aprender, es decir, que tienen interés, reconocen y le otorgan valor y utilidad para sus vidas a lo que aprenden en el aula. Pero, al mismo tiempo, se tiene a docentes cuyas concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje no les permiten buscar formas adecuadas y desafiantes para lograr el desarrollo de las capacidades propuestas por los diseños curriculares<sup>204</sup>.

Finalmente, sobre la evaluación, los docentes tienen poca claridad respecto al sentido de ésta y a cómo dicha evaluación debe coincidir con la concepción de aprendizaje que manejan; sobre qué se debe evaluar, la periodicidad, los instrumentos a usar, las modalidades, los criterios de calificación, el uso de la información así obtenida, etc. Pareciera que no hay conciencia de que la información que puede obtener el profesor a partir de las pruebas, prácticas o de los exámenes (que fueron las técnicas más usadas) es insuficiente y no es de utilidad para comprender las dificultades y necesidades de sus estudiantes, identificar las concepciones erróneas que convendría modificar, así como identificar las actitudes hacia las áreas curriculares, entre otras. Si se quisiera tener este acercamiento, no sería suficiente la aplicación de un conjunto de pruebas escritas, ni el análisis de los desempeños de los estudiantes en dichas pruebas, sino que se tendría que complementar con otros instrumentos (observaciones, entrevistas, etc.).

Asimismo, el hecho de encontrar docentes que conciben la evaluación como un instrumento que sirve sólo para clasificar a los alumnos, para determinar si el alumno había «captado» y no para replantear su práctica en función a los resultados, confirma nuevamente que hay una escisión entre lo que el docente debe hacer y lo que le corresponde hacer al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, en medio de todas estas ideas respecto a la evaluación, puede verse que los docentes han adoptado algunos elementos importantes, por ejemplo, la evaluación de actitudes y el recojo de información de manera constante aunque, como se vio, los problemas aparecen en el cómo y una serie de concepciones inadecuadas que los llevan a perder el foco de lo que realmente deben evaluar.

204. Para poder implementar el nuevo enfoque pedagógico existen otros componentes tan importantes como las concepciones de los docentes. Entre ellos se encuentran el nivel de desarrollo de las capacidades de los docentes y el dominio que tienen respecto a los contenidos de los cursos que enseñan. Estos aspectos no fueron explorados en esta investigación, sin embargo en Evaluación Nacional 2004 se tuvo un acercamiento a dichas variables. Los resultados mostraron que un porcentaje mayoritario de docentes no contaba con las habilidades necesarias para enseñar adecuadamente las áreas de matemática y comunicación. Para mayor información revisar el Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

Finalmente, respecto a las concepciones de la enseñanza de las áreas, se tiene que en comunicación es notoria la preocupación de los docentes por desarrollar habilidades para la comprensión lectora en sus estudiantes, sobre todo a partir de los resultados obtenidos en las últimas evaluaciones del rendimiento estudiantil y del establecimiento del Programa de Emergencia Educativa. Sin embargo, las observaciones de clase y las entrevistas realizadas permiten concluir sobre la existencia de concepciones que apoyan prácticas tradicionales como, por ejemplo, la lectura oral y el uso del diccionario como condición imprescindible para la comprensión lectora, las cuales no necesariamente favorecen el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, se pudo apreciar, junto con estas concepciones, la falta de reflexión o de herramientas metodológicas para poder aplicar el enfoque comunicativo, por ejemplo, para la formulación de preguntas, o el estudio de la gramática al servicio de la comprensión de textos.

El rol pasivo del estudiante aludido anteriormente encajaba perfectamente con las intenciones y con la forma como los docentes enseñaban esta área pedagógica.

Respecto a las concepciones de matemática, de todas las observaciones realizadas y las concepciones halladas, se puede concluir que los docentes no han incorporado el enfoque centrado en el desarrollo de capacidades de área, por lo tanto, las actividades que implementan en el aula no se enmarcan dentro de dicha propuesta. Los docentes mantenían una visión instrumental de la disciplina, es decir, consideraban la matemática como un conjunto de reglas y procedimientos. Esta idea se encuentra estrechamente relacionada con la manera como se fomenta el aprendizaje del área en sus estudiantes, pudiéndose identificar para tal fin acciones como la enseñanza repetitiva y memorística, la práctica constante de ejercicios, el uso de palabras claves, entre otras. Igual que en el caso de comunicación, la falta de repertorio metodológico así como de manejo disciplinar se convirtieron en los principales obstáculos para poder aplicar el enfoque propuesto para el área, siendo notorio sobre todo la tendencia a compartimentalizar los contenidos a enseñar. Asimismo, el impacto de las concepciones y acciones de los docentes fueron evidentes en la configuración de las concepciones de los estudiantes respecto del área que están estudiando, ya que se hallaron correspondencias sobre los aspectos analizados entre alumnos y docentes.

Luego de la revisión de las concepciones encontradas para el área de matemática, es pertinente plantearse las preguntas: ¿por qué los docentes no han incorporado el enfoque de la enseñanza de la matemática desde el desarrollo de capacidades que plantea el Ministerio de Educación en sus prácticas pedagógicas?, ¿es posible que los docentes incorporen este enfoque teniendo en cuenta que poseen una visión instrumental de la matemática?

El análisis de las concepciones sobre las áreas permite observar cómo la innovación curricular y la diseminación de enfoques adoptados en los Programas de Formación Docente no son suficientes para desarrollar las capacidades de los estudiantes, entre ellas, para comprender textos y para resolver problemas. Y esto, además, ha sido constatado a través

de las evaluaciones de rendimiento que no permiten concluir en mejoras substanciales en el rendimiento de las áreas mencionadas<sup>205</sup>.

A partir de todo lo hallado, pareciera entonces que las bases conceptuales que manejan los docentes con respecto a las teorías constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje son muy frágiles, y descansan sobre una serie de principios pedagógicos y didácticos muy generales que es probable hayan aprendido en los pocos espacios de formación continua a los que han tenido acceso y en los materiales de apoyo recibidos<sup>206</sup>. Asimismo, se puede suponer que no existió un adecuado trabajo de reflexión en estos eventos. Sólo así se puede explicar la existencia simultánea de concepciones que coinciden con un enfoque tradicional y con el nuevo enfoque pedagógico propuesto.

Finalmente, es importante reconocer que las frágiles bases conceptuales de los docentes para la aplicación del nuevo enfoque pedagógico se ven constantemente confrontadas con las condiciones reales adversas en las que deben ser implementadas, además, que se encuentran enmarcadas dentro de un contexto y una cultura escolar que, lejos de fomentar y favorecer dichas prácticas, las entranpan. Es por ello que los hallazgos presentados, más allá de sorprendernos, debieran servir de insumo para cuestionar y revisar los procesos de formación docente inicial y en servicio.

205. Según los estudios, no ha habido mejora en el aprendizaje de matemática de los estudiantes de sexto grado de primaria desde el año 1998 hasta el año 2004. «Presentación con los resultados de la EN 2004», disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/>

206. Similares conclusiones se encontró en el estudio que realizó en México, Mario Martínez.

## Oportunidades de aprendizaje en comunicación y matemática en estudiantes de sexto grado de primaria

### INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas centrales que busca responder el presente estudio es ¿qué procesos específicos ocurren en estas escuelas respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel de aula que nos puedan ayudar a entender los resultados de las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación? Como hemos visto en el capítulo anterior, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje aportan información muy valiosa para comprender no sólo los discursos que puedan manejar, sino sobre todo las prácticas pedagógicas concretas observadas en sus aulas.

Pensamos que miradas distintas y complementarias pueden ayudar a profundizar nuestra comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en las escuelas estudiadas para lo cual hemos considerado pertinente acercarnos a la realidad compleja del aula desde el enfoque de oportunidades de aprendizaje. En estudios anteriores<sup>207</sup> se ha reportado una asociación positiva entre las oportunidades de aprendizaje (entendidas como cobertura curricular y demanda cognitiva<sup>208</sup>) y el rendimiento. Tomando esto como punto de partida quisiéramos indagar con mayor profundidad algunos de los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que puedan explicar dicha correlación y darnos mayores luces sobre las oportunidades que brindan los docentes del presente estudio a sus estudiantes en las áreas de comunicación y matemática. En suma, buscamos comprender, a partir de las oportunidades de aprendizaje, los procesos de planificación e implementación curricular de los docentes en el aula.

A lo largo del presente capítulo encontrarán referencias explícitas a varias de las afirmaciones que se han venido planteando en los capítulos anteriores de manera que se puedan ir tejiendo relaciones entre todos los aspectos abordados.

---

207. Cueto et al., 2003, Cueto et al., 2004, Zambrano 2004.

208. «Nivel de complejidad que demanda una tarea a partir del tipo de habilidad cognitiva que se exige al estudiante». Informe Pedagógico de Resultados. Formación Matemática. Segundo grado de Primaria. Sexto Grado de Primaria. UMC - MED (2005:229).



A continuación presentaremos un breve marco teórico; luego explicaremos la metodología utilizada, para después presentar los hallazgos encontrados.

### 5.1. MARCO TEÓRICO

El Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) define las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) como las actividades en las que han participado los estudiantes y que les ha dado la posibilidad de aprender en aquello que versa las evaluaciones del rendimiento estudiantil<sup>209</sup>. La National Assessment of Educational Progress (NAEP)<sup>210</sup> conceptualiza a la ODA en términos de las actividades del aula y escuela que incluyen tanto el acercamiento a los contenidos y la cobertura, como las condiciones en las que se enseña, prácticas docentes y procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta última definición entiende la ODA como un fenómeno multidimensional, por cuanto no sólo se toma en cuenta aquello que se trabaja en el aula en términos de capacidades y contenidos sino que se pone un énfasis especial en los procesos pedagógicos que se dan en el aula.

Para efectos del presente estudio adoptamos la definición de ODA propuesta por NAEP poniendo así énfasis en que la ODA se refiere tanto al grado de exposición de los estudiantes a los contenidos curriculares como a la manera como dichos contenidos son implementados en el aula por los docentes.

Para el análisis se empleó el modelo de Oportunidades de Aprendizaje de TIMSS<sup>211</sup> buscando así una aproximación al currículo en sus tres dimensiones: currículo intencional, currículo implementado y currículo aprendido en los diferentes niveles de concreción curricular (sistema educativo, escuela, aula y estudiante). De esta manera intentaremos explicar la brecha que existe entre el currículo intencional, el currículo implementado y el currículo aprendido.

Para dar cuenta de las tres dimensiones del currículo analizaremos específicamente las variables: programación curricular de aula, cobertura curricular, demanda cognitiva

209. El estudio sobre implementación curricular realizado en Chile, siguiendo la definición planteada por Schmidt et al., 1997, define la ODA como el grado en que se ha enseñado a los alumnos los contenidos contemplados en las pruebas administradas, es decir, las ODA están constituidas por eventos y actividades en que han participado los alumnos y que, por lo tanto, les dan la posibilidad de aprender aquello que se pregunta en estas pruebas. La inclusión del concepto de ODA contribuye a una lectura más contextualizada de los datos recogidos a través de pruebas estandarizadas y a una interpretación de los datos que contemple las distintas oportunidades de aprender a las que han sido expuestas los alumnos.

210. National Assessment of Educational Progress (1995). Zambrano (2004), por su parte, hace referencia al grado de exposición de los estudiantes a los contenidos curriculares.

211. Elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logro Académico (IEA).

y secuencia didáctica para las áreas de matemática y comunicación.<sup>212</sup> Dichas variables nos permiten dar cuenta tanto de ciertos aspectos del currículo intencional (a través de la programación) como del carácter concreto que adquiere dicha implementación curricular en el aula a través de cobertura curricular, demanda cognitiva y secuencia didáctica (currículo implementado). Para aproximarnos al currículo aprendido analizaremos los resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria en las pruebas elaboradas y aplicadas por la UMC tanto de entrada como de salida<sup>213</sup>, lo cual nos permite dar cuenta del proceso y logros de aprendizaje generado por los docentes de las distintas aulas estudiadas.

Las variables programación curricular y secuencia didáctica no son comúnmente abordadas en los estudios de ODA y, como veremos más adelante, resultan fundamentales para realizar un análisis más integral del tema estudiado. Dichas variables no sólo permiten acercarnos a comprender ciertos aspectos de las prácticas pedagógicas de los docentes sino que también nos aproximan a la interpretación y al uso del enfoque de las áreas de aprendizaje que realizan los docentes estudiados.

Veamos cada una de las dimensiones del currículo de manera más detallada.

#### 5.1.1. ¿Qué se espera que aprendan los alumnos?: Currículo intencional

El currículo intencional hace referencia a los documentos que guían las metas de aprendizaje. Este se presenta en diferentes niveles de concreción curricular: normativo y operativo. En el nivel normativo encontramos la Estructura Curricular Básica (ECB 2000)<sup>214</sup> y los lineamientos de diversificación regional (contenidos transversales y capacidades priorizadas para la región).<sup>215</sup> Son propuestos por el Ministerio de Educación y las Direcciones Regionales de Educación respectivamente. En el nivel operativo encontramos al Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular del Centro, la Programación anual

212. Estudios anteriores sobre ODA (Cueto et al., 2003, Cueto et al., 2004) han demostrado que existe una correlación positiva entre el porcentaje de ejercicios con retroalimentación adecuada y el rendimiento de los estudiantes. Asimismo se ha determinado que el porcentaje de ejercicios correctos en los cuadernos de los estudiantes no es significativo para explicar el rendimiento estudiantil. En el presente estudio no abordaremos ninguna de estas dos variables pues consideramos que ya han sido suficientemente estudiadas.

213. Para mayor información sobre las pruebas ver el capítulo 1 Marco conceptual y aspectos metodológicos.

214. Documento elaborado por la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria que se encontraba vigente durante la investigación. Cabe señalar que se incorporó en el análisis el Programa Curricular Reajustado (DINEIP-UDCREEIP 2004). Este documento se basa en la ECB y presenta un número menor de capacidades y competencias.

215. De acuerdo con la Ley General de Educación, si la región considera incorporar competencias, aparte de las ya establecidas en la ECB, lo puede hacer, siempre y cuando éstas respondan a los intereses y necesidades del contexto.

y la Programación a corto plazo. Estos documentos son trabajados por las Instituciones Educativas.

La ECB se basa en un enfoque por competencias, entendidas como un «conjunto de capacidades complejas, que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas reales».<sup>216</sup> Estas se desprenden en capacidades y actitudes. La capacidad se refiere específicamente a los conocimientos y a las habilidades procedimentales, mientras que las actitudes se conciben como creencias, sentimientos e inclinaciones hacia una u otra manera de actuar. Tanto las competencias como las capacidades y actitudes se agrupan en grandes aspectos.

Una de las características del currículo es que es flexible y diversificable, lo que conlleva a que se introduzcan modificaciones necesarias en función de las características de los niños, necesidades educativas y demandas de la comunidad. En este sentido, la diversificación curricular ha contribuido a que las escuelas incorporen y adapten contenidos en los proyectos y programas curriculares institucionales. Por tanto, entendemos al currículo intencional como lo que se pretende que los estudiantes logren al término de un tiempo determinado.

Cabe resaltar que en el currículo intencional podemos distinguir dos niveles: un primer nivel que se basa en el currículo oficial elaborado por el sector educativo y un segundo nivel que consiste en la adaptación que realiza la escuela de este currículo la cual es el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y hasta un tercer nivel que vendría a ser la programación curricular de aula de los docentes. Para aproximarnos al currículo intencional contrastaremos el currículo oficial (la ECB) con la programación del docente.

Vemos entonces cómo cada uno de los niveles introduce un cierto grado de variabilidad (en función principalmente de la comprensión e interpretación del sentido de los aprendizajes de las áreas) lo cual genera, sólo a nivel de currículo intencional, diferentes oportunidades de aprendizaje. Cabe resaltar que la inclusión de un contenido en particular en el marco oficial de referencia (currículo) incrementa la probabilidad de que dicho contenido sea trabajado por el docente y, por lo tanto, la probabilidad de que sus estudiantes logren aprenderlo.<sup>217</sup> Si al estudiante no se le brinda la oportunidad de aprender difícilmente podrá aprender.<sup>218</sup>

### 5.1.2. ¿Cómo se realizan los procesos de enseñanza aprendizaje?: Currículo implementado

El currículo implementado hace referencia a las competencias y contenidos que son trabajados en el aula. En otras palabras, sería lo que realmente se pone en práctica

216. Manual para Docentes de Educación Primaria. PLANCAD 2000.

217. Unidad de Currículo y Evaluación (2004), Ministerio de Educación de Chile.

218. Cervini, 2001.

y tendría un mayor poder explicativo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Este currículo se manifiesta principalmente en los cuadernos y apuntes de los estudiantes y en observaciones de las sesiones de aprendizaje.

Muchas de las investigaciones realizadas sobre el currículo implementado se aproximan a dicha variable a través de cuestionarios administrados a los docentes<sup>219</sup>. A través del cuestionario se indaga en qué medida los estudiantes han sido expuestos a contenidos y procesos incluidos en los ítems de las pruebas de rendimiento. Sin embargo, se ha encontrado que este tipo de reporte no da cuenta de las estrategias o procesos involucrados en la enseñanza de los contenidos, además de estar sujeto a la interpretación de los ítems y deseabilidad de la respuesta de los encuestados.

De esta manera, nace la necesidad de complementar esta información con el análisis de cuadernos de clase y registros pedagógicos de los docentes. El uso de estos materiales (a diferencia de los cuestionarios) permite contar con una mejor aproximación de las ODA ya que no sólo se analiza los contenidos desarrollados sino que además podemos acercarnos a los procesos a través de los cuales los docentes trabajan las capacidades y contenidos (es decir el cómo los docentes enseñan dichos contenidos)<sup>220</sup>. Por otro lado, en los cuadernos se consigna el trabajo realizado a lo largo de todo el año escolar.

Por ello, el presente estudio realizó el análisis del currículo implementado sobre la base de los cuadernos de los estudiantes.<sup>221</sup> Cabe señalar que estos materiales son considerados sólo como un referente en la medida que no son un fiel reflejo de todo lo que sucede en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que hay ciertas competencias que no se registran en el cuaderno del alumno. Asimismo la metodología que se enmarca en el nuevo enfoque pedagógico no requiere el uso intensivo del cuaderno. De esa manera se torna necesario complementar la información brindada por los cuadernos con técnicas de observación de aula que puedan dar cuenta de los procesos que se dan.

219. Galindo 2002, Cervini 2001, Zambrano 2004.

220. Dichos materiales fueron utilizados en el estudio realizado en Chile sobre implementación curricular. Sobre el uso de los cuadernos se afirma lo siguiente: «De acuerdo a Gvirtz (1997), el cuaderno tiene una función de escrituración sistemática de las actividades del aula. Por un lado, es el lugar en donde el niño realiza las tareas o la ejercitación cotidiana y el lugar en donde registran las actividades realizadas. Por otro lado, tienen también como función la de ser el lugar a partir del cual padres, docentes, directivos y los mismos niños recurren para ver sintéticamente lo «hecho», lo «trabajado». Esta situación permite considerar los cuadernos en los términos utilizados por Ruiz-Primo, Li y Shavelson (2002), esto es, como un instrumento que provee un «registro parcial de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen en las salas de clases durante un período de tiempo determinado.» Implementación Curricular en el aula. Matemáticas Primer ciclo básico (NB1 y NB2) Seguimiento a la Implementación Curricular, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile (2004:6-7).

221. En el Perú, los estudios de Santiago Cueto sobre ODA se basan también en el análisis de los cuadernos de estudiantes.

Diversas investigaciones han encontrado que, si bien el currículo intencional marca las pautas de lo que se debería trabajar, en la práctica no necesariamente se cumple. «La discrepancia entre el currículo intencional y el implementado se puede deber a muchos motivos; por mencionar algunos: un currículo demasiado amplio, dificultades de los estudiantes con algunos temas, prioridades pedagógicas del docente, dificultades pedagógicas o de dominio de contenidos por parte del docente y recursos educativos con los que cuenta (o no) el centro educativo.»<sup>222</sup>

### 5.1.3. ¿Qué han aprendido los estudiantes?: Currículo aprendido

El currículo aprendido hace referencia a los logros de aprendizaje de los estudiantes medidos mediante pruebas de rendimiento. Es el resultado del currículo intencional y el currículo implementado, así como de otros factores, entre los que destacan las características y experiencias de los estudiantes, estatus económico y capital cultural de la familia, autoconcepto, motivación e interés por el aprendizaje de los estudiantes.<sup>223</sup> Investigaciones anteriores realizadas en Perú han encontrado una correlación positiva entre rendimiento y cobertura curricular<sup>224</sup>, y entre profundidad con que se trabajan los contenidos con rendimiento.<sup>225</sup>

El contar con pruebas de entrada y de salida tanto en el área de matemática como de comunicación-comprensión de textos permite evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe resaltar que el desfase entre el currículo intencional y el aprendido pone de manifiesto cómo las instituciones educativas y los docentes delimitan experiencias de aprendizaje a sus estudiantes.

### 5.1.4. Variables consideradas en el análisis de las Oportunidades de Aprendizaje

Tal como lo hemos mencionado anteriormente, nuestro análisis de la ODA considera el estudio de las siguientes variables: programación curricular, cobertura curricular, demanda cognitiva y secuencia didáctica. Estas variables serán cruzadas con otros aspectos

222. Cueto, 2003.

223. Schmidt, 1997.

224. Galindo, C. (2002), analizó la relación entre oportunidades de aprendizaje y rendimiento estudiantil en la EN2001. En este estudio se encontró una correlación significativa, positiva y moderada entre el porcentaje del currículo implementado y el rendimiento de los alumnos.

225. Cueto, S. (2003) realizó dos estudios al respecto. En estos casos, se analiza la relación entre el currículo implementado y el currículo aprendido, encontrándose que: i) los estudiantes de contextos menos favorecidos tienen menores oportunidades de aprender los contenidos esperados, ii) el nivel de profundidad con que se trabajan los contenidos se asocia positivamente con un mejor rendimiento en la prueba de matemática.

estudiados en el presente trabajo como clima de aula, organización escolar, concepciones pedagógicas de los docentes, enfoque del área, entre otros.

**Programación curricular de aula:** uno de los niveles de concreción curricular cuyo producto es un documento base que guía el trabajo del docente. Allí se presentan las actividades y estrategias orientadas al logro de las capacidades y competencias. A partir del análisis de la programación tendremos una aproximación a cómo los docentes comprenden el currículo intencional y cómo se apropian del mismo. Cabe precisar que entendemos el currículo como variable y no como constante por cuanto la programación constituye una lectura (o diversas lecturas) del marco oficial. En ese sentido es de vital importancia aproximarnos a esa lectura del marco oficial que hace el docente, la cual se manifiesta en la programación, en lo que trabaja en el aula y en su discurso: ¿cómo interpretan los docentes la ECB (las distintas capacidades, contenidos y procesos propuestos)? Para ello, es necesario intentar dar respuesta a ciertas preguntas con respecto al manejo conceptual (entendimiento de las capacidades y contenidos): ¿cómo interpreta el docente las distintas capacidades para poder operativizarlas? ¿Cómo las trabaja en su aula? A partir de los ejercicios/tareas propuestos, ¿el docente logra trabajar la capacidad mencionada? Dar respuesta a estas preguntas nos permitirá identificar las dificultades de los docentes para implementar el currículo y explicar en qué nivel se sitúan dichas dificultades. ¿Se trata de una falta de manejo de la estructura curricular o de una falta de herramientas para operativizar el currículo?

**Cobertura curricular:** refiere a los contenidos curriculares que han sido desarrollados a través de las actividades y/o ejercicios/tareas propuestos a los estudiantes. En el caso de Comunicación Integral la unidad de análisis es el ejercicio/tarea propuesta por el docente y ésta se analizará teniendo en cuenta las competencias de comprensión lectora, producción de textos y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico. En el área de Lógico Matemática, la unidad de análisis es el ejercicio/problema. Esta noción incluye tanto ejercicios con una indicación directa (resuelve, calcula, indica, completa, halla, etc.) como problemas que demandan la comprensión global de la situación planteada, la selección de una estrategia de solución, su ejecución y su respuesta para el análisis respectivo. El análisis de la cobertura se hace en función a los aspectos de la ECB, la propuesta curricular oficial vigente al momento de la presente investigación. A partir del análisis de la cobertura curricular vamos a acercarnos a las capacidades priorizadas por el docente y a la manera en que estructura lógicamente estas capacidades.

Por lo general, en las investigaciones de ODA, el análisis sobre cobertura curricular tiende a establecer el vínculo directo entre lo que el docente trabaja en el aula y lo que aparece en el marco curricular vigente sin detenerse en analizar cuánto de ello ha sido programado por los docentes (así sepamos que muchas veces la programación es formal y no guía las prácticas). Es decir, no se distingue entre el currículo intencional planteado por el docente (a través de su programación anual) y el currículo implementado. La riqueza de una aproximación más cualitativa a las ODA nos permite dar luces sobre el desfase que se puede dar entre estos dos niveles.

**Demanda cognitiva:** entendida como el «nivel de complejidad que demanda una tarea a partir del tipo de habilidad cognitiva que se exige al estudiante». <sup>226</sup> En ese sentido, los ejercicios que realizan los estudiantes pueden requerir mayor o menor esfuerzo cognitivo. La demanda cognitiva es independiente de los contenidos involucrados en los ejercicios o tareas. En el caso del área de Matemática la demanda cognitiva no está estrictamente asociada a los aspectos (conocimiento de las operaciones, iniciación a la estadística, etc), así como en el área de Comunicación no está asociada a las competencias (comprensión de textos, reflexión sobre el funcionamiento lingüístico, etc.). <sup>227</sup>

La demanda cognitiva para efectos de esta investigación se ha clasificado en tres niveles: alta, mediana y baja demanda. <sup>228</sup>

En el caso de Comunicación Integral encontramos que las tareas de **Alta demanda** suponen el exponer y sustentar opiniones realizando juicios o validación de ideas; reflexionar sobre el contenido y aspectos formales de los textos; realizar un proceso metacognitivo sobre el proceso que ha seguido para escribir; juzgar la pertinencia del uso de alguna categoría usada en la producción o comprensión de los textos, realizar inferencias complejas y localizar información explícita incrustada en los textos. La **Mediana demanda** supone resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de manera diferente, examinar, compilar, fragmentar y/o relacionar la información; realizar inferencias como encontrar evidencias que apoyen generalizaciones; resumir a partir de información proporcionada; aplicar y construir textos considerando las nociones textuales y normativas. La **Baja demanda** cognitiva supone recordar hechos, términos y conceptos básicos, demostrar el entendimiento de ideas en un nivel inicial; localizar información explícita evidente; reproducir textos; listar oraciones, dictados, realizar inferencias sencillas así como reflexionar sobre el contenido o la forma en textos sencillos cuya información no es compleja.

En el caso de Lógico Matemática los ejercicios/problemas de **Alta demanda** cognitiva se asocian a razonar, hipotetizar, hacer conjeturas, predecir, analizar, evaluar, generalizar, resolver problemas no rutinarios; la **Mediana demanda** cognitiva se asocia a: resolver problemas rutinarios que demanden selección, modelación, interpretación, aplicación y verificación de procedimientos con niveles más profundos de comprensión de

226. Informe Pedagógico de Resultados. Formación Matemática. UMC - MED (2005:229).

227. En general, las habilidades/capacidades no están asociadas a la demanda cognitiva. Por ejemplo, un estudiante para llegar a reflexionar sobre la actitud de un personaje en un cuento sencillo debe reconocer primero las conductas y luego diferenciar las actitudes de los personajes para compararlas y elaborar un juicio de valor. Esta podría ser una tarea de baja o mediana demanda dependiendo de la complejidad del texto, del contexto en que se realiza la lectura. De igual modo, una pregunta de localización de información puede ser de baja o alta demanda dependiendo de la complejidad de la información.

228. En el caso de Comunicación se adaptó la taxonomía de Dominios de Aprendizaje de Benjamín Bloom y en el caso de Matemática la taxonomía propuesta por el estudio TIMSS-R (IEA, 2003).

nociones matemáticas, y conectar las nociones que subyacen a los procedimientos; y la **Baja demanda** cognitiva, a memorizar, reproducir datos, evocar, reconocer e identificar, clasificar, representar, reproducir reglas y procedimientos. Están incluidos los algoritmos sin ningún tipo de contextualización.

A partir del análisis de la demanda cognitiva vamos a acercarnos a cómo se implementa el currículo en las aulas y al nivel de profundidad con que se desarrollan las capacidades en los estudiantes.

**Secuencia didáctica:** son los diferentes momentos que organizan los procesos de enseñanza aprendizaje y que permiten desarrollar capacidades y competencias en los estudiantes. Se toma en cuenta el orden en que se dan. La secuencia didáctica nos da cuenta de los procesos cognitivos que el docente busca estimular en sus estudiantes y que responden a una determinada lógica de cómo se enseña y cómo se aprende. Para efectos de este estudio, la secuencia didáctica nos permitirá analizar el nivel de apropiación que tienen los docentes respecto al enfoque de las áreas (enfoque comunicativo para el área de Comunicación y enfoque de resolución de problemas para el área de Matemática) y del nuevo enfoque pedagógico. El análisis de la secuencia didáctica da cuenta de una dimensión poco estudiada de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los docentes.

Como hemos señalado, hemos optado por una definición de la ODA que busque integrar los elementos más didácticos al momento de implementar el currículo. Es por ello que uno de los aspectos centrales que consideramos en este estudio y que cruza las variables mencionadas anteriormente son los enfoques de las áreas. En el caso del área de Comunicación nos basamos en el enfoque comunicativo planteado desde la ECB el cual propone que los estudiantes comprendan y produzcan diferentes tipos de textos (que responden a distintas intenciones) y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. El área de Matemática se basa en el enfoque de resolución de problemas como una característica esencial en la formación del estudiante, lo cual implica que las situaciones problemáticas deben de ser consideradas como estrategias fundamentales que contribuyen a desarrollar y afianzar los conocimientos y habilidades matemáticas.

## 5.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una de las preguntas de investigación centrales del presente capítulo es evaluar la distancia entre currículo intencional, currículo implementado y currículo aprendido y buscar identificar y comprender los aspectos que influyen o que generan dicho desfase. Buscamos así responder a una pregunta central: ¿qué oportunidades brindan los docentes a sus estudiantes en términos de programación curricular, cobertura, demanda cognitiva y secuencia didáctica?

La mayoría de estudios sobre las ODA se han enfocado en lo que se implementa del currículo intencional, es decir se pone más énfasis en los aspectos del currículo oficial que

son implementados que en la manera como se implementan. Nosotros proponemos también una aproximación al cómo se implementa eso que sí se logra implementar en el aula. Esto podría darnos algunas luces sobre la distancia existente entre el currículo intencional y el implementado y ayudar a entender cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula así como algunos indicios sobre cómo programan los docentes.

Es por ello que se optó por una aproximación metodológica de corte cualitativo que permitiera efectivamente indagar sobre los aspectos que influyen en la ODA que cada docente brinda a sus estudiantes desde las prácticas que se realizan en el aula.

Veamos a continuación a partir de qué instrumentos de recojo de información se abordó cada una de las dimensiones del currículo:

**Currículo intencional:** a partir de los documentos curriculares que guían la práctica docente (la ECB y las propuestas curriculares vigentes al momento del estudio, el PEI y PCC de las escuelas y la programación curricular de los docentes).<sup>229</sup>

**Currículo implementado:** a partir de los cuadernos de los estudiantes de sexto grado de primaria de las áreas de comunicación y matemática.

**Currículo aprendido o logrado:** a partir de los resultados de las pruebas de rendimiento de entrada y salida en matemática y comunicación elaboradas por la UMC para estudiantes de sexto grado de primaria.

Si bien los resultados que a continuación se presentan se basan principalmente en la información recogida a partir de los instrumentos mencionados, cabe resaltar que cada una de estas dimensiones fue complementada con la información recogida a partir de entrevistas individuales a docentes y alumnos, grupos focales con docentes, alumnos y padres de familia, observaciones de aula y revisión de documentos.

### 5.2.1. Selección de la Muestra

Se seleccionaron las secciones de sexto grado de primaria<sup>230</sup> con los puntajes más altos y más bajos en las pruebas de rendimiento de salida de las Escuelas que participan del

229. Fueron analizadas en mayor detalle la ECB y el Programa Curricular Básico (PCB) y la programación curricular de los docentes. El PEI y el PCC de las Escuelas fueron revisados, mas no se analizaron de manera profunda.

230. Como explicamos en el capítulo 1 sobre Metodología, el presente estudio se basó en las secciones seleccionadas de sexto grado de primaria de las Escuelas del Estudio.

Estudio. Se recogieron los cuadernos de Lógico Matemática y de Comunicación Integral<sup>231</sup> de los 2 estudiantes con más alto y los 2 estudiantes con más bajo rendimiento de cada sección según la opinión del docente (es decir 4 estudiantes por cada sección seleccionada).<sup>232</sup> Se recogió el Cuaderno Pedagógico de al menos un docente de cada escuela (tomando en cuenta que la programación es común para todas las secciones de un mismo grado).

Se verificó la consistencia entre los cuadernos de los estudiantes con más alto y más bajo rendimiento de cada sección. Dicha consistencia verificó que los cuadernos hayan trabajado los mismos temas/capacidades a lo largo del año. Se puso énfasis en identificar si había algún vacío en cuanto a los temas cubiertos durante el año. Para el análisis final, se escogieron los cuadernos que cubrían la mayor cantidad de temas. Así, estaríamos hablando de «máximas oportunidades de aprendizaje» brindadas por los docentes en cada sección. Se trata entonces de un estudio de 8 casos (8 secciones, 16 estudiantes para cada área).

La información recogida de los cuadernos y de la programación se clasificó en matrices a partir de las cuales se elaboraron reportes por aula que cruzaban dicha información con la información recogida a partir de las entrevistas, grupos focales y observaciones. La triangulación de información permitió armar casos con una coherencia interna que permitieran abordar cada uno de los cuatro aspectos (programación, cobertura, demanda cognitiva y secuencia didáctica) de manera integrada y explicar así cuáles son las oportunidades de aprendizaje que brindan los docentes en cada una de las áreas.

A partir de los informes por aula, se realizó un análisis transversal que buscaba identificar los patrones recurrentes para cada aspecto estudiado así como los elementos diferenciales. El análisis de cada una de las variables ha sido enriquecido con información sobre concepciones de los docentes y clima de aula. Los hallazgos que a continuación se presentan son fruto del análisis transversal realizado. Los testimonios incluidos son usados a modo de ilustración, pues nuestras afirmaciones no se derivan únicamente de dichos testimonios.

Cabe señalar que en el presente estudio se ha realizado un análisis de las ODA que brindan los docentes en dos áreas: Matemática y Comunicación, lo cual nos permite hipotetizar con respecto a si existe alguna relación entre la implementación curricular que realiza un docente en dos áreas distintas.

Veamos a continuación los resultados encontrados para cada uno de los aspectos del Estudio empezando por el currículo intencional, luego currículo implementado y aprendido para el área de Comunicación, el currículo implementado y aprendido para el área de Matemática y finalmente la discusión.

231. En las aulas donde se trabajaba razonamiento verbal y razonamiento matemático por separado también se recogieron dichos cuadernos.

232. Lamentablemente en 2 aulas no pudimos contar con los cuadernos de los estudiantes de todo el año (en algunas secciones habían trabajado hasta cuatro cuadernos durante el año).

### 5.3. CURRÍCULO INTENCIONAL

#### 5.3.1. ¿Qué se entiende por currículo?

El currículo ha pasado por diferentes concepciones en los últimos años. Los paradigmas con mayor vigencia son el cognitivo y el ecológico-contextual. En síntesis, estos modelos reconceptualizan el currículo afirmando que éste debe ser abierto y flexible, debe contener objetivos terminales que orienten la acción pedagógica señalando que el modelo de enseñanza aprendizaje se centra en los procesos del sujeto que aprende. El sujeto que aprende es un procesador de la información. En este sentido, se ofrece gran importancia al rol del docente en los procesos de enseñanza siendo la reflexión y la crítica características fundamentales de su práctica.<sup>233</sup>

Para Coll (1987) el currículo «es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución», es decir, el currículo orienta la práctica docente. Gimeno Sacristán (1988) precisa aún más el sentido del currículo estableciendo su rol articulador entre cultura y sociedad: «currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los estudiantes, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto».

Como quiera que se entienda el currículo<sup>234</sup> siempre supone una concepción del aprendizaje y de la enseñanza y tiene en la base una corriente o enfoque pedagógico que lo sustenta y que explicita los fines de la educación que le dan sentido.

Coincidimos con Gimeno Sacristán cuando afirma que las concepciones curriculares implican opciones políticas, concepciones psicológicas y epistemológicas, valores sociales y filosofías y modelos educativos. Tomando en cuenta la afirmación anterior, todo currículo cumple con las funciones de explicitar las intenciones del sistema educativo en el que se enmarca y sirve de guía para la práctica pedagógica en aula. Esta doble función se refleja en:

- qué enseñar (objetivos y contenidos),
- cuándo enseñar (orden y secuencia),

233. Para Vigotsky la educación debe responder a las demandas del entorno y, a su vez, esta realidad favorece la motivación y los procesos de conceptualización de los estudiantes.

234. Currículo como estructura organizada de conocimientos, como conjunto de experiencias de aprendizaje, como construcción del conocimiento, como plan de instrucción, como proyecto social, como praxis o como sistema.

- cómo enseñar (planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje, metodología),
- qué, cómo y cuándo evaluar (criterios, momentos, metodología, instrumentos y técnicas de evaluación).

Atendiendo a principios pedagógicos de pertinencia y calidad educativa, los modelos curriculares actuales contemplan ciertas características que pretenden resignificar el currículo al servicio del aprendizaje de los estudiantes, finalidad última de la educación. De esta manera, se define el currículo como abierto y flexible, orientador y prescriptivo. Es abierto y flexible porque ofrece gran importancia a la diversidad individual, social y cultural en el que se aplica, pone el énfasis en los procesos más que en los resultados y por ello la evaluación es formativa; asume que el docente debe ser reflexivo y crítico de su propia práctica en su rol de facilitador de aprendizajes significativos. Por lo tanto, el currículo se constituye en un instrumento para la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El currículo es orientador y prescriptivo porque es el referente desde el que los docentes diseñan las actividades de aprendizaje en los diferentes niveles de concreción curricular<sup>235</sup>. Se dice que es prescriptivo en la medida que anticipa en alguna medida los resultados de los procesos de enseñanza.

#### 5.3.2. ¿Para qué un currículo para los docentes?

##### 5.3.2.1. Enfoque del Sector

Los últimos diseños curriculares elaborados por el MED se inscriben en el llamado Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), cuya orientación pedagógica se define como constructivista. Veamos, entonces, cómo se define currículo desde esta perspectiva y qué funciones se le asignan.

En el Manual para Directores de Educación Primaria elaborado por PLANCAD encontramos la siguiente definición e implicancias del currículo:<sup>236</sup>

La ECB. (Estructura Curricular Básico) es un documento normativo en el cual encontramos los principios que orientan el proceso educativo, así como los fundamentos curriculares y aspectos operativos que permiten su concreción en la práctica. Siendo la ECB. el 70% de lo que debe trabajarse en el aula, permite libertad de decisión a los CE. para que incorporen el 30% faltante, sin que por eso se arriesgue la unidad necesaria del sistema educativo.

235. Niveles de concreción curricular: nacional, regional, local, institucional, aula.

236. Manual para Directores de Educación Primaria. PLANCAD, 2000.

- Hablamos de ESTRUCTURA porque concebimos un conjunto de elementos coherentemente interrelacionados, en busca de una intencionalidad.
- EL CURRÍCULO es el instrumento orientador de la acción educativa conformado por ese conjunto de elementos, útiles para entender, articular, analizar e innovar la práctica docente.
- La Estructura Curricular es BÁSICA porque se refiere a un grupo de competencias que atienden las necesidades básicas de aprendizaje.

Son funciones del currículo:

- Determinar las competencias básicas para cada uno de los ciclos haciendo explícitas las intenciones del sistema educativo.
- Proponer un plan de acción que guíe y oriente los procesos y las actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de lograr las competencias propuestas.

En efecto, tal y como lo señalan los documentos del MED que dan cuenta del NEP, una de las características fundamentales del nuevo currículo es su carácter normativo y, a la vez, flexible en su aplicación. Dicha flexibilidad se expresa en el 30% ofrecido para la diversificación, es decir, para la adecuación particular y pertinente de cada región y, finalmente, de cada escuela según su Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Educativo Regional.

El MED entiende la diversificación como: «introducir modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y también en función de las necesidades educativas y demandas socio-económicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica».<sup>237</sup> Es así como el currículo se entiende como producto social.

La diversificación se enmarca dentro de los siguientes lineamientos de política educativa:

- Las escuelas podrán disponer de hasta un tercio del tiempo curricular total para, por libre elección, proponer competencias, capacidades y actitudes en las diferentes áreas de desarrollo personal, además de proponer Talleres Curriculares, para los cuales deben elaborar las respectivas competencias (capacidades y actitudes).
- Es responsabilidad de la escuela elaborar, sobre la base de criterios técnicos determinados por el MED, su Proyecto Curricular de Centro (éste contiene su Programación Curricular de largo plazo).
- Las competencias básicas para todos los ciclos y grados serán establecidas por el Ministerio de Educación y no deberán ser modificadas o eliminadas en el proceso de diversificación.<sup>238</sup>

237. Manual para Directores de Educación Primaria. PLANCAD, 2000.

238. Manual para Directores de Educación Primaria. PLANCAD, 2000.

En los aspectos que veremos de inmediato se podrá identificar en qué medida y en qué sentido los docentes de los casos estudiados a profundidad conciben y usan el currículo tal y como lo plantea el MED, es decir, de qué manera el currículo orienta la programación docente incluyendo la diversificación curricular como estrategia que permite responder a las necesidades educativas de los estudiantes y del contexto.

### 5.3.2.2. Desde las expectativas y creencias de los docentes

Desde el año 2000 a la fecha contamos con cuatro documentos curriculares para el nivel primario (Estructura Curricular Básica-ECB 2000, Programa Curricular Básico-PCB 2004, Propuesta Pedagógica para mejorar el desarrollo de capacidades comunicativas y capacidades matemáticas 2004, y el Diseño Curricular Nacional 2005).<sup>239</sup>

En un lapso de 6 años los docentes han tenido que conocer, comprender y trabajar las propuestas de los documentos oficiales curriculares. En este escenario de continuos cambios cabe preguntarse por el nivel de comprensión y apropiación que el MED —como correspondería— se ha encargado de propiciar en los docentes sobre dichos documentos curriculares para que cumplan su finalidad última, es decir, promover procesos de aprendizaje pertinentes y de calidad.

Los testimonios de los docentes presentan diversas opiniones sobre estos cambios curriculares y la utilidad del currículo. Una postura crítica que se repite en muchos docentes expresa el descontento respecto al currículo oficial elaborado por el MED y sobre todo a sus cambios constantes, durante los diferentes gobiernos, lo que impediría que se concreten los resultados que se esperarían alcanzar.

Sin embargo, pueden apreciarse también posturas que aprecian el valor de los cambios curriculares en la medida que se enfatiza la comprensión lectora y la resolución de problemas, además de reacomodar las competencias y reducir las capacidades.

Desde el año pasado se volvieron a renovar nuevamente, se hizo un ajuste de las competencias y capacidades de las diferentes áreas, tanto en Comunicación como en Lógico, digamos se han fusionado muchas competencias. El año pasado eran como siete competencias, en Comunicación, bueno, ahora, han reducido solo a tres, bueno, creo que las competencias son más precisas y más

239. «El Ministerio de Educación, a partir de los fines y principios de la educación peruana, señalados en la LGE, del Proyecto Educativo Nacional y de la Política Pedagógica Nacional elabora el diseño Curricular Nacional de la EBR. Su aprobación o la modificación de su enfoque supone necesariamente un proceso de validación previo y su elaboración requiere la opinión y la participación activa del Consejo Nacional de Educación. El MED realiza periódicamente revisiones, evaluaciones y consultas con los actores del Estado y la sociedad civil para actualizar y mejorar en lo que corresponda el Diseño Curricular Nacional de la EBR, con el propósito de asegurar el logro de los objetivos y la calidad de los aprendizajes» (Educación: Calidad y equidad. Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044. Decreto Supremo 013-2004-ED. Artículo 22°).

entendibles para poder evaluar a los niños, para poder llegar a ese objetivo que se quiere llegar (...).

(Beatriz, Escuela 3)

También se han podido identificar opiniones que consideran que la propuesta curricular actual es muy sencilla y que amerita ser adecuada para obtener mayores logros en los estudiantes en la medida de sus posibilidades: «*Hay temas que lo toman muy ligeramente. Sí, es muy sencillo, incluso los textos*». Desde esta perspectiva, los docentes opinan que se debería tomar en cuenta las potencialidades de los estudiantes, «*pueden dar un poco más, pues de lo contrario se les limita en los conocimientos, se les pone un límite que solamente deben de, de repente, de aprender un poco y el resto dejarlo, como que se les acostumbra a algo fácil ¿no?, al facilismo, las cosas muy digeridas ya.*» (Ana, Escuela 1)

Otras opiniones recogidas en el estudio señalan inconsistencias entre los elementos que constituyen el diseño curricular. Esta postura nos parece que implica un mayor nivel de análisis técnico-pedagógico de parte de los docentes. Se señala así que la estrategia de aprendizaje sugerida, la metodología propuesta y los recursos necesarios no son lo suficientemente claros ni explícitos, por lo tanto, no ayudarían al docente en la aplicación de una pedagogía constructivista en el aula, enfoque que está en la base de este documento elaborado por el MED:

Te piden que trabajes por medio de una metodología que no está aplicada. Si te dicen constructivismo, asocia Personal Social, asocia Comunicación, asocia Matemáticas. Pero revisa la currícula. ¿Están aplicando ahí la asociación de temas? No. Te dicen ¿Sabes qué? De competencia tal esto Personal Social, es Comunicación Integral, esto es Matemáticas. ¿Pero quién tiene que establecer todas esas relaciones?

(Cecilia, Escuela 3)

Los docentes han manifestado que tendrían como documento base a la ECB y que éste es diversificado según el contexto de la Escuela y de cada aula. Sin embargo, el análisis realizado sobre sus documentos de programación nos estarían diciendo que los docentes, por un lado, no tienen un manejo suficiente de los enfoques de las áreas subyacentes en el currículo (enfoque comunicativo para el caso de CI y resolución de problemas para el de LM) ni de definiciones fundamentales del currículo por competencias y/o capacidades que es el enfoque del actual documento normativo del MED.

El presente estudio indagó también sobre el grado de comprensión del concepto competencia por parte de los docentes debido al cambio curricular implementado a mediados de la década de los noventa. Debe recordarse que en esos años se produjo un cambio de un currículo por objetivos a un currículo por competencias. Antes de presentar los resultados a este respecto, es importante tener claro qué es lo que se planteaba como competencia.

Una competencia puede ser entendida como una macro habilidad que posibilita un desempeño adecuado, «saber hacer» con eficiencia, eficacia y con ética. Toda competencia presenta contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues implica un saber hacer, saber actuar e interactuar con creatividad, calidad técnica y con respeto por el medio y por los otros.<sup>240</sup>

Los resultados muestran que los docentes tienen poca claridad respecto a lo que es una competencia, confundiéndola con otros conceptos o habiendo realizado su propia definición de la misma con características particulares. Incluso, al pedirles que expliquen la diferencia entre uno y otro concepto se encontró que también tenían poca claridad sobre el concepto de objetivo pedagógico. Debe recordarse que «objetivo pedagógico» fue empleado por los docentes durante mucho tiempo antes de la reforma de los noventa por lo que formaba parte de los anteriores documentos oficiales del MED. Veamos a continuación la respuesta de uno de los docentes del estudio a la pregunta ¿qué entiende por competencia?:

(...) la competencia es aquello que cada alumno va a desarrollar, para ello tenemos que ver su capacidad intelectual, su capacidad social, su capacidad de comprensión, su capacidad de análisis, su capacidad de crítica, a pesar de que queremos que ellos hagan crítica, ellos muy poco logran, tal vez no logran hilar pensamientos, coordinar ideas; pero tratamos en la medida de lo posible que ellos tengan conocimiento de su propia realidad, pero primero quiero lograr que ellos se conozcan a sí mismos.

(Carlos, Escuela 3)

Cuando se pidió a los profesores establecer diferencias o relaciones entre competencia y objetivo, quedó claro que los docentes no percibían diferencias entre ambos conceptos en su aplicación en aula. Muchos consideraron ambos conceptos como sinónimos o que el cambio de un currículo a otro fue meramente formal, de «etiqueta». Veamos a continuación algunos testimonios de docentes:

(...) son sinónimos... Para mí son sinónimos, solamente es con otro nombre, con otro sentido, pero también de antemano, a parte, la dosificación también está enumerado, sino que está enumerado con guión, en cambio antiguamente estaba enumerado 1.1 1.2, en cambio ahora para no perdernos lo enumeramos, porque para que tenga más sentido para poder ordenarlo bien, para mí es similar, es lo mismo.<sup>241</sup>

(David, Escuela 4)

240. Guerrero, L. (1999) Aprender a ser competentes: Nuevo desafío de la educación básica. *Revista Tarea* n.º 43, 18-26.

241. El docente se está refiriendo a que en el currículo por objetivos, estos estaban numerados, mientras que la ECB las capacidades no estaban numeradas, sino presentadas con viñetas.



(...) mira, de inicio yo lo veo igual, viene a ser lo mismo, solamente con la variante con el nombre ¿no? La verdad, todavía mantengo un poco ese concepto (...).

(Cecilia, Escuela 3)

(...) Por decir, los objetivos generales, que anteriormente eran a lo más, yo lo veo que fueran iguales, no veo mucho la diferencia, porque, anteriormente se decía objetivo general, al tema más grande; la competencia por ahí nomás se ve, es lo único que le podría comentar.

(Brenda, Escuela 2)

(...) Objetivo era amplio y competencias también, pero, como dice la palabra «Competencia» es algo que compete a él mismo, que él nomás es el armazón y el contenido es lo que sigue, lo que yo prácticamente desdoble, nada más y ahí siguen los indicadores. La competencia es lo más grande y el objetivo es lo general, que anteriormente lo tenía, sino, que ha cambiado nada más el nombre (...)

(Brenda, Escuela 2)

Estas respuestas permiten evidenciar que los docentes no han logrado aún incorporar la lógica ni los lineamientos generales de este cambio de paradigma. A partir de esta falta de comprensión de uno de los conceptos centrales del nuevo enfoque pedagógico (NEP), se puede explicar las limitaciones, contradicciones y vacíos en cuanto a la comprensión del aprendizaje como proceso. Por otro lado, también queda evidenciado que los docentes no dominan lo que implica trabajar desde un enfoque curricular por objetivos, modelo que supuestamente manejaban en el enfoque anterior.

La situación encontrada, muestra pues grandes vacíos conceptuales de los docentes sobre un aspecto fundamental del NEP como lo es la nueva concepción que presenta el currículo al pasar su «centro de interés» de la enseñanza al aprendizaje. Esto trae como consecuencia una serie de limitaciones en la comprensión de todo el resto de conceptos del NEP, por ejemplo de los nuevos y distintos roles de docentes y estudiantes, de la «ampliación» de lo que era el concepto de conocimiento, desde una perspectiva más intelectualista y declarativa a un punto de vista más amplio e integral. Ello brinda luces para comprender por qué el docente tiene dificultades para trabajar debidamente las capacidades y competencias señaladas en la ECB.

Por otro lado, el análisis de los documentos de programación nos permite afirmar que los docentes no han logrado un manejo suficiente del modelo curricular del nuevo enfoque propuesto por el MED. Ante ello, programan combinando —a veces sin mucho sentido— elementos de un currículo por objetivos con los de un currículo por competencias. Se ha podido notar mucho compromiso de muchos docentes por querer hacer las cosas lo mejor posible, no obstante las deficiencias técnico pedagógicas y la ausencia de una práctica reflexiva sobre el ejercicio pedagógico cotidiano (como se señaló en el capítulo

anterior) son grandes obstáculos que muchas veces los docentes no perciben de sí mismos. En algunos casos hay una suplantación de objetivos por competencias y en otros, los casos más graves, hay una «aplicación» de lo planteado en los nuevos documentos curriculares pero con serias confusiones, malas interpretaciones e incoherencias. A lo largo de este capítulo veremos en qué medida lo programado se realiza en el aula, es decir, cuánto son útiles los documentos de programación para el docente, así como qué relevancia tiene en términos de desarrollo de capacidades lo que se enseña en el aula en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemático.

### 5.3.3. ¿Qué supone elaborar una programación en el marco de la diversificación?

La programación curricular docente responde a diferentes niveles de concreción curricular. Un primer nivel es el normativo expresado en la ECB y el PCB, los lineamientos de diversificación regional (contenidos transversales y capacidades priorizadas para la región) propuestos por el MED y las Direcciones Regionales de Educación respectivamente. El otro nivel es el operativo, éste se da en la escuela y se concretiza en documentos tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), la Programación anual y programación a corto plazo. Los manuales para docentes elaborados por PLANCAD refieren que al nivel de aula se debe contar con la programación anual y la programación a corto plazo (unidades didácticas). La primera es un documento de programación general que tiene en cuenta el tiempo, el calendario de la comunidad y las competencias del currículo, mientras que la programación a corto plazo prevé las actividades educativas orientadas al logro de las competencias, consigna los tiempos respectivos, los productos a obtener y los materiales necesarios.

La diversificación curricular es el proceso mediante el cual los diseños curriculares básicos del MED se adecuan a las necesidades educativas de los estudiantes y las condiciones reales de las escuelas y su contexto. Supone, entonces, manejar información sobre el diagnóstico de las necesidades educativas y potencialidades de los estudiantes, comprensión de los enfoques particulares de las áreas, así como un manejo de los contenidos de las mismas; reconocer y valorar la riqueza cultural del medio y ser muy suficiente en el manejo técnico-pedagógico de adecuación de capacidades, estrategias metodológicas y recursos didácticos sobre cada área que atiendan la diversidad de cada aula y que permitan realmente la construcción de aprendizajes significativos.

Si bien diversificar implica contextualizar los aprendizajes, no son sinónimos. Diversificar alude a diversas formas de proponer y organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, a facilitar el proceso de construcción de aprendizajes de acuerdo con las características propias de los estudiantes. Contextualizar es adecuar los contenidos del aprendizaje a una realidad concreta, implica encontrar la relevancia de un contenido en una coyuntura o contexto particular.

5.3.4. ¿Cómo programan los docentes?

La programación anual se realiza a inicios de año en trabajo de comisiones por ciclos y grados, y mensualmente se reúnen por grados para programar las unidades de aprendizaje de cada mes.<sup>242</sup>

Sí, el colegio tiene un plan curricular propio, en marzo los docentes nos reunimos, hacemos el plan de trabajo de todo el año y de unidades, y cada mes, por ejemplo, mañana nos vamos a reunir, no se puede avanzar igual, y mañana nos vamos a reunir los dos sextos, los dos quintos todos nos vamos a reunir el viernes y vamos a ver en qué tema estamos y nivelarnos, de repente ella no hizo el aparato circulatorio, yo sí, tratar de enseñar igual (...)

(Beatriz, Escuela 2)

Hemos encontrado que los docentes emplean diferentes denominaciones para referirse a la programación anual, como por ejemplo: «plan anual de aula», «unidades de aprendizaje» y «carpeta pedagógica». Sin embargo, a pesar de estas diferencias, el documento al que hacen referencia se concibe de igual manera. Estos documentos técnico-pedagógicos contienen los datos informativos de la institución educativa y los procesos de enseñanza aprendizaje consignados en las unidades de aprendizaje. Así también, y como información relevante, se consideran los fines de la escuela (los mismos que forman parte de su visión y misión), entre los que destacan: «identificar a los alumnos con su institución educativa», «organizar y orientar la labor educativa», «inculcar en los niños el amor y la identificación con su comunidad», «orientar las buenas relaciones entre alumnos, profesores, padres de familia»; «acondicionar adecuadamente el ambiente de trabajo», «disponer grupos de trabajo y responsabilidades», «disponer de mobiliario adecuado», «promover la autodisciplina». Como ha podido observarse, los objetivos institucionales en general se orientan a la dimensión afectiva valorativa y, en algunos casos, a aspectos concretos de infraestructura más que a la dimensión más estrictamente pedagógica. También consideran algunas actividades de celebración según el calendario cívico escolar y ciertos recursos metodológicos (trabajo en grupo) considerados necesarios para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Cada unidad de aprendizaje es revisada por el Director y/o Subdirector de la escuela. Lo que llama la atención es ver que no hay un reajuste de estas unidades de aprendizaje o una retroalimentación de las mismas por parte de las autoridades de la institución educativa. Sólo encontramos sellos y firmas.

Si bien se contempla diversas posibilidades de programación para organizar las actividades de aprendizaje (unidades, proyectos y módulos de aprendizaje), los docentes planifican fundamentalmente a través de unidades de aprendizaje. Solo en la Escuela 2

242. Este punto fue desarrollado con mayor profundidad en el capítulo sobre Organización escolar.

se ha programado un proyecto referido a la práctica de los valores; en ninguna Escuela consideran los módulos de aprendizaje.

En dichas unidades de aprendizaje encontramos un cuadro de doble entrada en el que se plasman las competencias, capacidades e indicadores de cada área. Por lo general, siguen el siguiente modelo:<sup>243</sup>

Unidad de Aprendizaje N° 4

I. Nombre: "Valorem la Batalla de Ayacucho, los Douchos Humanos y nos preparamos para la navidad"

II. Justificación: Desarrollamos la presente unidad porque es importante que nuestros niños y niñas valoren a sus padres, tios, abuelos, hermanos y la navidad que nos trae paz y unión en la familia.

III. Contenido Transversal: - Seguridad Ciudadana y Defensa Nacional  
- Derechos Humanos

IV. Selección de competencias, capacidades e indicadores por áreas

Área	Compet	Capacidades	Indicadores de logro
C.I	1	Comunicación Oral - Sigue la conclusión de un tema tratado respetando las conclusiones dadas para establecer una comunicación y pide la palabra, respeta las ideas de sus compañeros y su turno.	- En un debate respeta las ideas de los demás.

Este documento resultaría ser una mezcla entre la programación anual y la programación a corto plazo. A pesar de que aparecen las capacidades seleccionadas con sus respectivos indicadores, no podemos afirmar que se traten de unidades de aprendizaje en sí mismas puesto que no se explicitan las actividades, ni estrategias didácticas, ni mucho menos los criterios de evaluación de los aprendizajes.

Encontramos que en tres Escuelas<sup>244</sup> planifican de entre ocho a nueve unidades de aprendizaje a lo largo del año, es decir, cada unidad correspondería a un mes aproximadamente. Las unidades están muy vinculadas a las actividades propias del calendario cívico escolar (abril-mayo dedicado a la madre, junio a la bandera y al campesino, julio a la celebración de las fiestas patrias, etc.) las mismas que buscan articularse a los temas transversales propuestos en la ECB. Esto es corroborado por una docente:

Supongamos que sea 28 de julio...entonces ahí vemos, relacionamos ¿qué temas son...que nos pueden apoyar para ganar con el alumno y que se puede

243. Unidad de aprendizaje programada por la Escuela 2.

244. De aquí en adelante nos referiremos a las programaciones de las Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3. No se consideran las programaciones de la Escuela 4 y Escuela 5 pues no se pudo tener acceso a sus cuadernos de programación.

relacionar con el 28 de julio? Es decir trabajamos todo lo que es Independencia, trabajamos rebeliones, y en lo que es lectura por ejemplo...hay mucho sobre lo que es rebeliones, no solamente lo que es a nivel del Perú, sino de América; por ejemplo, a mí me toca trabajar el 28 de julio...yo ya tengo programado más o menos qué voy hacer; me toca ver todo lo que es en Personal Social...y me toca ver lo que son rebeliones, entonces yo les digo a ellos: váyanme leyendo sobre la Toma de la Bastilla, ya entonces yo lo coloco como una lectura que es en Comunicación Integral, la Toma de la Bastilla, las rebeliones, la Revolución Francesa, un poquito les explico, más o menos les doy, y de ahí paso... ¿Qué hicieron aquí en América...(¿?)...entonces aquí empezamos a trabajar todo lo que es rebeliones, todo Túpac Amaru (...)

(Cecilia, Escuela 3)

Cabe resaltar que el tema de los valores está presente en estas presentaciones pero con mayor realce en la Escuela 2. Se percibe que dicha Escuela tiene como propósito primordial trabajar a lo largo del año el tema de los valores, resaltando: la diversidad, los derechos humanos, la autoestima; inclusive el proyecto se aboca a la adquisición y práctica de éstos. Según lo que se observó en un aula de la Escuela, existe una interacción intensa y, muchas veces, conflictiva entre estudiantes que incluyen insultos, apodos y agresiones verbales, hasta físicas; además la discriminación es un tema latente en la institución, discriminación relacionada con aspectos raciales, culturales y económicos. La voz de una estudiante nos dice sobre ello:

(...) María tiene problemas, o sea, que nadie se junta con ella, todos a la María le dicen: «Serrana». Le insultan, le dicen: «Mote cancha» porque su mamá vende, todos se burlan de ella; pero, yo sé que María es buena. Yo soy su amiga de María; después, la mayoría tampoco se junta conmigo. Yo me junto con María y, conociéndole bien, María es buena gente (...)

(Alumna, Escuela 2)

Así, esta Escuela estaría atendiendo un problema concreto del estilo de interacciones de sus estudiantes. Esta es una apreciación únicamente de lo que figura en la programación, luego habría que constatar qué es lo que se realiza realmente en el cotidiano del aula. Una docente da cuenta de este proceso:

Se utiliza la estructura y trato de ver el problema del aula, que es las carencias, qué es lo que falta, los problemas, qué dificultades tienen y en base a eso se hace y también a las fechas cívicas que se puedan realizar durante ese mes, trato de coordinar todo eso, involucro todo eso para poder trabajar.

(Beatriz, Escuela 2)

Realizar la tarea de programación requiere que el docente maneje conocimientos técnico-pedagógicos, psicológicos, didácticos y teóricos, así como de un buen desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia práctica (metaprendizaje), lo que permite aportar, adecuar y diversificar actividades y estrategias orientadas al logro de las capacidades y

competencias. La acción de programar no es una tarea tan sencilla como lo aseveran de alguna manera los docentes; no obedece al simple hecho de reunirse, formar comisiones y priorizar competencias y capacidades; implica anticiparse, reflexionar y evaluar cómo trabajar las capacidades y actitudes, conocer el contexto y los saberes previos de sus estudiantes, así como sus intereses y necesidades.

Algunas investigaciones realizadas entre los años 2001 y 2002 encontraron que algunos docentes trabajaron en sus sesiones de aprendizaje contenidos provenientes de materiales educativos (libros de texto) o contenidos de currículos anteriores y no de la ECB que estaba vigente en ese entonces.<sup>245</sup> Esta situación evidenciaría que no necesariamente las metas de aprendizaje programadas por el Ministerio de Educación (MED) son consideradas en la planificación curricular de la institución educativa y en la planificación de aula; tal vez, tampoco sean tomadas en cuenta en la práctica pedagógica. Presumiblemente, este contexto se presenta porque el documento oficial del MED no fue difundido acertadamente y no llegó a tener una cobertura en el ámbito nacional, pudo no ser entendido por los docentes, las estrategias de capacitación no profundizaron en el cómo seleccionar y planificar los contenidos, pudo ser percibido como un currículo demasiado amplio y complejo, etc.

### 5.3.5. ¿Qué programan los docentes en Comunicación Integral y Lógico Matemática?

Como se ha mencionado en el acápite anterior la programación anual es una previsión, a grandes rasgos, de los elementos que serán tomados en cuenta en la planificación a corto plazo. Entre estos elementos encontramos a las competencias y capacidades del currículo oficial, los cuales son organizados a lo largo del año escolar. Al momento de programar se puede otorgar cierto énfasis a algunas competencias, dependiendo de las decisiones que se tomen al interior de la Escuela.

A continuación se presentan los análisis de las programaciones anuales de los docentes Ángela, Beatriz y Carlos de la Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3 respectivamente<sup>246</sup>. Cabe señalar que los cuadernos de programación de dichos docentes serán tomados como referencia de lo que programa el grupo de docentes del grado de la escuela puesto que ellos mismos señalaron durante las entrevistas que la programación se realiza por los equipos de docentes del grado, es decir, es común para todos los docentes. A pesar de que se intentó repetidas veces obtener los cuadernos de actividades, en los que se detalla la

245. Galindo, 2002; Cueto y Secada, 2001.

246. En este estudio no se incluye el análisis del PCC y la programación a corto plazo. En el caso del PCC no todas las instituciones contaban con dicho documento. En el caso de la programación a corto plazo o «cuaderno de actividades» como refieren los docentes no se logró tener acceso a estos a pesar de que se observó que muchos de los docentes lo usaban para conducir sus clases. Se sugiere para próximas investigaciones incluir dichos documentos y realizar un análisis más pormenorizado de la consistencia entre PEI-PCC-Programación anual y programación a corto plazo.

programación a corto plazo, los docentes se mostraron reacios a mostrárnoslos. Durante las observaciones de aula se pudo revisar algunos de estos cuadernos. Se observó asimismo que no todos los docentes los usaban cotidianamente y que muchos tenían cuadernos muy desactualizados.

### 5.3.5.1. ¿Qué programan en el área de Comunicación Integral?

Las Escuelas han elaborado sus programaciones anuales basándose en el Programa Curricular Básico (PCB) para sexto grado y la Estructura Curricular Básica (ECB) para el tercer ciclo del nivel primario<sup>247</sup>. La ECB propone para el área el desarrollo de 9 competencias y 69 capacidades para quinto y sexto grado, organizadas en cinco grandes aspectos que se complementan entre sí. Mientras que el PCB se distingue por presentar un currículo reajustado y reducido con 3 competencias para todo el nivel primario y 19 capacidades para sexto grado. En el cuadro 5.1 presentaremos las competencias que contiene cada documento curricular.

Nótese que en el PCB las competencias de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y lectura de imágenes y textos ícono-verbales no son consideradas como tales de acuerdo con lo establecido por la ECB, sino que se han incorporado en las competencias de comprensión y producción de textos. Como veremos en el acápite sobre cobertura curricular en el área de Comunicación, el enfoque comunicativo plantea que la competencia reflexión sobre el funcionamiento lingüístico no se trabaje de manera aislada sino al servicio de la comprensión y producción de textos. En ese sentido el PCB podría estar respondiendo de manera más pertinente al enfoque comunicativo que la ECB a pesar de que ambos programas curriculares debieran regirse por el mismo enfoque de área.<sup>248</sup>

Asimismo, se encuentra que en la ECB se establece una división entre textos no literarios y textos literarios mientras que en el PCB se hace referencia a diferentes tipos de textos de manera general. Este reajuste nos da la idea de que los mismos procesos involucrados en la comprensión y producción pueden ser trabajados independientemente del tipo de texto.

En el presente análisis se toman en cuenta las competencias y sobre todo las capacidades del PCB como punto de partida puesto que se ha encontrado que en las programaciones hacen mayor referencia a este documento<sup>249</sup>. Por ello se elaboró una

247. El PCB se implementó en el año 2004 y la ECB en el 2000. Ambos elaborados por DINEIP-MED.

248. Concebir a la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico como competencia aparte pudo originar que ésta se trabaje aisladamente y no ser tratada como una herramienta que ayude a la comprensión y producción de textos. Posiblemente esta situación condujo a que se realice el reajuste de la estructura curricular, sin embargo el por qué y para qué de la conveniencia de esta modificación no se ha explicitado en los documentos reajustados, condición que hubiera sido deseable para lograr una mejor comprensión de los cambios y apropiación del enfoque del área.

249. Una Escuela plasma en su programación todas las capacidades de comunicación contenidas en el PCB sin modificación alguna. La otra Escuela se basa mayoritariamente en este documento.

**Cuadro 5.1: Competencias de la Estructura Curricular Básica (ECB) y del Programa Curricular Básico (PCB) del área de Comunicación Integral, según aspecto**

Aspectos	Estructura Curricular Básica (2000)	Programa Curricular Básico (2004)
Comunicación Oral	Comunica oralmente con claridad, precisión, coherencia y oportunidad sus sentimientos, ideas, interés, opiniones, ajustándose a los diversos contextos y espíritu crítico, comprendiendo la información que recibe.	Comunica en forma clara, espontánea, oportuna y coherente sus sentimientos, necesidades, experiencias, intereses e ideas ajustando su lenguaje a la situación de comunicación, contexto e interlocutor.  Escucha atentamente comprendiendo la información que recibe.
Comprensión Lectora	Lee con sentido crítico textos de información y estudio, identificando las ideas y datos importantes, organizándolos en: apuntes, resúmenes, esquemas, cuadros o mapas conceptuales.  Lee y disfruta textos literarios diversos, poéticos o narrativos, provenientes de la literatura local, nacional y universal.	Lee y comprende diversos tipos de textos verbales y no verbales valorándolos como fuente de disfrute, información y conocimiento de su realidad, reconociendo aspectos elementales de la lengua que están al servicio del sentido de los textos.
Producción de textos	Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales.	Produce distintos tipos de textos verbales y no verbales para comunicar sentimientos, necesidades, experiencias, intereses e ideas con creatividad, en forma organizada y con una estructura coherente, manejando los aspectos elementales de la lengua que están al servicio del sentido de los textos.
Reflexión sobre el funcionamiento	Reflexiona sobre el funcionamiento lingüístico de los textos y sistematiza sus hallazgos para mejorar sus estrategias de lectura y producción de textos.	
Lectura de Imágenes y textos ícono-verbales	Analiza con espíritu crítico ilustraciones y textos ícono-verbales presentes en su entorno, para obtener información o tomar una decisión acerca de los mensajes que recibe y produce otros textos creativamente.	
Expresión y apreciación artística	Manifiesta su sensibilidad artística al relacionarse con los elementos estéticos de una obra musical, plástica, teatral o de una danza.  Expresa su sensibilidad y creatividad a través del uso de los elementos estéticos en diversas formas de expresión artística y disfruta con ellas.	

matriz que contiene las competencias y las capacidades consignadas en la PCB y algunas de la ECB y otros contenidos. Las capacidades fueron contabilizadas, consignándose en dicha matriz el número de veces que fueron programadas a lo largo del año. Cabe señalar que en dicha matriz solo se consigna lo programado por la Escuela 1 y la Escuela 2, no aparece la Escuela 3 debido a que en esta institución se programa en función a contenidos, su respectivo análisis se verá más adelante.

Se encuentra que en el cuaderno de programación de la Escuela 1 están casi todas las capacidades contenidas en el PCB, tal como aparecen en el documento oficial. Las mismas capacidades y otras –una de la ECB relacionada a los carteles ortográficos y otros contenidos relacionados al vocabulario y razonamiento verbal– se encuentran en el cuaderno de la programación de la Escuela 2.

Se observa que existe la tendencia por programar capacidades referidas a la competencia de comprensión de texto, especialmente en la Escuela 1 ya que se ha encontrado que el 50% de las capacidades programadas hacen referencia a esta competencia. Las capacidades de comprensión que se priorizan en ambas instituciones son: la lectura silenciosa, el reconocimiento de palabras sinónimas y antónimas y la organización de la información en cuadros, resúmenes, organizadores visuales. Mientras que la menos considerada es la formulación de hipótesis sobre el contenido del tema. Cabe señalar que la Escuela 2 no considera en ningún momento el inferir la información de los textos íconos verbales.

En producción de textos, ambas Escuelas enfatizan la capacidad de elaboración de diversos tipos de textos teniendo en cuenta el destinatario y el propósito del texto. También se considera –con mediano énfasis en la Escuela 1 pero con mayor énfasis en la Escuela 2– la identificación y el uso adecuado de la estructura gramatical (sustantivos, adjetivos, pronombre, conjugaciones verbales, etc.). Adicionalmente se observa que en la Escuela 1 no se considera la capacidad referida al uso de los signos de puntuación pero sí se considera la revisión, corrección y edición de los textos que produce reiteradas veces.

Como se mencionó anteriormente, la Escuela 3 programa en función a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionadas al área. Si bien estos contenidos guardan cierta relación con lo que propone la ECB y el PCB, preferimos mostrar de una manera sistematizada los principales hallazgos tal como lo expresan los docentes de esta Escuela puesto que nos da indicios de cómo interpretan y hacen uso de los documentos curriculares. En el cuadro 5.2 se muestra los contenidos generales y el número de veces que aparecen estos contenidos en la programación anual.

En la Escuela 3 se evidencia la importancia que le atribuyen a la producción de diferentes tipos de textos –sobre todo persuasivos y expresivos– y al conocimiento y uso de la gramática por sobre los demás contenidos. Otro contenido considerado con regularidad es el uso de una adecuada ortografía. Ambas relacionadas a la producción de textos.

Llama la atención que no desagreguen contenidos concernientes a la comprensión lectora, solo aparecen dos (organización de la información y lectura de textos) que

Cuadro 5.2: Contenidos programados por la Escuela 3

Contenidos	Frecuencia	Porcentaje
Analiza imágenes	1	1,2
Elabora y aplica encuestas	4	4,9
Gramática	15	18,5
Organiza la información en: resúmenes, esquemas, cuadros, mapas conceptuales	7	8,6
Participa en diálogos/exposiciones/debates	4	4,9
Produce diferentes tipos de texto	16	19,8
Realiza diferentes descripciones	3	3,7
Razonamiento verbal: Sinónimos y antónimos	5	6,2
Usa adecuada ortografía	9	11,1
Uso de signos de puntuación	1	1,2
Dictado	1	1,2
Elaboración del periódico mural	2	2,5
Reconoce la importancia de oficios/esquelas	4	4,9
Lectura de textos	7	8,6
Identificación de prosa y verso	2	2,5
	81	100,0

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

se explicitan con regular énfasis. Adicionalmente se consideran algunos contenidos provenientes de la Programación Curricular de quinto y sexto grado de primaria (1995) como la elaboración del periódico mural y realización de descripciones.

En general, se observa que en la programación de las tres Escuelas se enfatiza el uso adecuado de la estructura de la oración, independientemente del documento curricular consultado. Una reciente investigación sobre ODA en Comunicación Integral realizada por Santiago Cueto(2006) encontró que el mayor porcentaje de ejercicios resueltos por los estudiantes en sus cuadernos y cuadernos de trabajo pertenecen al aspecto de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico. Estos resultados se deberían, en gran parte, a que los textos escolares (tanto del MED como de otras editoriales) contienen un alto porcentaje de ejercicios de aplicación que solicitan evocar y hacer uso de un concepto teórico o información que implica la memorización de reglas ortográficas y uso de las estructuras gramaticales.

Si los textos escolares, tanto del MED como de otras editoriales, enfatizan la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico, entonces es muy probable que la planificación se guíe por estos documentos. En la EN 2004 en una encuesta sobre ODA, aplicada a los docentes de los estudiantes evaluados en sexto grado de primaria, se encontró que el 76% elabora su programación de aula teniendo como documento base a la ECB, mientras que el 69% usaría los libros de Comunicación<sup>250</sup> (cabe señalar que alrededor del 51% de docentes encuestados utilizan tanto la ECB como los libros de Comunicación).

250. Para mayor información, véase el Reporte «Explorando algunas características de los docentes del Perú». mimeo.

Algunos docentes consideran que más allá de la ECB es necesario consultar otros documentos, libros de texto para poder programar y realizar actividades en el aula.

E: ¿Usted considera que es apropiado para nuestra realidad? (refiriéndose al currículo)

P: Faltaría un poco más, como se dice, faltaría sazonar un poco más. Faltaría aumentar, porque, que esté en la realidad, sí. Pero, lo que falta es implementar más lo que es, bueno, uno como profesora tiene que adecuarse a lo que hay, pero, ya gestionarse uno mismo, buscar textos y materiales fuera de esto (...)

(Brenda, Escuela 2)

Los textos educativos serían considerados guías para la programación y ejecución de las actividades más que fuentes de consulta, posiblemente porque dichos documentos tienen contenidos y actividades desagregadas. De esta manera, podría cobrar mayor peso el desarrollar los contenidos de los textos y perderse de vista la intencionalidad del currículo.

Probablemente, la importancia que asignan dos de las Escuelas a la comprensión lectora y las tres Escuelas a la producción de textos respondería al impacto del Programa Nacional de Emergencia Educativa decretado por el MED.<sup>251</sup> Dicho programa establece promover la aplicación de medidas para enfatizar el desarrollo de capacidades comunicativas para lograr que en el 2006 los estudiantes mejoren su comprensión lectora, produzcan escritos para comunicarse con otros y expresen lo que sienten y piensan. Al parecer las campañas realizadas han tenido repercusiones en la comunidad educativa, al menos desde la programación se evidenciaría esta incorporación.

Por otro lado, el énfasis que se da al reconocimiento de palabras sinónimas y antónimas podría deberse a que es un contenido determinado desde el programa curricular anterior y muchas veces es ligado a razonamiento verbal,<sup>252</sup> mientras que la incidencia de programar la elaboración de los organizadores de información se debería al uso que se le da en los trabajos grupales muy ligada a la metodología empleada en las aulas con la incorporación del NEP.

### 5.3.5.2. ¿Qué programan en el área de Lógico Matemática?

Al igual que en Comunicación Integral, en el área de Lógico Matemática las Escuelas han elaborado su programación anual basándose en el PCB para sexto grado y la ECB para el tercer ciclo del nivel primario.

251. El Decreto Supremo 021-2003-ED declara en Emergencia al Sistema Educativo Nacional y el Decreto Supremo 029-2003-ED establece los Lineamientos del Programa Nacional de Emergencia Educativa.

252. Para mayor referencia remitirse a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza del área en el capítulo 4.

La ECB propone para el área 7 competencias y 65 capacidades y actitudes para el tercer ciclo, organizadas en cinco grandes aspectos. Mientras que el PCB presenta 42 capacidades para sexto grado agrupadas en 4 competencias. Las competencias de ambas estructuras curriculares se presentan a continuación:

**Cuadro 5.3: Competencias de la Estructura Curricular Básica (ECB) y del Programa Curricular Básico (PCB) del área de Lógico Matemática, según aspecto**

Aspecto	Estructura Curricular Básica (2000)	Programa Curricular Básico (2004)
Organización del espacio. Iniciación a la geometría	Diseña y transforma figuras en el plano cartesiano con precisión y creatividad. Resuelve, evalúa y formula problemas matemáticos relacionados con figuras y cuerpos geométricos. Explica los procedimientos.	Resuelve los problemas matemáticos relacionados con la ubicación y desplazamiento de objetos en el espacio y medidas de figuras y cuerpos geométricos. Demuestra interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones, precisión y cuidado en el uso de instrumentos de dibujo geométrico.
Números y numeración	Procesa, sistematiza y comunica la información derivada de situaciones concretas utilizando números naturales y las expresiones fraccionarias y decimales.	Utiliza el lenguaje matemático formal y simbólico para representar, interpretar y comunicar información cualitativa y cuantitativa sobre situaciones de la realidad. Aprecia la utilidad de los números en la vida diaria.
Conocimiento de las operaciones con número naturales, decimales y fracciones	Resuelve, evalúa y formula problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas, para cuya solución se requiere de las operaciones con números naturales y decimales. Demuestra confianza en sus propias capacidades y tenacidad en la búsqueda de soluciones. Resuelve, evalúa y crea problemas matemáticos para cuya solución se requiere de la proporcionalidad. Demuestra confianza en sus propias capacidades y tenacidad en la búsqueda de soluciones.	Resuelve y formula problemas matemáticos aplicando estrategias personales, conceptos y algoritmos de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones. Demuestra confianza en sus propias capacidades y perseverancia en la búsqueda de soluciones.
Medición	Resuelve, evalúa y crea problemas relacionados con las unidades de medida más usuales de longitud, superficie, volumen, masa y tiempo. Aprecia las aplicaciones de la medición en el trabajo cotidiano y en el intercambio comercial	
Organización de datos. Iniciación a la estadística	Elabora e interpreta tablas y gráficos que corresponden a fenómenos naturales, económicos y sociales de su medio local y nacional y emite opinión sobre ellos. Resuelve, evalúa y formula problemas de la vida cotidiana relacionados con el registro, organización e interpretación de datos estadísticos.	Resuelve problemas matemáticos relacionados con el registro, organización, representación en interpretación de datos estadísticos y probabilísticos. Valora la importancia del lenguaje gráfico en la vida cotidiana y manifiesta actitud ante las informaciones de los medios de comunicación.

Como se puede observar, las competencias del PCB corresponden a las de la ECB pero con algunos reajustes como por ejemplo: la competencia de medición ya no aparece como competencia independiente sino que se ha integrado en la competencia referida a geometría; se ha ampliado la competencia referida a la numeración incluyendo el uso del lenguaje matemático; en la competencia referida a las operaciones se incluye los números fraccionarios y en la de estadística se incorpora la probabilidad. A nivel de capacidades se han incorporado las concernientes a la formulación de proposiciones, comparación y adición de números enteros y formulación y resolución de problemas aplicando conceptos de probabilidad que no estaban incluidos en la ECB.

Al igual que en Comunicación, para el análisis de la programación del área de Matemática se toma en cuenta las capacidades del PCB como punto de partida ya que se ha encontrado que en las programaciones de la Escuela 1 y Escuela 2 hacen mayor referencia a este documento. También se elaboró una matriz que contiene las competencias y la mayoría de capacidades consignadas en la PCB y algunas de la ECB. Las capacidades fueron contabilizadas, consignándose en dicha matriz el número de veces que fueron programadas a lo largo del año.

Entre los principales resultados encontramos que en las programaciones de la Escuela 1 como en la Escuela 2 se tienen en cuenta todas las competencias del PCB. Los resultados demuestran que las competencias que se priorizan son las relacionadas a la aplicación de las operaciones y el uso del lenguaje matemático. Estos hallazgos guardan relación con los resultados de diversas investigaciones realizadas en nuestro entorno y en el exterior<sup>253</sup>, las cuales han encontrado que en la práctica los docentes suelen trabajar dichas competencias por sobre las demás. Es decir, desde la programación se observa que se da prioridad a estas competencias.

La selección de capacidades es variada, casi no se encuentra similitudes entre una institución y otra, posiblemente porque las capacidades que se presentan en el documento curricular de referencia las presenta de una manera más específica y desagregada, dando con ello un abanico de posibilidades o tal vez porque hay diferentes necesidades de aprendizajes de los estudiantes en Matemática. Sin embargo, cabe señalar que las capacidades que no han sido seleccionadas son: valor de verdad y la negación de las proposiciones, identificación de números primos y compuestos, comparación de números enteros, resolución de problemas usando porcentajes, proporcionalidad directa y escala, cálculo de áreas de círculos y la aplicación de los conceptos de probabilidad en las operaciones y resolución de problemas.

Por otro lado, lo que llama la atención es que en el caso de la Escuela 2 se explicitan algunas capacidades referidas a la resolución de problemas mientras que en la Escuela 1 no, a pesar de que las competencias hacen énfasis en la resolución de problemas.

253. Galindo, C., 2002; Cueto S., et al, 2003 y 2004; Zambrano G., 2003 y 2004.

Estos resultados evidenciarían que el enfoque de resolución de problemas no sería completamente asimilado y apropiado por los docentes, por ello, no lo resaltan en las programaciones y posiblemente tampoco en la práctica.

Finalmente, en estas programaciones se han incluido otras capacidades del PCB pero de quinto grado (comparación y ordenamiento de números, sucesiones), de la ECB (estimación de longitud, conversiones de unidades de masa y construcción de sólidos), así como contenidos de programas curriculares anteriores y/o diseños curriculares del nivel Secundario<sup>254</sup> (conjuntos, ecuaciones y valor absoluto-relativo). Podríamos hipotetizar que éstas incorporaciones se deben a que algunas capacidades no han sido trabajadas en su momento, no han sido aprendidas por los estudiantes, son consideradas como imprescindibles para ser trabajadas—ya sea porque se continúa con las prácticas anteriores o se piensa que se está exigiendo un poco más al incorporar contenidos correspondientes a los primeros grados de educación secundaria— o simplemente porque se sigue con la lógica de los textos del área de las diferentes editoriales.

Como se ha mencionado anteriormente, la Escuela 3 programa en función a contenidos y/o temas, algunos de ellos responden a la ECB, al PCB y programas curriculares anteriores. En este caso se observa la importancia concedida a la aplicación de operaciones, resolución de problemas y casi al mismo nivel se encuentra el contenido de conjuntos, que por cierto es planificado en varias ocasiones a inicios de año.

En esta Escuela también se encuentra el contenido de ecuaciones. Se observa nuevamente que los contenidos que hacen referencia a geometría y estadística son mínimos y, al igual que en los casos anteriores, son programados hacia finales de año.

Según lo visto en las programaciones, los docentes de las tres Escuelas tienen la intención de brindar mayores oportunidades a sus estudiantes para que usen los números en diferentes situaciones y apliquen estrategias, fórmulas y realicen cálculos. Al ser éstas las que enfatizan desde la programación no sería extraño encontrar que sean las que más se trabajen en el aula. Investigaciones sobre el área confirman que la aplicación de operaciones y la numeración son los aspectos más trabajados por los docentes. Esto explicaría el porqué las capacidades referidas a geometría y estadística son las menos programadas y hacia finales de año, implicando a su vez que sean trabajadas en menor tiempo o no sean abordadas.

Estos resultados son similares a los encontrados en la encuesta sobre ODA de Matemática para sexto grado aplicada en la EN 2004. Dichos resultados reportan para el estrato Lima que más del 82% de docentes encuestados trabaja contenidos de numeración, más del 62% contenidos concernientes al uso de las operaciones y alrededor de la tercera parte contenidos de geometría, unidades de medida y estadística. Asimismo, se encontró

254. Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (2004). Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST) - MED.

que el 94% de los docentes encuestados trabajarían de alguna manera la noción de conjuntos.

Dichos resultados muestran, como se verá más adelante a nivel de cobertura curricular, que en las aulas se enfoca las matemáticas de manera operativa; adiestrando al alumno a la aplicación de algoritmos y fórmulas, dejando de lado la incorporación de capacidades que responden al enfoque de resolución de problemas.

### 5.3.6. A modo de cierre

En conclusión, los documentos de programación son versiones interpretadas del currículo oficial, de otros documentos de consulta y de prácticas anteriores. Si bien la gran mayoría de capacidades programadas están contempladas en los documentos curriculares (PCB y ECB), se encuentra que algunas capacidades importantes son escasamente señaladas o, en el peor de los casos, ni siquiera son tomadas en cuenta (especialmente en Lógico Matemática), por el contrario, se incorporan otras que no corresponderían al nivel ni a las metas educacionales establecidas por el sector.

Llama la atención que una escuela continúe programando a nivel de contenidos, cuando algunos de ellos se relacionan muy directamente con algunas capacidades y otros solo hacen mención a temas aislados. Probablemente los documentos curriculares no han sido funcionales para los docentes y/o entendidos para ser incorporados en su programación bajo la concepción que el documento oficial sugiere. Esto es muy importante porque, más allá de lo formal, responde a una necesidad que tendrían los docentes para programar y desarrollar aprendizajes bajo la concepción del enfoque adoptado, se evidencia una mezcla entre una práctica anterior y un intento, y a la vez resistencia, por incluir lo establecido en los currículos oficiales.

Estos resultados nos dan ciertos indicios del cómo se daría la diversificación curricular. Los grupos de docentes incluirían en sus programaciones la gran mayoría de las capacidades de las áreas tal como aparecen en el documento curricular oficial e incluirían otras que a sus juicios y concepciones son imprescindibles en el proceso de aprendizaje. En este sentido, recurren a programas curriculares anteriores y textos para extraer y/o crear algunas capacidades. Posiblemente se concibe la diversificación solo como un proceso de elección de capacidades y contenidos.

Se encuentra una mixtura entre lo establecido anteriormente y lo que proponen los documentos curriculares vigentes. Es muy probable que al programar de esta manera, los docentes continúen enseñando los contenidos que se incluían en currículos anteriores posiblemente porque tienen mayor dominio de ellos o porque representan ser lo más práctico o fácil para trabajar en el aula. También puede deberse a ciertas dificultades para asimilar y acomodar los nuevos enfoques de las áreas sin dejar de lado los modelos

anteriores con los cuales se formaron y aprendieron, además porque los textos de diferentes editoriales y del MED corresponden a dichos contenidos.

Lo encontrado en el análisis de los documentos de programación nos muestra que los docentes programan teniendo en cuenta diferentes factores entre los que destacarían: el nivel de manejo y la concepción del área, la apropiación del currículo intencional, las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, los recursos educativos utilizados en el aula, los aprendizajes previos y competencias de los estudiantes.

Podemos inferir que la concepción de capacidad no es comprendida y trabajada como tal por los docentes. Si bien programan en función a capacidades, estas se traducen a contenidos en la práctica. Desde el sector se plantea que la capacidad es la integración de los conocimientos y habilidades procedimentales que llevan a un saber hacer preciso.<sup>255</sup> Sin embargo, en los cuadernos de los estudiantes analizados, es notorio que priman los conocimientos, es por este motivo que encontramos conceptos, información y hechos y no las estrategias y destrezas que entran en juego en el proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que en las programaciones no se explicita el uso del tercio curricular, aunque podríamos inferir que parte de este es utilizado para darle mayor peso a algunas capacidades que se consideran básicas e incluir otras de grados anteriores o posteriores (sobre todo en Matemática). En algunas escuelas el tercio curricular se utiliza para el desarrollo de «talleres» de inglés, educación física y en algunos casos, computación y danzas.

Si el documento de programación anual es considerado por los docentes como el documento que guía las acciones pedagógicas entonces se esperaría que las competencias y las capacidades seleccionadas se trabajen con los estudiantes tal como se planificó, es decir, con el énfasis y la secuencia establecida. Sin embargo, según el análisis de los cuadernos de los estudiantes<sup>256</sup> encontramos que no todas las capacidades programadas necesariamente se plasman en estos cuadernos y que se trabaja a nivel de contenidos. Asimismo, se visualizan algunos contenidos desarrollados en clase que no son considerados en la programación, por ejemplo: la Escuela 1 no programó el uso de una adecuada ortografía, sin embargo, las dos docentes de la Escuela trabajaron en aula el uso de grafías (V, B, Y, LL, G) y tildación.

Por otro lado, a través de los cuadernos de los estudiantes se observa que la secuencia establecida en la programación no necesariamente se cumple, siendo más marcado a mediados y finales de año. Es común observar que un contenido ya trabajado puede ser retomado en diferentes momentos, aunque no necesariamente siguiendo la secuencia programada.

255. Esta conceptualización se deriva de los marcos curriculares en los diferentes niveles de la educación básica que establece el MED.

256. El análisis más pormenorizado se presentará en el siguiente acápite.



Asimismo, la programación anual de una escuela puede ser utilizada de diferentes maneras por los docentes de dicha institución. Se ve el intento por parte de algunos por tratar de respetar de alguna manera la secuencia de las capacidades programadas, en otros docentes esto no es tan evidente. La programación anual resultaría ser un documento muy referencial para el docente.

En este sentido, se percibe una distancia entre lo que se programa y lo que se trabaja realmente en el aula puesto que se programa a nivel de capacidades pero en los cuadernos encontramos títulos referidos a contenidos. Se programa capacidades y algunas de ellas no se plasman en los cuadernos de los estudiantes, encontramos contenidos en los cuadernos de los estudiantes que no han sido programados, la secuencia no es respetada, a mediados de año se «refuerza» lo ya trabajado y hacia finales no se logra trabajar todas las capacidades programadas. Estos resultados nos llevan a afirmar, en términos generales, que no se implementa lo que se programa y que la programación se diseña básicamente por un requerimiento administrativo dejando de ser una herramienta pedagógica.

Algunos de los motivos que podríamos mencionar para explicar ello son una deficiente comprensión de las programas curriculares oficiales, así como de los enfoques de las áreas y de los procesos de diversificación curricular. Esto podría deberse, entre otras razones, a que el sector en los años anteriores no se ha preocupado lo suficiente por brindar las herramientas necesarias y explícitas para que los docentes las asimilen y utilicen adecuadamente. Cabe señalar, además, que en el documento curricular no se explicita didáctica y realmente cómo diversificar y planificar.

A continuación se presentarán los resultados de cobertura curricular, demanda cognitiva y secuencia didáctica en las aulas de los docentes participantes del estudio. Cabe precisar que, si bien el análisis de la programación anual se basó en dos documentos curriculares (PCB y ECB), los siguientes resultados se basarán exclusivamente en la ECB por ser este documento el de mayor vigencia y el que ha tenido mayor difusión y que en la práctica ha sido el más utilizado y referido por los docentes del estudio.

#### 5.4. CURRÍCULO IMPLEMENTADO Y CURRÍCULO APRENDIDO PARA EL ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL

Desde la Estructura Curricular Básica (ECB)<sup>257</sup> «El área de Comunicación integral busca desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de niñas y niños para que logren comprender y expresar mensajes orales y escritos de manera competente

257. Como se señaló en el apartado anterior, la ECB es la referencia para nuestra investigación debido a que es el documento base propuesto por el MED al momento en que se realizó esta investigación. Sin embargo, se debe recalcar que los docentes han programado siguiendo la ECB y el Programa Curricular Básico 2004 (PCB).

en distintas situaciones comunicativas y con diversos interlocutores. Asimismo, que puedan comprender y producir distintos tipos de textos, para informarse, satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación y disfrutar de ellos» MED (1999:33).

Así, el área de Comunicación se inscribe en el marco del enfoque comunicativo y textual. Dicho enfoque ha sido incorporado por el Ministerio de Educación en los Programas Curriculares de Educación Primaria de Menores y programas de capacitación desde el año 1996, producto de la reforma educativa planteada ese mismo año. Este enfoque no solo recoge aportes de la educación y la lingüística sino de otras disciplinas como la teoría cognitiva del aprendizaje constructivista y el modelo explicativo psicológico-didáctico interactivo en la lectura.<sup>258</sup>

Según la ECB, el área de comunicación integral se organiza en cinco aspectos que se complementan: comunicación oral; comunicación escrita (lectura y producción de textos); reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos; lectura de imágenes y textos ícono-verbales y expresión y apreciación artística. En este estudio se analizarán dos aspectos: comunicación escrita (lectura y producción de textos) y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. En adelante llamaremos competencias a estos aspectos en la medida en que el currículo se orienta a desarrollar competencias y capacidades. Además, en todo el documento se menciona el término competencia.

##### 5.4.1. ¿En qué medida las competencias del currículo han sido cubiertas por los docentes del estudio?: la cobertura curricular

El desarrollo curricular del área —y, de manera especial, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura— está sustentado en el enfoque comunicativo y textual. Además, los contenidos que se espera que los estudiantes logren al término de un ciclo aparecen de manera explícita en la presentación de las capacidades asociadas a las competencias.<sup>259</sup>

A partir de los cuadernos de los estudiantes, los contenidos curriculares trabajados por los docentes se analizaron de acuerdo con dos criterios: el porcentaje de ejercicios/

258. Desarrollado más ampliamente por el modelo de «lectura compartida» de Solé (1992), el 'modelo' psicológico evolutivo de las fases en la estructura interna de la escritura de Ferreiro y Teberosky (1979); los modelos 'funcionales y significativos' de la escritura derivados, en general, de la pedagogía activa y de supuestos globalizadores (Zabala, 1990, 1994, 1995); las tipologías textuales de Adam (1985 y 1987 en Cassany et. al. 1992) y el modelo de proceso de composición escrita de Flowers y Hydes (1980, 1981 en id.), entre otros elementos <[http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-1204102\\_163449//11IBTLecturayescrituraconstructivista.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1204102_163449//11IBTLecturayescrituraconstructivista.pdf)>.

259. Cabe señalar en este punto que el currículo resulta amplio y ambicioso. No hay una especificación de cuáles deben ser los logros mínimos que deben alcanzar los estudiantes a nivel nacional. Solo se presentan las competencias y capacidades.

tareas<sup>260</sup> asociados a las competencias de la ECB y la cantidad de ejercicios/tareas propuestos por los docentes.

Los docentes de todas las escuelas analizadas han implementado todos los aspectos de la ECB correspondiente al tercer ciclo<sup>261</sup> (quinto y sexto grados de primaria) relacionados con la competencia *Comunicación escrita: lectura y producción de textos* y la *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos*. Los aspectos relacionados con la Comunicación oral y la Apreciación artística no pueden ser identificadas desde el cuaderno de los estudiantes<sup>262</sup>.

Adicionalmente, se observa que se ha trabajado contenidos que no aparecen en la ECB. Dichos contenidos estarían vinculados a la competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos* (encuentro de vocales, diptongos, palabras juntas y separadas, los prefijos *entre*, *sobre* y algunas nociones de fonética para trabajar silabeo y acentuación).

El cuadro 5.4 resume la cantidad de ejercicios trabajados en las aulas, representados porcentualmente para cada una de las competencias de la ECB. Como los ejercicios/tareas no responden necesariamente al trabajo de desarrollo de competencias se decidió agrupar dichas tareas y nombrarlas como categorías generales fácilmente reconocibles por los maestros. Esta información nos permite tener una visión global de qué se está trabajando en el área de Comunicación en cada una de las aulas del Estudio.

Por cada Escuela se ha analizado los cuadernos de los estudiantes de dos secciones (dos docentes). Se ha introducido la columna de contenidos porque puede ser más claro para el lector reconocer que las competencias de la ECB están siendo entendidas por los docentes desde la lógica del desarrollo de contenidos.

En la columna de competencias de la ECB, aparece repetida la competencia de Comunicación escrita: lectura en la medida que es trabajada de diferente manera: algunas tareas se presentan aisladas, otras están relacionadas con tareas de escritura; en pocos casos, existen tareas integradas a actividades de producción y reflexión lingüística.

260. La definición de ejercicio/tarea se define en los términos que señala Cueto, et al (2003) en su estudio «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en Matemática en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima». El ejercicio se define como la unidad más pequeña de una actividad en el cuaderno o cuaderno de trabajo que focaliza una idea.

261. Sexto grado se constituye en el fin del nivel y tercer ciclo de primaria; por esa razón, se ha elegido este grado.

262. No hay registro del trabajo de estas competencias en los cuadernos de los estudiantes.

Cuadro 5.4: Cobertura curricular de las Escuelas del estudio*										
Contenido	Competencias de la ECB	Ana	Ángela	Beatriz	Brenda	Cecilia	Carlos	Daniel	Dina	
Textos de diverso tipo acompañados de cuestionarios	COMUNICACIÓN ESCRITA: LECTURA Predominan textos. En algunos casos los textos aparecen solos y en otros, están acompañados de un cuestionario	14,6%	21,3%	10,1%	19,3%	20,2%	11,3%	22,4%	6,2%	
	COMUNICACIÓN ESCRITA: LECTURA + PRODUCCIÓN Aquí están agrupadas tareas de lectura (textos y preguntas) acompañadas de actividades de escritura (construir otro final, escribir una historia parecida, etc.).	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Definición de los tipos textuales y consignas de escritura	COMUNICACIÓN ESCRITA: LECTURA + PRODUCCIÓN + REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS TEXTOS Aquí se encuentran agrupadas las tareas que vinculan actividades de comprensión de textos con consignas para producir un tipo de texto determinado (casi siempre un cuento). Además, se suelen encontrar ejercicios de gramática u ortografía derivados de la lectura propuesta.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	2,7%	0,0%	0,0%	
	COMUNICACIÓN ESCRITA: LECTURA + REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS TEXTOS Se encuentran lecturas usadas como insumo para desarrollar un contenido gramatical. En este tipo de tareas es posible ver algunos esbozos de reflexión metalingüística.	0,0%	0,0%	3,4%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Nociones gramaticales	COMUNICACIÓN ESCRITA: PRODUCCIÓN Encontramos tareas aisladas de producción de textos escritos. Casi siempre se presenta la definición del tipo textual.	4,1%	2,0%	0,09%	0,06%	0,7%	12,6%	0,4%	0,2%	
	REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS TEXTOS Aquí se encuentran tareas relacionadas exclusivamente con el conocimiento de reglas gramaticales y normativas.	68,3%	76,4%	84,0%	80,5%	67,1%	71,5%	77,2%	93,5%	
Otros	Nos referimos a ejercicios aislados de ortografía. Estos contenidos no aparecen en la ECB.	13%	0,3%	2,3%	0,06%	9,3%	0,4%	0,0%	0,0%	
	TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

\* En este cuadro, se ha considerado asociar el contenido de *Nociones gramaticales* con la competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos* a pesar de la tergiversación que ello implica de dichas competencias. Solamente se asocia para fines de claridad metodológica.

A continuación presentamos el resumen de la cantidad de tareas trabajadas por cada docente.

Cuadro 5.5: Cantidad de ejercicios/tareas trabajados por aula								
Docente	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4	
	Ana	Ángela	Beatriz	Brenda	Cecilia	Carlos	Daniel	Dina
Total por aula	710	649	1 165	1 691	2 064	1 778	821	802

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Este cuadro nos permite comparar el número de tareas trabajadas por cada docente. En cuanto a la cantidad de ejercicios/tareas que resuelven en los cuadernos, encontramos que varía entre 649 tareas/ejercicios y 2 064. Sin embargo, como vemos, esta diferencia es mínima entre secciones de una misma Escuela. En promedio, los docentes proponen el desarrollo de más de 1 210 tareas/ejercicios. ¿Qué es lo que determina que el docente proponga el desarrollo de determinada cantidad de ejercicios? ¿Por qué tenemos docentes que exponen a sus estudiantes al doble de ejercicios que otros? ¿Qué efectos tiene esto en el aprendizaje de los estudiantes y las oportunidades de aprendizaje que se les brinda? ¿Qué nos dice esto de sus concepciones sobre el enfoque del área?

#### 5.4.1.1. El enfoque comunicativo en la cobertura curricular

Si consideramos que el enfoque comunicativo planteado desde la ECB propone que los estudiantes comprendan y produzcan diferentes tipos de textos escritos y orales que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas, el estudiante debería contar con un conjunto de conocimientos y habilidades que le permitan comprender y producir, en forma crítica y creativa, textos escritos de todo tipo y adecuados a sus respectivas situaciones de uso.

Recordemos que la cobertura curricular se refiere a los contenidos curriculares que han sido desarrollados a través de las actividades y/o ejercicios/tareas propuestos a los estudiantes. En el caso de Comunicación Integral la unidad de análisis es el ejercicio/tarea propuesta por el docente y ésta se analizará teniendo en cuenta las competencias de comprensión lectora, producción de textos y reflexión sobre el funcionamiento lingüístico.

#### 5.4.1.2. Acerca de la *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos*

La Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos es entendida en la ECB como «un medio para mejorar la capacidad comunicativa de niños y niñas. No es suficiente hablar, leer, y producir textos, es indispensable reflexionar sobre los procesos y estrategias que facilitan y entorpecen su desarrollo para identificarlos y transformarlos en herramientas de ayuda futura.» MED (1999: 32).

Como se puede observar en el cuadro 5.4, las nociones gramaticales son las más trabajadas por los docentes (es decir, aproximadamente el 75% de los ejercicios/tareas propuestos por los docentes). Se podría pensar que dichas nociones están referidas a la competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos*, sin embargo, lo que se observa en los cuadernos es que esta competencia no está enfocada en la lógica del desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Las nociones gramaticales representan más de la mitad de los ejercicios trabajados en todos los cuadernos analizados.<sup>263</sup> Esta información corrobora los hallazgos sobre oportunidades de aprendizaje de la EN 2004<sup>264</sup> referidos a los aspectos más trabajados por los docentes de primaria, en los cuales predomina el desarrollo de los contenidos que se relacionan con esta competencia, así como la investigación realizada por Santiago Cueto y otros (2006)<sup>265</sup> y el análisis de la programación de los docentes presentado en el apartado anterior.

En las aulas de las Escuela 2 y Escuela 3 se desarrollan un número mucho mayor de ejercicios de dicha competencia (casi el doble). Probablemente estos docentes conciben la competencia de una manera muy reducida, es decir, como el mero conocimiento mecánico de las nociones gramaticales descontextualizados de la comprensión y producción de textos. Por esta razón, creen que es necesario afianzar el conocimiento de la lengua mediante la práctica, resolución, repetición y ejercicio en el uso de categorías lingüísticas.

A partir de los cuadernos, observamos que los contenidos vinculados a la competencia de *Reflexión* son trabajados por los docentes de manera aislada.<sup>266</sup>

En cuanto a las nociones gramaticales, los docentes inician el trabajo con la presentación del sustantivo; después pasan a la oración y, luego de varias sesiones, trabajan el verbo; o también: empiezan el trabajo indistintamente por el verbo, sustantivo y adjetivo. La intención de trabajar esta competencia de forma aislada es evidente, pues la

263. A pesar de que en su programación la competencia más enfatizada es la de comprensión de textos, es posible que los docentes prioricen esta competencia en su programación principalmente por la emergencia educativa, la cual, como sabemos, enfatiza estas dos competencias.

264. En la EN 2004, se ha encontrado que para el estrato escuela pública de Lima el 45% de los maestros afirman que trabajan dentro de la competencia de Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos los contenidos referidos a identificación del sujeto y predicado en las oraciones y uso de signos de puntuación y acentuación.

265. En esta investigación realizada para tercer y cuarto grado de primaria, se halló que el mayor porcentaje de ejercicios resueltos por los estudiantes en sus cuadernos y cuadernos de trabajo pertenecen al aspecto de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico*. Estos resultados podrían deberse, en gran parte, a que los textos escolares (tanto del MED como de otras editoriales) contienen un alto porcentaje de ejercicios de aplicación que solicitan evocar y hacer uso de las estructuras gramaticales. En *Comprensión y producción de textos* el número de ejercicios fue bastante menor.

266. Como sabemos, desde el enfoque deben trabajarse de manera articulada, aunque la ECB no presenta la secuencia esperada.

gramática como contenido no contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas, es decir, no se relaciona a la comprensión ni producción de los textos en situaciones comunicativas.

En cuanto a las nociones ortográficas, también son trabajadas por los docentes como un mero contenido que prioriza el ejercicio mecánico y repetitivo de reglas y normas, aislado y distante de situaciones comunicativas de comprensión y/o producción de textos escritos.

Veamos el siguiente ejemplo que da cuenta de esta práctica:

(...) La profesora señala a un grupo para que inicie su presentación oral. Sara, la delegada del grupo «Los Próceres», se para delante de toda la clase, saluda a todos sus compañeros, expone el mapa conceptual indicando con su mano mientras habla. Habla claro y fuerte y en ningún momento le da la espalda a sus compañeros. Tampoco lee, sino que lo presenta con sus propias palabras. Una vez que termina, sus compañeros la aplauden. «Muy bien, felicitaciones, veamos su presentación. ¿Hay errores ortográficos?» pregunta la profesora a toda la clase. «Sí» dicen unos. «Profesora, a descripción le falta tilde.» Señala un alumno. «Profesora en mayúscula no lleva tilde» aclaran los miembros del grupo que ha expuesto. «¿Otro error?» pregunta la profesora mientras va marcando con un círculo las faltas de ortografía. Les explica que trabajan en grupo para que entre ellos se ayuden y verifiquen los errores. «Este grupo tiene 2 errores» señala la profesora. «¿Cuánto creen que se merece?» «18» dice un grupo, «18» grita otro. «¿Por qué 18?» «Porque tiene 2 fallas nomás.» La sesión se cierra con la asignación de la nota y los aplausos finales para todos los grupos.

(Observación de aula, Dina, Escuela 4)

Es interesante notar que los contenidos lingüísticos, al presentarse descontextualizados, pierden significatividad y, peor aún, presentan serias dificultades para la aplicación y transferencia. Nótese en este ejemplo cómo se presenta el tema de los contenidos ortográficos y los referidos a la comunicación oral. Vemos que no se articula la sesión de aprendizaje a un objetivo concreto: la exposición oral se presenta de manera aislada. Es decir, la exposición parecería no ser parte del área ni mucho menos un contenido de aprendizaje ni tampoco un aspecto a ser evaluado. Nótese que la exposición de un tema determinado es evaluada a partir de criterios ortográficos presentados en un papelógrafo. Surge la pregunta después de leer esta observación: ¿cuál ha sido la intención pedagógica de la actividad? Parecería que no hay una intención clara o es que no se están explotando las oportunidades pedagógicas de esta actividad.

En cuanto a la implementación de lo programado en las escuelas, se observa, en general, que en la programación de las tres Escuelas se enfatiza el uso adecuado de la estructura de la oración, independientemente del documento curricular consultado.<sup>267</sup>

267. Ver el acápite de programación curricular.

Esta información es importante porque en los cuadernos se evidencia que los docentes enfatizan este contenido. Probablemente tengan la concepción reduccionista de que la estructura oracional sea la base para la construcción de los textos. Sin embargo, se pierde de vista las habilidades que tengan que ver propiamente con la estructura textual.

#### 5.4.1.3. Acerca de la *Comunicación escrita: lectura*

Desde el enfoque comunicativo, la comprensión de textos es una, sino la más importante, competencia comunicativa que debe afianzarse en los niños para lograr su alfabetización lectora y que le permitirá acceder al mundo de la lengua escrita en todas sus facetas. La lectura comprensiva es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos (conocimientos y comprensión del mundo y del lenguaje, así como pautas culturales) para interactuar con el texto y reconstruir su sentido. La lectura, entonces, no se reduce a un simple proceso de decodificación de palabras, frases y oraciones; a la identificación de los significados de palabras; y al reconocimiento de estructuras gramaticales: la lectura depende también de la puesta en actividad de un conjunto de otras habilidades. El lector extrae la información que necesita, relaciona e integra la información para deducir las ideas implícitas, y se plantea preguntas que le permiten reflexionar sobre los significados que va construyendo.<sup>268</sup>

A pesar de su importancia, sin embargo, solo el 15% en promedio de las tareas propuestas por los docentes pertenecen a la competencia *Comunicación escrita: lectura*.

Por otro lado, los docentes, al parecer, no aluden a los saberes previos<sup>269</sup> ni a la experiencia cotidiana de los estudiantes en los procesos de comprensión:

«Vamos a hacer Comunicación Integral, a la voz de tres me guardan todo. Vamos a leer primero con la vista.» Señala un papelógrafo que acaba de colgar en la pizarra. Los alumnos se callan y leen. Luego la profesora les pide a algunos alumnos que lean en voz alta y les va corrigiendo la lectura. La profesora lee el texto en voz alta y luego pregunta «¿Qué nos dirá la lectura? Uno por uno todos tienen que opinar» señala.

(Observación de aula, Profesora Ana, Escuela 1)

268. Véase Marco de trabajo del área de Comunicación. En: Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de Textos Escritos. Segundo grado de Primaria. Sexto Grado de Primaria. UMC - MED (2005).

269. Recordemos la definición de saberes previos desarrollada en el capítulo de Concepciones. «Entendemos por saberes previos al conjunto de conocimientos fácticos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), informaciones implícitas o no verbales y aquellas ideas producto de las experiencias o de la reelaboración espontánea de éstas».

Aquí podemos observar dos cuestiones interesantes. Por un lado, la lectura no está enmarcada en ninguna situación comunicativa<sup>270</sup> y la pregunta hecha por la docente es tan vaga y general que no da cuenta de procesos de comprensión por parte de los alumnos ni de tareas lectoras intencionadas por parte de la docente. Asimismo, observamos que la docente vincula la comprensión lectora con la lectura oral, por lo que el trabajo de lectura se podría estar reduciendo a la pronunciación, pausas, dicción, etc. Por tanto, se abandona el proceso de comprensión.<sup>271</sup>

Sorprende que, a pesar de que lo que más programan las Escuelas 1 y 2<sup>272</sup> son las capacidades de lectura, lo implementado en el aula no refleje esto<sup>273</sup>. Las explicaciones son varias. Por un lado, el docente puede estar trabajando dichas capacidades sólo de manera oral (es decir, no se registran en el cuaderno). Otra explicación sería que se utiliza un libro para la comprensión lectora (texto literario, cuento o novela) y la comprensión de dicho texto también se realiza o de manera oral o en fichas de trabajo que no aparecen en el cuaderno.

#### 5.4.1.4. Acerca de la *Comunicación escrita: escritura*

La competencia menos desarrollada por los docentes es la de *Comunicación escrita*, es decir, la *producción de textos* (aproximadamente menos del 3% de los ejercicios/tareas).

Se debe señalar que desde el enfoque comunicativo, la producción de textos es entendida como un proceso de composición en el que el escritor,<sup>274</sup> utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente. En ese sentido, el aprendizaje de la escritura no puede reducirse solo a memorizar reglas ortográficas ni tiene que ver con un conocimiento de la morfología (sustantivo, adjetivo, adverbio, entre otras categorías, con sus numerosas clasificaciones

270. Enmarcar la lectura en una situación comunicativa sería para contextualizar el texto: dónde apareció, para quién fue escrito, cómo llegó el texto a las manos de la docente, por qué cree que puede ser interesante para los estudiantes.

271. Nótese cómo la docente no formula más preguntas. Es decir, no agota el contenido del texto.

272. En la Escuela 3 no se desagregan contenidos concernientes a la comprensión lectora, solo aparecen organización de la información y lectura de textos que se explicitan con regular énfasis.

273. Como se vio en el apartado referido a programación, se ha encontrado que en la Escuela 1 el 50% de las capacidades programadas hacen referencia a la competencia de lectura. Sin embargo, las capacidades de comprensión que se priorizan en ambas instituciones son: el reconocimiento de palabras sinónimas y antónimas y la organización de la información en cuadros, resúmenes, organizadores visuales. No se encuentran las capacidades referidas a la realización de inferencias y reflexión sobre los textos.

274. Con el término «escritor» no nos referimos exclusivamente al autor de textos literarios como cuentos, novelas o poemas. Este término se utilizará a lo largo de este informe para referirse a cualquier individuo que produce textos escritos de cualquier índole, como cartas, resúmenes, artículos de opinión, etc.

y ejercicios repetitivos) y de la sintaxis (sujeto, objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.). Tampoco está relacionado solamente con reconocer las siluetas de los textos. Por ejemplo, en una carta, solicitar a los estudiantes que reconozcan el destinatario, la fecha y la firma; o actividades como escribir un dictado o copiar textos de otros autores en hojas en blanco.

El aprendizaje de la escritura se relaciona, más bien —y principalmente—, con la capacidad de desarrollar ideas de forma ordenada y lógica, seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, relacionarlas con referentes y conectores y adecuarse a la situación comunicativa (registro, lector al que va dirigido el texto, propósito del autor, tipo de texto). Por ello, al ser la escritura una actividad tan rica en recursos y elementos aplicados simultáneamente, esta requiere a su vez de un proceso: no basta escribir de corrido un determinado texto, sino que requiere pasar por diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo (la planificación, el borrador, la revisión).

A partir de la observación de los cuadernos, damos cuenta de que no se trabaja la escritura como un proceso. Por ejemplo, se le solicita al estudiante que elabore un acróstico por el día del padre<sup>275</sup>. En este ejemplo, observamos que el docente decide el tipo de texto que debe construir el estudiante sin importarle que exista la posibilidad de que el estudiante quiera elaborar un tipo de texto distinto a la propuesta del docente como una carta, un poema, una nota, etc. Este tipo de actividades planteadas de manera arbitraria puede restar motivación en el estudiante.

En cuanto a la implementación de lo programado por las escuelas, se tiene que las Escuelas 1 y 2 enfatizan en su programación la capacidad de elaboración de diversos tipos de textos teniendo en cuenta el destinatario y el propósito del texto, así como la identificación y el uso adecuado de la estructura gramatical (sustantivos, adjetivos, pronombre, conjugaciones verbales, etc.) y, finalmente, se incorpora la revisión, corrección y edición de los textos que produce reiteradas veces.

Sin embargo, lo que podemos observar en los cuadernos de los estudiantes de estas Escuelas es que lo que está escrito en la programación no se realiza. Lo que se trabaja en los cuadernos son composiciones sobre algunas fechas cívicas como las vacaciones, día de la madre, día del padre y fiestas patrias. Este tipo de actividades son generalmente insuficientes porque el estudiante copia el discurso de otro texto, copia o memoriza lo que dice el profesor, o, tiene tan internalizado el discurso cívico, que simplemente reproduce frases trilladas, conocidas y las combina para formar su texto. También cabe señalar que el acróstico es una de las tareas de escritura más trabajadas, lo que resulta insuficiente para desarrollar la competencia de producción escrita si se trabaja de forma exclusiva.

275. Esta tarea presupone que el estudiante se adecue a una situación comunicativa concreta: pensar en el interlocutor, su padre, y definir el propósito de su escrito.

Asimismo estas tareas de producción se reducen a convertirse en tareas para la casa, sin que el docente haga necesariamente un modelado previo del proceso de escritura y/o un seguimiento del proceso de escritura.

Por otro lado, la Escuela 3 programa en función a contenidos.<sup>276</sup> Al interior de estos contenidos se evidencia la importancia dada a la producción de diferentes tipos de textos —sobre todo persuasivos y expresivos— y al conocimiento y uso de la gramática por sobre los demás contenidos. Otro contenido considerado con regularidad es el uso de una adecuada ortografía. No obstante, lo que se encuentra en los cuadernos es que el tipo de texto desarrollado fundamentalmente es la descripción y no diversos tipos de textos como se señala en la programación. Lo que se ha observado como un elemento positivo es que los estudiantes elaboran resúmenes de los textos que leen (este tipo de tarea podría considerarse como un tipo de producción de textos porque el estudiante debe poner en juego sus capacidades de síntesis y elaboración). Además, se ha encontrado en los cuadernos el desarrollo de contenidos ortográficos aislados del proceso de composición. Dichos contenidos no aparecen en su programación.

Creemos que, desde el enfoque comunicativo, las competencias de *Comprensión y Producción de Textos* son fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa y que la competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos* debería estar necesariamente al servicio de la comunicación.

Es importante señalar que algunos docentes, además de lo explicado arriba, incorporan como contenido el tema de la comunicación. Por ejemplo, en los cuadernos se encuentran esquemas donde se esquematiza el circuito de la comunicación y se les pide a los estudiantes que identifiquen sus elementos. Dicho contenido debería estar sustentado con actividades de aprendizaje cotidiano planteadas por el enfoque del área. Como sabemos, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos (orales o escritos) tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Por ello, toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje (emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo). Es importante notar cómo el conocimiento de los elementos de la comunicación cobra sentido en el mismo acto comunicativo y no solo planteando el esquema teórico del circuito de la comunicación.

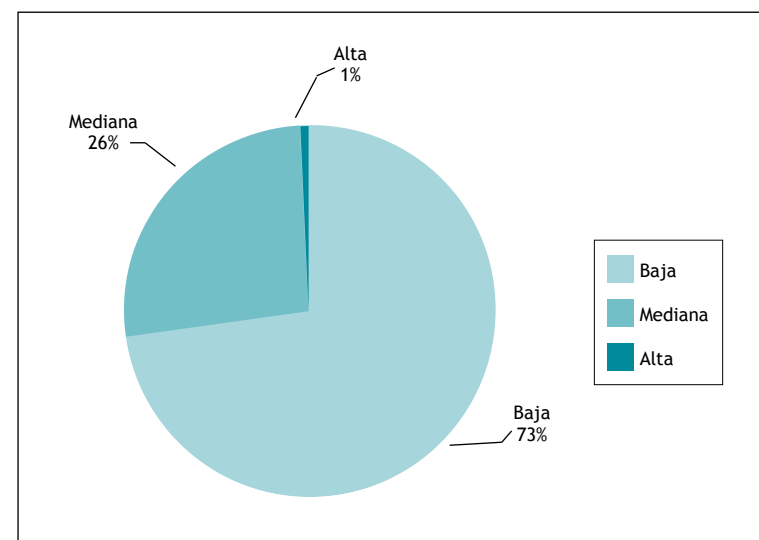
#### 5.4.2. ¿Cuál es la demanda cognitiva de los ejercicios/tareas propuestas por los docentes?

Recordemos que el término demanda cognitiva es entendido como el «nivel de complejidad que demanda una tarea a partir del tipo de habilidad cognitiva que se exige al estudiante».

276. Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En este apartado, se presentará el análisis de la demanda cognitiva de los ejercicios o tareas; es decir, daremos cuenta de la complejidad de las tareas y del esfuerzo cognitivo que ponen en juego los estudiantes en cada una de las tareas identificadas en sus cuadernos. Cabe señalar que no hay una correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento y la cantidad de ejercicios a los que se ha enfrentado el estudiante en el área de Comunicación durante el año. Sin embargo, hay otros factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes. Uno de esos factores que tiene incidencia en el rendimiento es la demanda cognitiva.<sup>277</sup>

Gráfico 5.1: Demanda cognitiva de los ejercicios/ problemas



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como se puede observar en el gráfico, la mayoría de las tareas trabajadas por los estudiantes en todas las secciones es de baja demanda cognitiva (73%). Dichas tareas son básicamente de reconocimiento de categorías (en su mayoría gramaticales) para la competencia de reflexión, de localización de información explícita como ubicar información que se presenta de manera explícita en partes notorias (comienzo y final) de los textos para la competencia de *Comunicación escrita: lectura* y dictados o copia de textos para la competencia de *Producción de Textos*.

277. Véase Cueto, et. al. «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en Comunicación Integral de estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho». En: M. Benavides. Los desafíos de la escolaridad en el Perú. GRADE (2006).

El 26% de las tareas son de demanda cognitiva mediana, lo que significa que aproximadamente la tercera parte de los ejercicios que plantean los docentes son de aplicación de las nociones trabajadas (crear oraciones, reconocer categorías, etc.).

Los estudiantes suelen trabajar tareas en las que predomina el reconocer, identificar, clasificar y distinguir nociones, en desmedro de aquellas que demandan opinar, explicar, argumentar, relacionar y juzgar. Esto puede deberse a que los docentes no consideran que las preguntas y ejercicios que se proponen en el aula pueden indagar por procesos cognitivos más o menos complejos. Por lo tanto, es posible que los docentes creen que las capacidades planteadas en la ECB deban ser desarrolladas con tareas de igual demanda cognitiva. Esto se puede ilustrar en el siguiente caso:

(...) La profesora les explica en qué consiste el trabajo en grupo que deben realizar: el responsable de grupo escoge una noticia, la corta y la pega. «Después vamos a sacar los verbos», señala. La profesora escribe las indicaciones en la pizarra: «Pegamos un texto, luego reconocemos los verbos y escribimos los verbos.»

(Observación de aula, Profesora Ana, Escuela 1)

Aquí se refuerzan dos tipos de tareas: reconocer categorías gramaticales y escribir o transcribir lo identificado. En este caso, se debe reconocer el verbo y luego copiar las palabras seleccionadas en el cuaderno. La demanda cognitiva de ambas tareas es baja. Sin embargo, la dificultad varía porque el proceso cognitivo de repetir palabras es más sencillo que el de reconocer palabras a partir de una definición. Probablemente la docente no sea consciente de que es posible complejizar las tareas que se les propone a los estudiantes en función de la capacidad que se quiere desarrollar. En este caso concreto, se quiere desarrollar la competencia de Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. La docente pudo solicitar a los estudiantes que después de extraer los verbos, reconocieran la terminación o forma en que se presentan las palabras para identificar los tiempos verbales y compararlos, de modo que puedan saber que las acciones cambian de acuerdo con el tiempo en que se presentan. En términos de la demanda cognitiva esto significaría proponer tareas de mediana demanda. Los estudiantes reconocen palabras que expresan acciones y luego comparan dichas palabras para reconocer los tiempos en que se presentan las acciones. Esta información ayuda mucho cuando el lector se acerca a un texto. Como vemos, de esta forma no se aprende el verbo aisladamente sino que es en el reconocimiento y comparación que se entiende el sentido de la información.

No obstante, no puede dejarse de señalar que las tareas vinculadas a los procesos cognitivos más complejos como el análisis, síntesis y evaluación son fundamentales en el desarrollo de muchas otras capacidades. En el caso de todas las aulas, se observa que el trabajo de evaluación es escaso. Solo el 1% de los ejercicios propuestos son preguntas de evaluación (referidas a preguntas de opinión compleja respecto a una lectura propuesta), las cuales son de alta demanda cognitiva porque suponen no solo la comprensión global de los textos sino la elaboración de opiniones.

#### 5.4.2.1. La demanda cognitiva por competencia

Considerando que cada competencia ha sido desarrollada de manera diferente (pues están asociadas a capacidades distintas) es importante resaltar, con relación a la competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico*, los contenidos más trabajados están referidos a desarrollar nociones normativas como son el uso de grafías, tildación y concordancia. Predominan ejercicios de baja y mediana demanda como los de aplicación (construir oraciones, ordenar frases, inventar oraciones, responder a preguntas del mismo tipo, etc.). Las tareas pueden desarrollarse volviendo a la teoría dada en la clase. En algunos casos, no se necesita ningún material adicional para resolver las tareas propuestas<sup>278</sup>.

Con respecto a la competencia de *Comunicación escrita: lectura*, que los docentes trabajan predominantemente tareas vinculadas a la localización de información explícita como preguntas directas para recuperar información. Es decir, se solicita al estudiante que ubique, reconozca, señale información que aparece de manera explícita en los textos y que reconstruyan la secuencia y contenido de los textos, lo que solo supone una lectura y comprensión literal, pero sobre todo se pide a los estudiantes que busquen en el diccionario el significado de palabras desconocidas (la selección de dichas palabras viene desde la maestra). En pocos casos se les pide a los alumnos que busquen palabras que ellos desconocen o cuyo significado se pueda intuir desde la lectura y comprensión del contexto. En general, no se indaga por procesos lectores más complejos, como las inferencias y la evaluación. Así, encontramos pocas tareas de alta demanda como preguntas de reflexión complejas sobre el contenido de los textos y elaboración de síntesis de lo leído.<sup>279</sup>

Finalmente, con relación a la competencia *Comunicación escrita: producción*, la cantidad de textos que se produce en el año varía en todos los cuadernos,<sup>280</sup> no se trabajan a profundidad los diferentes tipos textuales<sup>281</sup>. Lo que se observa en los cuadernos de los estudiantes es que no se concibe la escritura como un proceso, porque no se hace un seguimiento a los escritos de los estudiantes. Las tareas de producción son domiciliarias. No se enmarcan las tareas de lectura en una situación comunicativa. Las producciones de los estudiantes se reducen a la presentación de consignas tales como «Escribe una composición sobre tus vacaciones» o consignas que giran en torno a escribir composiciones sobre fechas cívicas que, en muchos casos, pueden no ser motivadoras para los estudiantes.

278. Las tareas propuestas «entrenan» al estudiante a hacer un determinado tipo de tarea.

279. Se debe mencionar que las tareas de síntesis podrían trabajarse desde la competencia de comprensión y producción. En el primer caso, es posible identificar la capacidad de comprensión global del texto y, para la competencia de producción, es posible observar cómo el estudiante organiza y redacta sus ideas.

280. En la clase de la profesora Ana se llega a trabajar hasta 27 textos en el año mientras que en la clase de la profesora Brenda se trabajan apenas 2 textos (composición sobre las vacaciones y la elaboración de un acróstico).

281. La teoría señala que la elaboración de un tipo de texto puede tomar entre cinco y seis semanas.

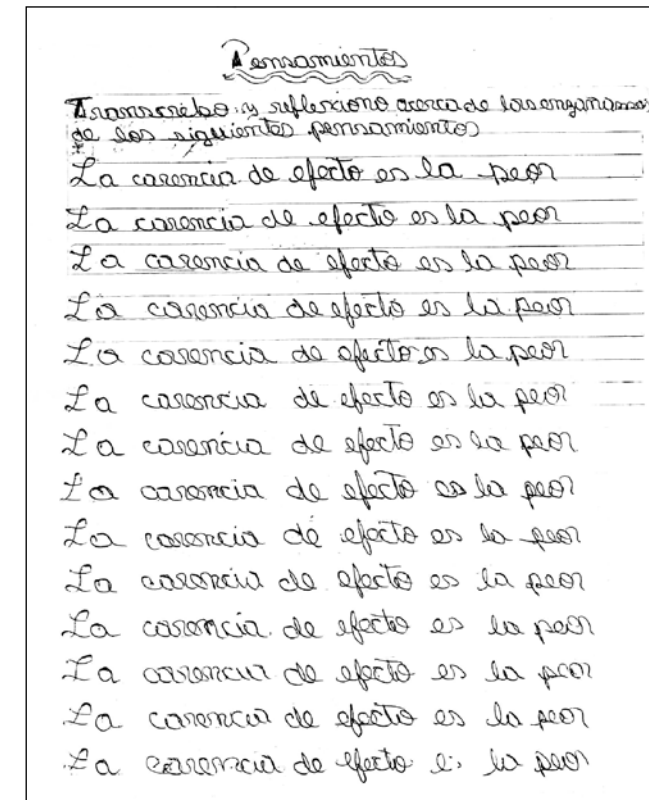
Cabe agregar que estas últimas composiciones presentan frases recurrentes y discursos repetitivos, incluso muchas veces copiados.

Por otro lado, casi siempre se presenta la definición del tipo de texto y se le solicita al estudiante que produzca el texto «estudiado»; no se enmarca la producción en una situación comunicativa concreta y estimulante, y que tome en cuenta los saberes previos y el contexto cultural de los niños.

Las tareas encontradas en los cuadernos de los estudiantes son principalmente de baja o mediana demanda cognitiva. Algunas tareas de baja demanda observadas son el dictado de palabras o frases, transcripción de textos extraídos (casi siempre narraciones) de fotocopias o textos escolares, elaboración de textos administrativos como cartas y solicitudes como producto de la clase en la cual se ha presentado la definición, estructura y modelos de textos. Las tareas de mediana demanda la conforman aquellas producciones en las que se les solicita a los estudiantes elaborar descripciones de diferentes elementos (personas, animales y objetos) y composiciones sencillas sobre las fechas cívicas. No hemos encontrado tareas de alta demanda en esta competencia.<sup>282</sup>

Veamos algunos ejemplos representativos de los cuadernos analizados en los que predominan tareas de baja demanda cognitiva. Las tareas propuestas por las Escuelas demandan a los estudiantes procesos cognitivos poco complejos (ubicar, reconocer, señalar, trasladar, listar, nombrar, identificar, repetir o hacer planas).

## EJEMPLO 1:



**TRASCRIPTIÓN:** «Pensamientos. Transcribe y reflexiona acerca de las enseñanzas de los siguientes pensamientos: La carencia de afecto es la peor».

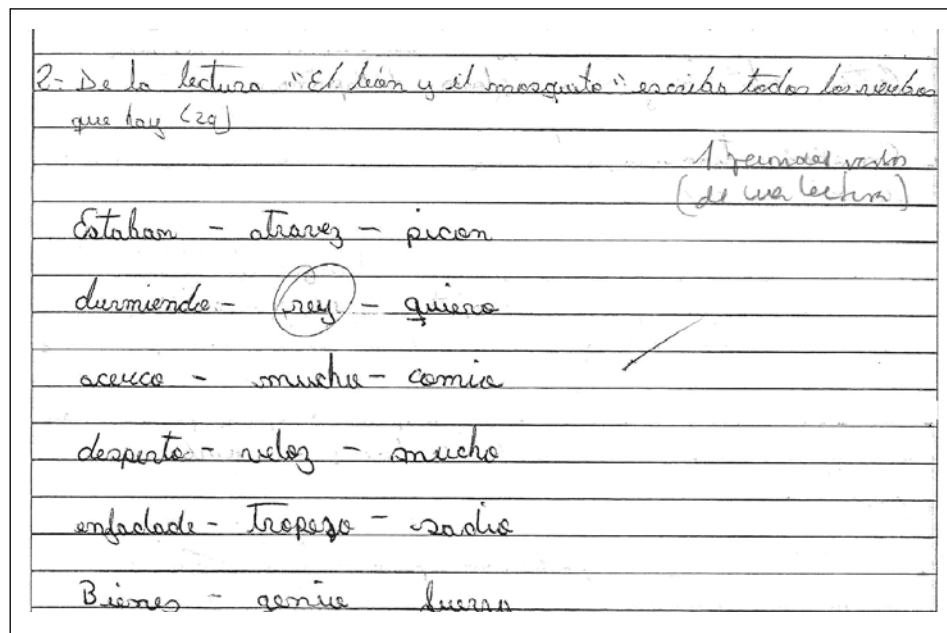
Nótese con este ejemplo que la tarea propuesta demanda del estudiante repetir los enunciados hasta completar la página. Este es un ejercicio cuya demanda es evidentemente muy baja, pues no se exige que el estudiante haga uso de su pensamiento para construir significados

Veamos otro ejemplo en el que la tarea requiere una demanda cognitiva mayor (con relación al anterior). Sin embargo, ambas son de baja demanda cognitiva:

282. Una tarea de alta demanda cognitiva para esta competencia podría ser la construcción de un texto argumentativo o la elaboración de un texto narrativo en el que se incluyen varios personajes y se cruzan varios hechos.



## EJEMPLO 2:

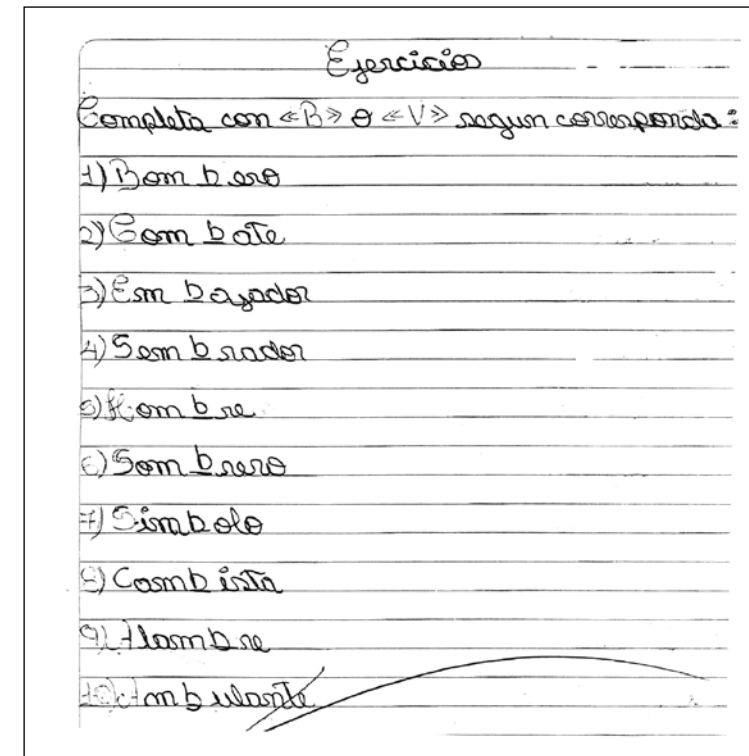


TRASCIPCIÓN: «De la lectura «El león y el mosquito» escribe todos los verbos que hay».

En este caso, podemos identificar una tarea aparentemente vinculada a la competencia de lectura. Se le solicita al estudiante que, después de leer el texto, escriba todos los verbos. Esta es una tarea descontextualizada porque se aísla el contenido de la lectura. Es decir, el contenido así presentado no indaga por la comprensión del texto sino por el reconocimiento de una categoría gramatical. Es común encontrar este tipo de ejercicios o tareas en los cuadernos de los estudiantes. Los docentes parecen tener dificultades para desarrollar, a partir de las lecturas propuestas, preguntas que indaguen por diferentes capacidades.

A continuación se presenta otro ejemplo de una tarea de baja demanda cognitiva, pero con distinto nivel de complejidad:

## EJEMPLO 3:



TRASCIPCIÓN: «Completa con B o V según corresponda:»

Para resolver esta tarea, el estudiante debe contrastar las palabras presentadas en el listado con las reglas estudiadas en clase y completar con la grafía que le corresponde. Nótese que esta tarea es de baja demanda; sin embargo, tiene un nivel de exigencia cognitiva mayor con relación a la tarea anterior.

Ahora, veamos un ejemplo concreto de un cuaderno en el que se trabajan tareas de mediana demanda cognitiva. Las tareas de mediana demanda cognitiva están relacionadas con los procesos para resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de manera diferente. Así, en estas tareas el estudiante selecciona, transfiere y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.

## EJEMPLO 4:

Actividades	
1-	Forma oraciones con los siguientes verbos; luego subraya el sujeto y el predicado y resalta el verbo.
Trabaja:	
	Mi tía trabaja en una oficina.
Piense	
	Marcela siempre tiene ganas de salir.

TRASCIPCIÓN: «Forma oraciones con los siguientes verbos; luego subraya el sujeto y el predicado y resalta el verbo»

Aquí el estudiante tiene que aplicar la teoría gramatical. Es decir, formar oraciones con verbos propuestos por la docente. La tarea consiste en revisar la teoría gramatical correspondiente a la oración simple y aplicar el concepto con los verbos presentados; además —como una manera de asegurarse que el estudiante ha construido bien sus oraciones— se le solicita que subraye las categorías gramaticales. Esta es una tarea evidentemente más compleja que la anterior porque implica una mediana demanda cognitiva.

## EJEMPLO 5:

Actividad	
1-	En qué se diferencia predicado verbal y predicado no verbal
2-	Escribe 4 ejemplos de oraciones con predicado no verbal
3-	¿Qué función cumple el objeto directo dentro del predicado, escribe dos ejemplos
4-	¿Qué realiza los circunstanciales dentro del predicado y mediante qué preguntas se reconocen
5-	Crea 6 oraciones, luego indica sujeto, predicado y núcleo del predicado
6-	¿Qué acción cumple el agente dentro del predicado; escribe 3 ejemplos

TRASCIPCIÓN: «Actividad

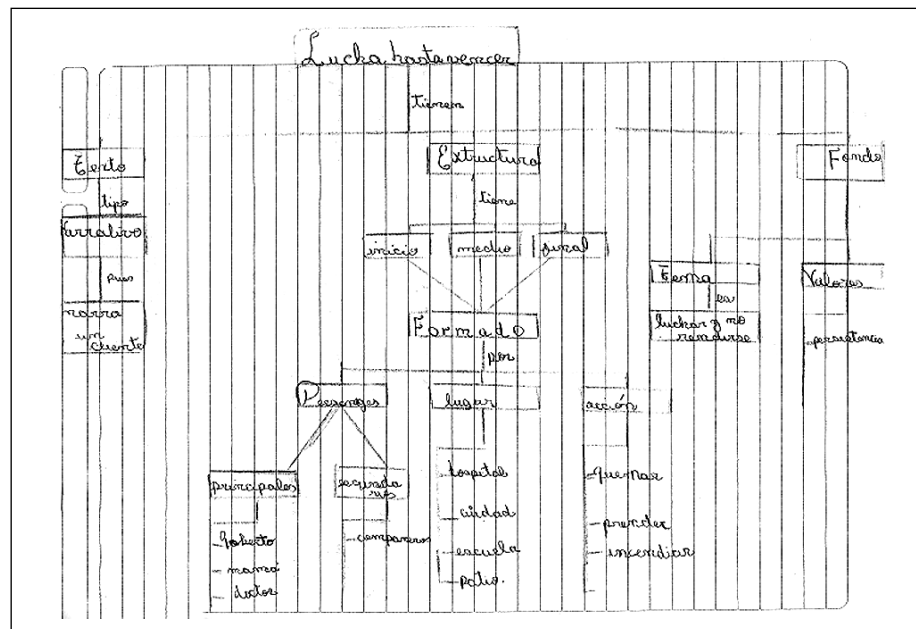
1. En qué se diferencia predicado verbal y predicado no verbal.
2. Escribe 4 ejemplos de oraciones con predicado no verbal.
3. ¿Qué función cumple el objeto directo dentro del predicado, escribe dos ejemplos.
4. ¿Qué realiza los circunstanciales dentro del predicado y mediante qué preguntas se reconocen
5. Crea 6 oraciones luego indica sujeto, predicado y núcleo del predicado.
6. ¿Qué acción cumple el agente dentro del predicado; escribe tres ejemplos.»

Nótese en este ejemplo que se le solicita al estudiante varias tareas de mediana complejidad. Primero debe establecer diferencias entre tipos de predicados. Esta tarea supone haber comprendido las nociones para poder establecer comparaciones. Luego, el estudiante tiene que aplicar los conocimientos construyendo oraciones. Finalmente, el estudiante tiene que establecer una relación entre teoría y práctica definiendo la función que cumplen determinadas categorías gramaticales.

Si bien los docentes no parten de situaciones motivadoras ni comunicativas reales, y no se generan situaciones de aprendizaje desafiantes para los estudiantes, no obstante, es posible que igualmente se desarrollen algunas habilidades. Por ejemplo, la presentación para algunas clases de mapas conceptuales puede ayudar a los estudiantes a tener esquematizado el contenido<sup>283</sup>. Además, es posible que la presentación y desarrollo de esquemas conceptuales sean trabajados desde otras áreas curriculares.

Ahora, veamos el ejemplo de un cuaderno en el que se trabaja una tarea de alta demanda cognitiva. La tareas de alta demanda cognitiva están relacionadas con los procesos más complejos donde el estudiante valida ideas, reflexiona y pone en juego procesos cognitivos más complejos. Así, en estas tareas el estudiante identifica, transfiere y evalúa la información brindada.

#### EJEMPLO 6:



En este ejemplo se puede notar con claridad cómo el estudiante tiene que, después de leer la historia, comprenderla globalmente, sintetizarla y plasmarla en un organizador visual.<sup>284</sup> En este caso, se le solicita al estudiante identificar tres elementos: tipo de texto, estructura y contenido (fondo).

283. Recordemos que estos organizadores visuales permiten categorizar los contenidos. Las Escuelas 1 y 3 utilizan esquemas o mapas conceptuales.

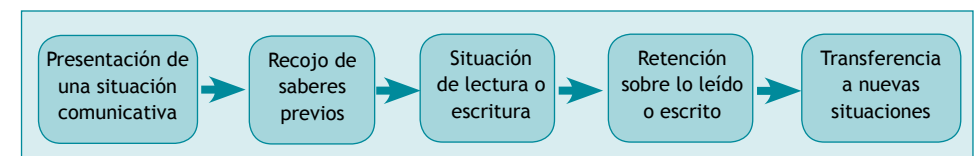
284. Posiblemente encontremos algunos errores en el esquema presentado por el estudiante. En este ejemplo no estamos analizando cómo el estudiante haya enfrentado la tarea sino las oportunidades de aprendizaje que ha brindado el docente.

#### 5.4.3. ¿Cuál es la secuencia didáctica correspondiente al área de Comunicación?

El enfoque del área propuesto desde la ECB ha puesto énfasis en la necesidad de aprender el lenguaje de manera integral, como un medio para comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana. Esta perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje en las instituciones educativas debería significar optar por un enfoque más funcional y comunicativo que privilegie la construcción de los conocimientos como eje de las competencias de Comprensión y Producción de textos.

Siguiendo esta lógica, la secuencia didáctica<sup>285</sup> adoptada por los docentes debería partir siempre de situaciones comunicativas reales (noticias, casos, problemas, etc.) para, desde ellas, desarrollar las capacidades de comprensión y producción de textos escritos y orales y reflexionar sobre lo que leen o producen.

El diagrama que se presenta a continuación pretende resumir la secuencia esperada:<sup>286</sup>



#### 5.4.3.1. ¿Cuál es la secuencia didáctica empleada por los docentes del estudio?

En términos de aprendizaje, lo que observamos en los cuadernos es que la secuencia seguida por los docentes no da evidencias acerca del recojo de los saberes previos de los estudiantes. El capítulo de Concepciones nos da más luces sobre las interacciones de los estudiantes y docentes. Una de las conclusiones que revela este capítulo es que los docentes del estudio no logran activar los saberes previos de sus estudiantes, pues creen que lo único que deben activarse es el recuerdo de lo trabajado anteriormente en clase. En ese sentido, los documentos analizados no permiten identificar el aprendizaje significativo propuesto por el nuevo enfoque pedagógico. Las prácticas docentes están enmarcadas en un enfoque que prioriza el desarrollo de contenidos, en desmedro del desarrollo de las capacidades<sup>287</sup>. En efecto, los docentes desarrollan todos los contenidos relacionados con el conocimiento gramatical (sujeto, predicado, oración, grafías, etc.) y de

285. La secuencia didáctica de los docentes ha sido establecida a partir de observaciones de clase descritas en las transcripciones de observación de clase y de la revisión de cuadernos. Para ello, se analizó el desarrollo de cada tema en los cuadernos (lo cual muchas veces implica más de una sesión de clases), a partir del cual se estableció la estructura seguida por el docente.

286. Es decir, pretende ser consecuente con lo propuesto en la ECB y PCB.

287. Como vimos en el capítulo de Concepciones, los docentes tendrían una práctica más cercana a la metodología «tradicional».

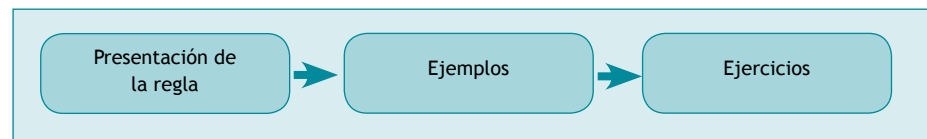
igual forma desarrollan contenidos sobre las definiciones de los tipos de textos; no obstante, no desarrollan capacidades ni favorecen la construcción de nuevos conocimientos, pues se limitan a la enseñanza del contenido.

Dado que hemos encontrado en los cuadernos de los estudiantes un predominio del trabajo aislado y separado de las competencias, a continuación presentaremos la secuencia didáctica que siguen los docentes para los contenidos asociados a cada una de las competencias.

#### 5.4.3.2. Competencia de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico*

La secuencia didáctica de todos los contenidos referidos a la Competencia de *Reflexión* es: a) presentación de la regla o categoría gramatical, b) algunos ejemplos que afianzan esta explicación o definición; c) se plantean ejercicios y actividades sencillas.

Veamos el siguiente diagrama:



Este esquema de trabajo se ha podido observar en todos los cuadernos analizados. Sin embargo, también ha sido posible encontrar algunos matices. Por ejemplo, algunos docentes trabajan los contenidos gramaticales en el marco de una lectura oral, mientras que en otros casos los docentes desarrollan el contenido de manera aislada.

En relación al uso del mencionado esquema, veamos ahora la transcripción de una sesión presentada anteriormente, en la que la docente hace el esfuerzo de integrar la reflexión en la lectura:

«Vamos a hacer CI, a la voz de tres me guardan todo.» «Vamos a leer primero con la vista.» Señala un papelógrafo que acaba de colgar en la pizarra. (...) «En esa lectura hay palabras que nos dicen cosas que tenemos que hacer. Ahora, escuchar ¿Qué son?»

«Verbos» responden varios alumnos.

«¿Por qué son verbos?»

«Porque nos indican una acción».

«Hoy vamos a trabajar sobre los verbos.» La profesora les pide que marquen los verbos que aparecen en el texto que acaban de leer. Los alumnos gritan las respuestas.

(...) La profesora empieza a dictar «El Verbo, título, Recuerda que...»

Mientras la profesora dicta, los alumnos, callados, escriben y, de vez en cuando, preguntan o intervienen. Termina de dictar y escribe ejercicios en la pizarra.

(Observación de aula, Profesora Ana, Escuela 1)

Lo que observamos aquí es que la docente parte de la lectura oral de un texto para conectarlo con el desarrollo del contenido a trabajar (que en este caso es el verbo).<sup>288</sup> Nótese cómo usa la lectura solo para que los estudiantes reconozcan las acciones. En ese sentido, afirmamos que la docente no concibe la lectura como una actividad que sirva para proponer tareas lectoras diversas<sup>289</sup>.

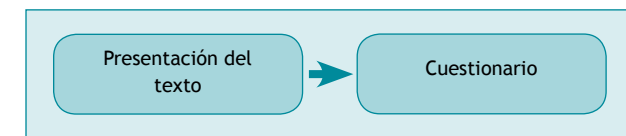
Nótese también que los estudiantes ya conocen la definición de la categoría, porque no la construyen en la clase. Por lo tanto, se comprueba que la secuencia es la siguiente: la docente presenta la teoría a los alumnos y alumnas, luego les pide que copien en sus cuadernos lo que ella dicta y, finalmente, les plantea un ejercicio de aplicación de la teoría recién trabajada.

Como puede deducirse, los cuadernos solo reflejan la segunda parte de la clase (aquella que corresponde al dictado). No obstante, a partir de las observaciones de clase hemos encontrado que la primera parte de la sesión de clase casi siempre es oral e indaga por la ubicación de cierta información, lo que permite a los docentes vincular el contenido con el tema de la clase y enganchar con la segunda parte de la sesión de clase (es decir, la presentación de la teoría, ejemplos y ejercicios o tareas).

#### 5.4.3.3. Competencia de Comunicación escrita: lectura

En los cuadernos, la secuencia que predomina para la presentación de la competencia referida a la lectura es: presentación del texto seguida de un cuestionario<sup>290</sup>. También encontramos que la presentación del texto se lleva a cabo sin incluir preguntas escritas asociadas al mismo, lo cual nos impide conocer con certeza cómo ha sido trabajado el texto en el contexto de la sesión de clase. Probablemente dichos textos se estén trabajando con actividades orales.

La secuencia didáctica más común a todas las aulas es la siguiente:



288. Esta información debe relacionarse con los hallazgos presentados en el capítulo de Concepciones de los docentes.

289. Esta es una actividad frecuente en los docentes.

290. En este caso, es pertinente señalar que casi siempre las preguntas son de localización y búsqueda de palabras en el diccionario.

Veamos la transcripción de una sesión de la clase del profesor Carlos y de la profesora Brenda:

El profesor le indica a una niña: «Natalia, póngase de pie y lea la hoja».  
La niña se pone de pie y empieza a leer.  
«Natalia, estoy al lado tuyo y no escucho. Lee fuerte, así como hablas.»  
—le amonesta el profesor  
Natalia continúa leyendo en voz baja.  
«Sigo sin escuchar, Natalia, lea fuerte» —le dice el profesor con voz firme.  
Natalia empieza a leer nuevamente.  
«Ahí nomás, Natalia... No quiere leer» —señala el profesor con voz firme.  
Natalia se sienta sin decir nada. (...)

(Observación de aula, Carlos, Escuela 3)

«(...) Voy a pedir al alumno 32. Luis va a leer.» Cuelga un papelote en la pizarra en el que aparece un texto sin título. Luis se levanta de su silla, se acerca a la pizarra y (...) empieza a leer. Mientras que él lee, todos escuchan en silencio. Luego sale otro alumno y lee el texto por segunda vez y después lo lee una alumna una tercera vez.

La profesora les agradece por haber leído, se para delante del salón y dice:

«A ver, Rosita, ¿qué te pareció la lectura?»  
«Muy bien» contesta Rosa.  
«A ver, José, ¿qué has entendido?»  
José se queda callado.  
«Pedro, ¿qué mensaje nos trae la lectura?» «Que debemos ayudar a las personas», responde Pedro.  
«Muy bien; pero hay algo importante» señala la profesora.  
«Solidaridad»  
«Muy bien. ¿Luis?»  
«El señor ayudó al ciego.»

(Observación de aula, Brenda, Escuela 2)

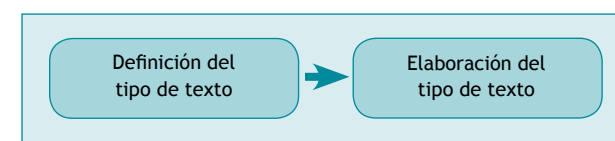
Nótese cómo el énfasis está puesto en la oralización de la lectura en desmedro de asegurar la comprensión de la misma. Esta es una tendencia muy común entre los docentes. La lectura no se trabaja dentro de un espacio de lectura silenciosa ni mucho menos se formulan preguntas que busquen que los estudiantes releen o regresen a los textos las veces que sea necesario.

Hemos encontrado que en algunos docentes existe la tendencia a formular, en la dinámica de la clase, solo una pregunta a los estudiantes<sup>291</sup>. Dicha pregunta casi siempre es de opinión: ¿qué opinas sobre el comportamiento de tal o cual personaje?, ¿estuvo bien lo que hizo el personaje de la historia?, ¿qué mensaje nos trae la lectura?, ¿qué te pareció? Sin embargo, no se profundizan en las sesiones aspectos esenciales en el texto escrito como la localización de datos o la elaboración de inferencias que permitan comprender globalmente el texto. Solo se reduce la comprensión del texto a una pregunta sobre el contenido del texto (por ejemplo, preguntas que reconstruyen la secuencia del texto o preguntas como las señaladas arriba). Lo más probable es que con este tipo de prácticas el estudiante solo reconstruya la secuencia o trate de identificar actitudes para dar su opinión (valiéndose solo de su experiencia sin hacer alusión a la información que proporciona el texto).

Resulta importante relevar cómo el docente promueve la participación de sus estudiantes. Como se observa en el primer ejemplo, el docente no retroalimenta, solo critica. Conviene recordar, entonces, las concepciones de los docentes al respecto. Para la mayoría es importante «promover» la participación en el aula aunque esto solo signifique dar la palabra a los estudiantes.

#### 5.4.3.4. Competencia de Comunicación escrita: escritura

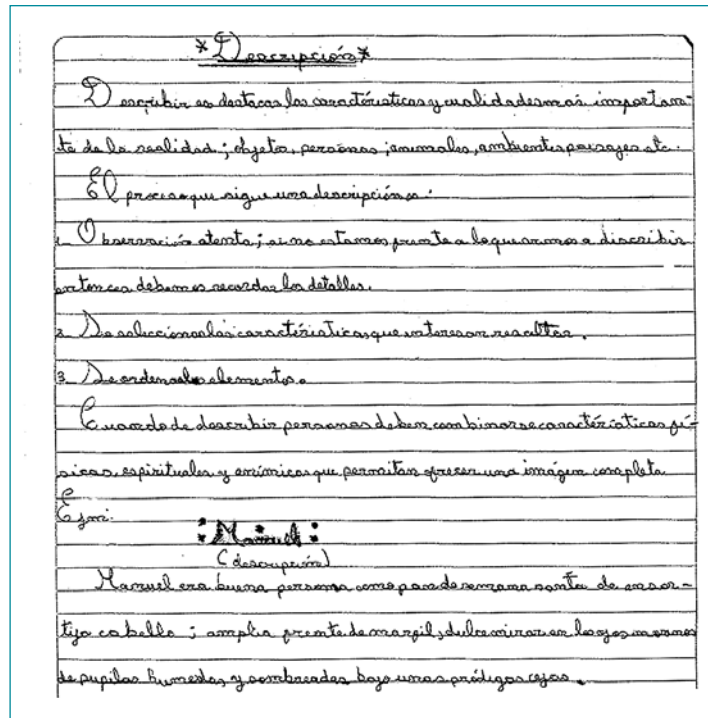
Para la competencia de *Producción de textos*, la secuencia que predomina es: presentación del tipo de texto, definición y, luego, la aplicación o elaboración del tipo de texto. También encontramos indicaciones sin mayores alcances sobre la definición o situación comunicativa en la que se debe desarrollar el tipo de texto<sup>292</sup>. Veamos el diagrama siguiente:



291. En los cuadernos sí es posible encontrar abundantes preguntas de localización de información.

292. Es interesante anotar que los resultados de la EN 2004 para la producción de textos señalan que existe un 34% de la población evaluada en sexto grado de primaria que no sigue la consigna. Es decir, no construyen ni el tipo de texto ni logran redactar sobre el tema solicitado.

A continuación presentaremos un ejemplo que evidencia esta secuencia<sup>293</sup>:



TRASCIPCIÓN: «Describir es destacar las características y cualidades más importantes de la realidad: objetos, personas, animales, ambientes, paisajes, etc.

El proceso que sigue una descripción:

1. Observación atenta, si no estamos frente a lo que vamos a describir, entonces debemos describir los detalles.
2. Se seleccionan las características que interesan resaltar.
3. Se ordenan los elementos
4. Cuando de describir personas deben combinarse características físicas, espirituales y anímicas que permitan ofrecer una imagen completa. Ejemplo:

Manuel (descripción)

Manuel era buena persona como pan de semana santa de ensortija cabello; amplia frente de marfil, dulce mirar en los ojos morenos de pupilas húmedas y sombreadas bajo unas pródigas cejas.»

293. En las observaciones realizadas a las aulas del estudio no se notaron sesiones de aprendizaje en las que se trabajara la competencia de Producción de textos. Por esta razón se ha incluido un ejemplo extraído del cuaderno del estudiante.

Como vemos en este ejemplo, el docente presenta la definición del tipo de texto y un ejemplo. Luego, solicita al estudiante que aplique lo aprendido.

#### 5.4.3.5. ¿Qué es lo que determina esta modalidad de práctica docente?

Tomando en cuenta los hallazgos presentados en el capítulo de Concepciones, podemos afirmar que hay una marcada tendencia en los docentes a crear un ambiente «seguro» (tanto para ellos mismos como para los alumnos) en el que ellos poseen el rol de transmisores de contenidos y definiciones —siempre estáticas—, mientras que a los estudiantes les corresponde un papel pasivo, de receptores. Decimos que el ambiente es «seguro», porque permite al docente tener control del conocimiento y de los estudiantes. Este ambiente «seguro» implica un espacio estático, entendido como opuesto a lo dinámico<sup>294</sup>, es decir, los conceptos fijos en el tiempo —proporcionados por el docente en el aula—, no permiten la posibilidad de que los estudiantes hagan preguntas que impliquen más de una respuesta posible o intenten opinar o cuestionar algún tema o aspecto de la clase.

Los docentes que se ubican en esta metodología de dictado de clase y aplicación directa de contenidos se sienten «seguros» de que todos sus estudiantes están logrando los objetivos, es decir, están incorporando contenidos. Asimismo, podemos conjeturar que hay una visión de corto plazo respecto del aprendizaje (aprender para el examen, para el bimestre o año, pero no para la vida). Creemos que, por un lado, esta visión está ligada a una concepción de enseñanza-aprendizaje que desconoce la necesidad de trabajar los saberes previos de los estudiantes, sus necesidades e intereses; y, por otro lado, esta mirada se corresponde con una concepción de enseñanza en la que el saber es privilegio del maestro.

Existe, además, una tendencia de los docentes a ser efectivos en lo limitado y lo inmediato; es decir, que los estudiantes aprendan lo que se necesita para pasar un examen, resolver un ejercicio del libro o, para el caso de secundaria, ingresar a la universidad. Todavía no existe una conciencia en los docentes de que la escuela, para muchos estudiantes, puede ser el único espacio de aprendizaje formal y que si la escuela no se encarga de desarrollar las capacidades fundamentales<sup>295</sup> no lo va a hacer otra instancia. Además, no existe conciencia por parte de los docentes del sentido de desarrollar el área de Comunicación Integral en el presente del estudiante, para que actúe de mejor manera en su medio<sup>296</sup>.

294. Es decir, roles fijos, establecidos e invariables del docente y del estudiante.

295. Especialmente en alumnos de áreas rurales o de familias analfabetas (funcionales o no).

296. Esta práctica se corresponde con una concepción de estudiante y, en términos generales, con una concepción de niño/niña que consiste en asumirlos como no-personas, en todo caso, en etapa transitoria a la adultez. Por ello, incapaces de actuar en su medio y en términos del aprendizaje, estos son para el futuro no para el presente.

Sin embargo, es interesante anotar que bajo el enfoque más tradicional de la enseñanza del lenguaje existen probabilidades de que los estudiantes desarrollen algunas capacidades<sup>297</sup> como las referidas a las de observación, reconocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. No se desarrollan capacidades entendidas en términos amplios y como lo plantea el NEP, con objetivos y acciones pedagógicas muy claras, pero sí se desarrollan aprendizajes. Es importante recordar que las habilidades comunicativas pueden ser desarrolladas desde todas las áreas curriculares. Este hecho se convertiría en una fortaleza para los estudiantes si es que los docentes logran integrar las habilidades lectoras a los demás cursos o áreas curriculares. Sería importante observar en futuros estudios si las habilidades comunicativas son realmente trabajadas en las demás áreas.

#### 5.4.4. ¿Qué han aprendido los estudiantes en Comunicación Integral?: El currículo aprendido

Los estudiantes de sexto grado de primaria que forman parte de este estudio fueron evaluados en dos momentos (mayo y noviembre). El objetivo de dichas pruebas fue conocer el rendimiento de la población estudiada en la competencia de Comprensión de textos, la distribución de la población evaluada en función a los niveles de desempeño utilizados por la UMC<sup>298</sup> y, finalmente, observar las diferencias entre la prueba de entrada (mayo) y salida (noviembre) en términos de las oportunidades de aprendizaje que brindaron los docentes para producir esas diferencias (positivas o negativas).

Considerando los resultados obtenidos en la prueba de salida, las secciones se han organizado en tres grupos. El primer grupo corresponde a las aulas que al término del año escolar tienen el más alto rendimiento<sup>299</sup>; el segundo grupo presenta resultados más altos que el promedio de las Escuelas estatales a nivel nacional y el tercer grupo corresponde a las aulas cuyos estudiantes tienen los resultados más bajos con relación al promedio nacional.

A continuación se presentan los resultados de la prueba de salida de Comprensión de textos.

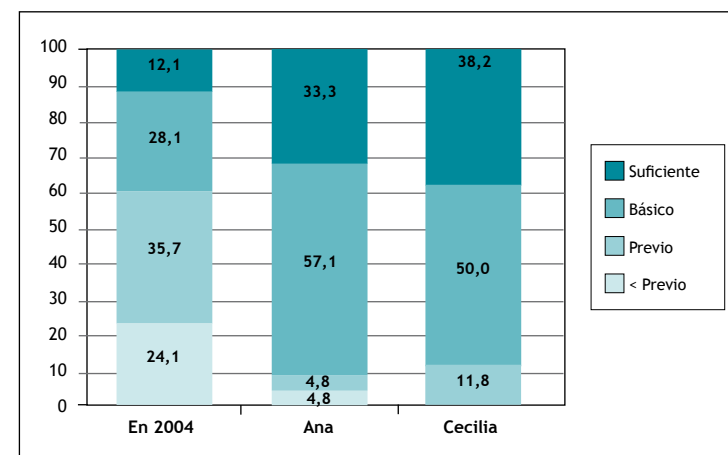
297. Es posible que muchos docentes no sean conscientes de que a través de los ejercicios o tareas propuestas a sus estudiantes es posible desarrollar capacidades.

298. Véase: Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados. UMC - MED (2005). Cabe señalar que los resultados de las pruebas de rendimiento del presente estudio tanto en el área de comunicación como de matemática son comparables a los resultados de la EN 2004.

299. Los porcentajes son superiores a los del promedio de las escuelas estatales a nivel nacional, y comparables a los de las escuelas no estatales a nivel nacional. Ver capítulo 2 Descripción de las escuelas para encontrar el detalle de la información.

**Grupo 1:** Este grupo está conformado por aulas cuyos resultados están muy por encima del promedio nacional. Es importante resaltar que estas aulas han obtenido resultados inclusive por encima del promedio de las escuelas no estatales del país. Llama especialmente la atención el caso del aula de Cecilia, donde no se encuentra estudiantes en el nivel previo ni en el grupo por debajo del previo.<sup>300</sup>

**Gráfico 5.2: Grupo 1: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está por encima del nacional (EN 2004) en Comprensión de textos escritos**



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

#### ¿Qué oportunidades de aprendizaje han ofrecido los docentes a sus estudiantes?

Los factores que condicionan estos resultados son múltiples. Veremos las oportunidades de aprendizaje desde las variables estudiadas: programación, cobertura, demanda cognitiva y secuencia didáctica.

En cuanto a la **programación**, Ana, la docente de la Escuela 1, no sigue completamente la programación de la Escuela. Sin embargo, Cecilia es consecuente con la programación de la Escuela planteada desde la lógica de contenidos. Este dato es interesante porque ante dos maneras distintas de programar se obtienen resultados similares. En el primer caso, Ana prioriza en su programación la competencia de lectura; sin embargo, desarrolla otras capacidades. En el caso de Cecilia, docente de la Escuela 3, se planifican y desarrollan contenidos. No obstante el planteamiento en los cuadernos permite desarrollar habilidades en sus estudiantes.

300. Ver capítulo 2 Descripción de las escuelas.

Respecto a **cobertura curricular**, en ambas aulas hay una competencia que recibe mayor atención: *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos*, la cual representa más de la mitad de los ejercicios trabajados en los cuadernos. La competencia de *Comunicación escrita: comprensión* no es muy desarrollada por Ana en términos de número de ejercicios. Sin embargo, esta docente plantea el trabajo de resúmenes de la lectura lo cual aseguraría la capacidad de síntesis por parte de los estudiantes. Se confirma entonces la hipótesis de que la cantidad de tareas no es necesariamente indicador de desarrollo de capacidades. Respecto a la *Competencia de Comunicación escrita: producción*, la cual es la menos desarrollada por las dos docentes, Cecilia propone la elaboración de todos los tipos textuales, mientras que Ana no cubre todos los tipos planteados por la ECB.

Respecto a **demanda cognitiva**, en ambas secciones un tercio de los ejercicios son de mediana demanda, es decir, dichos ejercicios plantean la aplicación de nociones (crear oraciones, reconocer categorías complejas, etc.). Cabe señalar que estas son las únicas docentes del estudio que trabajan con tareas de esta demanda cognitiva (el resto de docentes plantean tareas de baja demanda cognitiva).

En lo referente a la **secuencia didáctica**, los contenidos parten siempre de la presentación de la regla o categoría seguida de algunos ejemplos que afianzan esta explicación o definición; luego se plantean ejercicios y actividades.

Sin embargo, como vemos, lo único que parece distinguir a estas docentes en términos de las cuatro variables es la de demanda cognitiva. Ello nos lleva a pensar que las variables abordadas no explican todas las oportunidades de aprendizaje que los docentes brindan a sus estudiantes y que, como proponíamos en un inicio, las oportunidades que brindan los docentes en cuanto a otros aspectos relativos a sus prácticas pedagógicas son también muy importantes. Desde nuestros hallazgos, consideramos importante para el área de Comunicación fijarnos en los siguientes aspectos:

1. Respecto a aspectos socioemocionales, resaltar que el sistema de evaluación utilizado por Ana genera una gran motivación en los estudiantes.<sup>301</sup> De acuerdo con lo observado en el aula, cada grupo celebraba con mucho entusiasmo cuando lograba obtener una carita feliz y era motivo de orgullo tener el honor de que un representante del grupo coloque la carita feliz en el panel colgado al frente de la clase. Como se deduce, el sistema de las caritas felices era utilizado cotidianamente para evaluar o premiar diversos tipos de actividades (desde los ejercicios grupales hasta el comportamiento). Al parecer, el refuerzo positivo público ha generado mejores logros de aprendizajes en los estudiantes. El reconocimiento público de los logros individuales es un factor que se convierte en una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

301. En la medida en que el refuerzo promueve la motivación de logro.

2. La profesora Ana ha desarrollado estrategias diferenciadas según el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, para motivar a los que tienen un alto nivel académico «siempre los felicito, hago que ellos también se involucren con sus otros compañeritos, (...) «A ver, ¿nos puedes explicar este tema?»; entonces el niño explica, y todos le aplauden.»
3. Se debe resaltar que Ana cuenta con pocos estudiantes,<sup>302</sup> lo que facilita el trabajo con cada uno de ellos de manera más cercana. Los conoce muy bien, sabe cuáles son sus principales fortalezas y dificultades.
4. Con relación a la profesora Cecilia, es interesante resaltar cierto orden en la presentación de los contenidos a través de esquemas que presentan el resumen de las sesiones de clase (tanto para lectura como para gramática). Esto ayuda a que el estudiante conozca lo que va a aprender.<sup>303</sup>
5. Cecilia provee a sus estudiantes de una mayor cantidad de textos y variedad de temas. Es interesante notar que en la primera parte del año, la docente no daba evidencias de manejar información sobre la elaboración de preguntas inferenciales. Abundaban preguntas sencillas que indagaban por recuperar información explícita. Es a partir de la segunda mitad del año que se introducen tres categorías para la presentación de las preguntas de comprensión: literal, inferencial y crítica. La docente hace explícitos estos procesos a los estudiantes y eso genera mayor conciencia de los procesos lectores.
6. Cecilia introduce textos y actividades que han sido extraídos de otros libros. Desde nuestra opinión, estas lecturas y las tareas asociadas a ellas pueden resultar más interesantes para los estudiantes tanto por la temática que desarrollan como por la diversidad en las tareas.
7. Un factor importante que puede explicar el avance de los estudiantes de ambas secciones —en términos de su rendimiento— puede ser la motivación y las expectativas de las docentes sobre sus estudiantes. Sabemos, a partir de los resultados de la Evaluación Nacional 2001, que las expectativas de los docentes influyen significativamente en el rendimiento de sus estudiantes. Sin embargo, ambas docentes tienen una metodología tradicional.

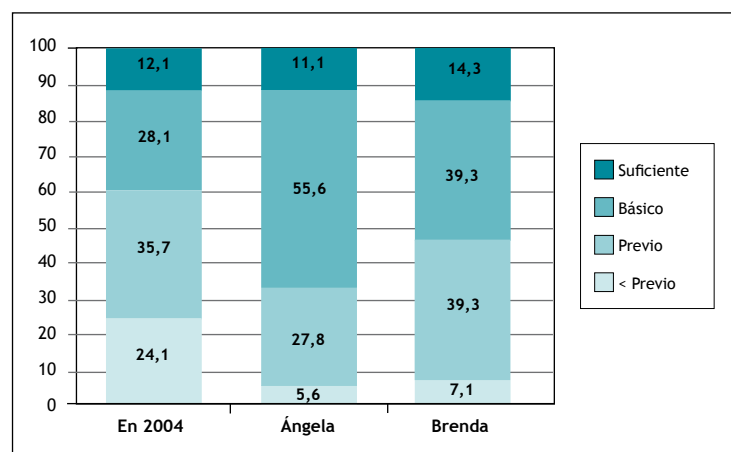
302. Ana tiene 25 alumnos en su aula.

303. Es posible que sin que la docente se lo haya propuesto como objetivo pedagógico, los estudiantes estén desarrollando estrategias metacognitivas.



**Grupo 2:** Este grupo está conformado por aulas cuyos resultados están cerca o por encima del promedio nacional (12,1%). Llama la atención, en las dos secciones, el porcentaje de estudiantes que se encuentra por debajo del nivel previo.

**Gráfico 5.3: Grupo 2: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está próximo del nacional (EN 2004) en Comprensión de textos escritos**



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

### ¿Qué oportunidades de aprendizaje han ofrecido los docentes a sus estudiantes?

Veremos las oportunidades de aprendizaje desde las variables estudiadas: cobertura, programación, demanda cognitiva y secuencia didáctica.

En cuanto a la **programación**, la docente Ángela sigue parcialmente la programación de la Escuela. En la competencia de lectura trabaja un número importante de textos en el cuaderno. Sin embargo, de la misma manera que las otras docentes, la competencia de Reflexión es la más trabajada. La docente Brenda no sigue lo que programa.

Respecto a **cobertura curricular**, en ambas secciones la competencia que recibe mayor atención es la de Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. La competencia de Comunicación escrita: comprensión es más desarrollada por Ángela porque se ha expuesto a los estudiantes a una mayor diversidad textual. Finalmente, en la competencia de Comunicación escrita: producción, la cual es la menos desarrollada de todas, ambas docentes trabajan principalmente la elaboración de acrósticos. Como se señaló en el apartado anterior este tipo de textos es el que más se trabaja en las aulas, pero no en el marco de un proceso de construcción sino como una tarea doméstica.

Respecto a **demanda cognitiva**, en ambas secciones predominan ejercicios/ tareas de baja demanda, es decir, dichos ejercicios plantean el reconocimiento de

nociones (identificar categorías, buscar en el diccionario, encontrar sinónimos, antónimos, etcétera).

Respecto a **secuencia didáctica**, los contenidos parten siempre de la presentación de la regla o categoría, seguida de algunos ejemplos que afianzan esta explicación o definición; luego se plantean ejercicios y actividades.

Sin embargo, como vemos, las variables analizadas no explican todas las oportunidades de aprendizaje. Es importante para el área de Comunicación fijarnos en los siguientes aspectos:

Ángela, profesora de la primera sección, a pesar de contar con un grupo heterogéneo en rendimiento, ha podido lograr que sus estudiantes avancen en el desarrollo de sus capacidades. Consideramos que el hecho de exponer a los estudiantes a una mayor diversidad textual, es decir, a distintos tipos de textos,<sup>304</sup> puede ser un indicador importante que nos permita explicar el avance de los estudiantes. Una mayor diversidad de tareas y textos podría estar desarrollando las habilidades lectoras de los estudiantes.<sup>305</sup>

Esta maestra utiliza, además del texto, la tiza, pizarra y dictado, otros recursos. Veamos:

E: (...) ¿qué cosas cree que de alguna manera sí la ayudan y la apoyan a hacer una buena clase?

P: Claro, bueno los niños más es visual porque eso de dictarles, aparte de que son flojos, no les gusta, pero la parte visual, a veces traigo láminas hechas por mí o a veces lo compro que son más perfectas, luego utilizo también los mapas conceptuales que son más cortitos y como son cuadritos a los niños les gusta.

(Ángela, escuela 1)

A pesar de no encontrar un trabajo organizado en el área, los estudiantes logran ciertas mejoras en su rendimiento. Es posible que estén influyendo otras variables en desarrollo de las capacidades: el trabajo en otras áreas, discusiones, exposiciones, etc., que los estudiantes van integrando independientemente del trabajo pedagógico.

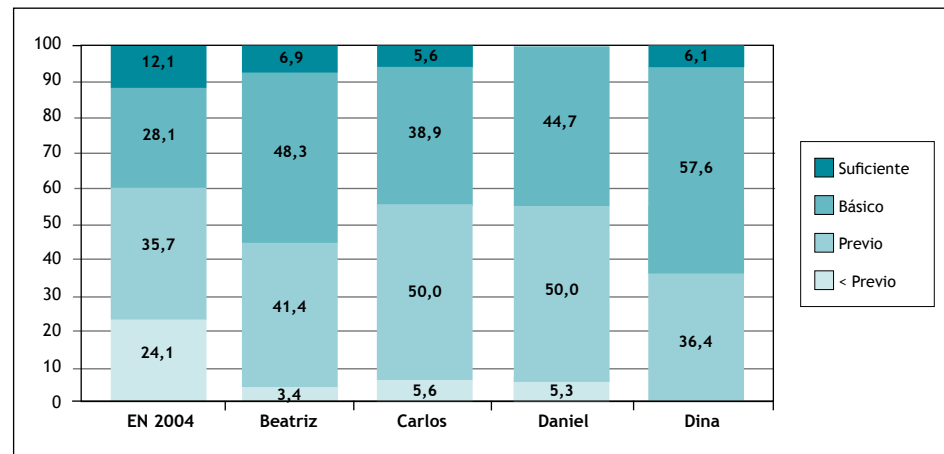
En general, en las aulas del grupo 2, la enseñanza se centra en la parte mecánica del aprendizaje (aplicación mecánica de reglas, búsqueda de palabras en el diccionario) con lo que se omiten procesos fundamentales. De lo observado en las sesiones se puede inferir que las docentes no toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

304. Estos tipos de textos pueden ser: narrativos, argumentativos, informativos, icónicos verbales, etcétera.

305. Los estudiantes leyeron doce textos durante los primeros meses (de marzo a mayo) de los cuales seis textos son informativos, tres poemas y tres narrativos. De junio a noviembre los estudiantes fueron expuestos a veintidós textos más (predominando los informativos). Nótese que los estudiantes han leído casi el doble de los leídos en el primer semestre. La mayoría de las lecturas presenta actividades extraídas de textos escolares.

**Grupo 3:** Este grupo está conformado por aulas cuyos resultados están muy por debajo del promedio nacional. Llama la atención en las cuatro secciones la cantidad de estudiantes que se encuentran aún en el nivel previo.

**Gráfico 5.4: Grupo 3: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está muy por debajo del nacional (EN 2004) en Comprensión de textos escritos**



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

En cuanto a la **programación**, los docentes de las Escuelas no siguen la programación de la Escuela. Realizan tareas vinculadas al razonamiento verbal o desarrollan contenidos que no aparecen en la ECB.

Entre los hallazgos encontrados en este grupo podemos señalar que el énfasis en trabajar el razonamiento verbal con preguntas y ejercicios aislados puede ser un indicador importante que nos permita explicar estos resultados. No es posible identificar en los cuadernos algún tipo de marca o señal del docente que permita tener información sobre el seguimiento que este hace a las tareas propuestas a los estudiantes<sup>306</sup>.

Respecto a **cobertura curricular**, en las cuatro secciones la competencia que recibe mayor atención es la de *Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos*. Cabe señalar que el trabajo en esta competencia se reduce a presentar ejercicios de razonamiento verbal. No se cubren todas las capacidades planteadas por la ECB. Se presenta una propuesta curricular paralela, en la medida en que no se sigue lo propuesto por el MED.

306. Es posible que las tareas de razonamiento verbal planteadas desde un acompañamiento del docente permitan desarrollar algunas capacidades. Lo que se observa en estos cuadernos es que el énfasis está dado en asegurar una exagerada cantidad de ejercicios en desmedro de la calidad de los aprendizajes.

Respecto a **demanda cognitiva**, en todas las secciones predominan ejercicios/tareas de baja demanda, es decir, dichos ejercicios plantean el reconocimiento de nociones (identificar categorías, buscar en el diccionario, encontrar sinónimos, antónimos, etc.). Se les propone tareas repetitivas. Por ejemplo, buscar palabras con una determinada grafía, hacer muchas oraciones del mismo tipo, responder preguntas de lectura que reconstruyen los textos, planas, etc.

Respecto a **secuencia didáctica**, no hay una regularidad en la secuencia debido a que usan fotocopias de otros libros. No siempre los contenidos parten de la presentación de la regla o categoría como en el caso de los otros docentes. Parece que no hay una intención pedagógica clara en la presentación de los contenidos.

Es posible notar que más que brindar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes en términos de tareas pensadas para desarrollar habilidades, los docentes los saturan de fotocopias extraídas de otros textos y que en conjunto resultan ser un «todo inconexo». Al parecer no hay un tiempo para trabajarlas en el marco de una sesión pedagógica. Esto evidencia una falta de manejo del área o cierta inseguridad en el manejo disciplinar. Esta hipótesis se corrobora con el testimonio de una de las docentes.

E: ¿Y en qué cursos siente dificultades para enseñar?

P: Comunicación Integral, siento que tengo bastantes dificultades en ese curso y trato de alguna manera de superarme, tratar de mejorar.

E: ¿Y por qué cree que tiene dificultades?

P: Tengo dificultad porque..., leer me gusta, me gusta leer lo que es la (¿) de cuentos de (¿), me encanta, pero, siempre tuve dificultad con lo que es puntuación, lo que es un poquito de interpretación.

(Beatriz, Escuela 2)

Al proponer tareas repetitivas se mecaniza a los estudiantes y no se desarrollan habilidades. Parecería que la concepción que estaría detrás es que el área de Comunicación sirve para resolver ejercicios de razonamiento o similares. La cantidad de ejercicios es mayor que en los demás docentes. Esto confirma la idea de que muchos docentes creen que a mayor cantidad de ejercicios se «aseguran» mejores aprendizajes. Sabemos como producto de esta investigación que esto no es así.

Podemos concluir afirmando que, en este grupo, los profesores realizan un trabajo muy poco estructurado, con una planificación deficiente, con las competencias de comprensión y producción de textos muy poco trabajadas, o simplemente no trabajadas. La mayoría de tareas consisten en reproducir reglas, así como buscar en el diccionario palabras desconocidas y descontextualizadas. La demanda cognitiva de los mismos tiende a ser baja, y está orientada a aplicar reglas y procedimientos descontextualizados. Muchos aspectos de la ECB no son desarrollados y la secuencia didáctica es muy desordenada. Estos aspectos estarían contribuyendo al escaso aprendizaje de los estudiantes, y por ello se obtiene resultados por debajo del promedio nacional.

Veamos a continuación los resultados para el área de Matemática.

## 5.5. CURRÍCULO IMPLEMENTADO Y CURRÍCULO APRENDIDO PARA EL ÁREA DE LÓGICO MATEMÁTICA

### 5.5.1. ¿Cuánto del currículo ha sido cubierto por los docentes?: la cobertura curricular<sup>307</sup>

El análisis de la cobertura curricular en cada una de las aulas se ha hecho a partir de los cuadernos de los estudiantes.<sup>308</sup> Los contenidos curriculares trabajados por los docentes se analizan de acuerdo a dos criterios:

- Cantidad de ejercicios/problemas<sup>309</sup> propuestos por el docente
- Porcentaje de ejercicios/problemas asociados a los aspectos de la ECB

El estudio sobre «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho» de Santiago Cueto, et al. (2004) ha encontrado correlación positiva entre el rendimiento y la cantidad de ejercicios/problemas a los que se ha enfrentado el estudiante durante el año. En el caso de las ocho aulas del estudio de ODA, la cantidad de ejercicios/problemas propuestos varía entre 655 y 2 123. Esta diferencia se puede encontrar aun en aulas de una misma institución educativa (Ana y Ángela).

	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4	
Docente de aula	Ana	Ángela	Beatriz*	Brenda	Cecilia**	Carlos	Daniel	Dina
Total por aula	2 123	655	1 296	1 428	788	1 733	1 404	1 468

\* Los cuadernos analizados en esta aula corresponden a lo trabajado desde junio hasta diciembre.

\*\*Los cuadernos analizados en esta aula corresponden a lo trabajado desde septiembre hasta diciembre.

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

307. Definida en el marco teórico como contenidos curriculares que han sido desarrollados a través de las actividades y/o ejercicios propuestos a los estudiantes. Para el estudio de ODA, el análisis de la cobertura curricular está basado en la ECB 2000 y en la observación directa de los cuadernos de Matemática de los estudiantes de las diferentes secciones

308. El análisis de la programación curricular como currículo intencional se analiza en el acápite de Programación Curricular.

309. En el estudio de ODA en el área de Lógico Matemática, se determina como unidad de análisis (en los cuadernos de los estudiantes) los «ejercicios/problemas». Esta noción incluye tanto ejercicios con una indicación directa (resuelve, calcula, indica, completa, halla, etc.) como problemas que demandan la comprensión global de la situación planteada, la selección de una estrategia de solución, su ejecución y su respuesta.

En general, puede observarse que la mayoría de los docentes propone el desarrollo de más de 1400 ejercicios/problemas durante el año escolar<sup>310</sup>. ¿Qué es lo que determina que el docente proponga el desarrollo de determinada cantidad de ejercicios/problemas? Como vimos en el capítulo sobre Concepciones pedagógicas, las concepciones de los docentes sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje influyen de manera preponderante sobre sus prácticas. Estos docentes tienen la concepción de que la matemática se aprende por recepción y repetición de dichos procedimientos.

Las prácticas observadas en los docentes nos dan cuenta de un enfoque del área de Matemática: matemática instrumental. En ella el conocimiento se considera como un conjunto de «planes preestablecidos» para desarrollar tareas matemáticas, los cuales prescriben procedimientos paso a paso a ser seguidos en el desarrollo de una tarea dada, de tal forma que cada paso determina el siguiente paso. Los docentes refuerzan y consolidan este aprendizaje mediante la realización de varios ejercicios con estructuras similares.<sup>311</sup> Por tanto, si la matemática es un conjunto de procedimientos, su aprendizaje consiste en aprender los procedimientos uno por uno, y paso por paso, la práctica será el camino, y la rapidez y automatización son una meta importante. Podemos inferir que bajo este enfoque, no es importante construir nociones, lo que vale es practicar para dominar el procedimiento.<sup>312</sup>

Consideramos que conocer la cantidad total de ejercicios/problemas no basta para el análisis de la cobertura curricular puesto que es necesario conocer qué aspecto de la ECB está priorizando el docente en términos cuantitativos. Por ello analizamos cada ejercicio/problema y lo asociamos al aspecto de la ECB al cual está relacionado. De esta forma podemos analizar con mayor profundidad la cobertura curricular del docente en aula y, por lo tanto, tendremos un mayor acercamiento a las oportunidades de aprendizaje brindadas a los estudiantes.

En el cuadro 5.7 se muestra, de manera porcentual, el desarrollo de los diferentes aspectos de la ECB. Así, se puede observar cuáles son los aspectos más trabajados por los docentes y cuáles los menos trabajados, a partir de lo observado en los cuadernos de los estudiantes. También podrá observarse que hay aspectos que algunos docentes no trabajan, así como hay aspectos fuera de la ECB que son trabajados por los docentes.

310. El promedio de ejercicios/problemas, sin considerar las aulas cuyos cuadernos revisados solo corresponden a parte del trabajo del año.

311. Vilanova, Silvia y otros. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/experiencias9.htm>

312. Ver capítulo 4 sobre Concepciones pedagógicas.

Cuadro 5.7: Porcentaje de los ejercicios/problemas resueltos en cada aspecto de la ECB									
Aspecto Curricular	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4		Total
	Ana	Ángela	Beatriz*	Brenda	Cecilia**	Carlos	Daniel	Dina	
ECB	Organización del espacio. Iniciación a la geometría	9,4 %	10,9 %	3,2 %	0 %	6,9 %	0,9 %	2,8 %	0,4 %
	Conocimiento de los números y la numeración	20,0 %	18,8 %	37,0 %	21,6 %	2,6 %	11,8 %	32,3 %	11,3 %
	Conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones	48,0 %	36,5 %	34,5 %	74,5 %	48,6 %	47,9 %	22,9 %	71,9 %
	Medición	7,7 %	6,4 %	6,6 %	3,9 %	40,0 %	2,1 %	6,3 %	0,0 %
	Organización de datos. Iniciación a la estadística	2,6 %	0,0 %	1,2 %	0,0 %	0,0 %	0,4 %	0,2 %	1,4 %
Fuera de la ECB	Iniciación al álgebra	3,0 %	6,3 %	1,5 %	0,0 %	1,9 %	4,0 %	4,6 %	2,6 %
	Otras operaciones con números decimales y fracciones	0,0 %	10,2 %	1,2 %	0,0 %	0,0 %	17,9 %	19,1 %	2,6 %
	Números enteros	0,0 %	0,0 %	14,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
	Teoría de conjuntos	9,0 %	10,9 %	0 %	0 %	0 %	10,3 %	11,8 %	11,1 %
	Operaciones con ángulos	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,6 %	0,0 %	0,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

\* Los cuadernos analizados en esta aula corresponden a lo trabajado desde junio hasta diciembre.

\*\*Los cuadernos analizados en esta aula corresponden a lo trabajado desde septiembre hasta diciembre.

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

La tendencia general en las ocho aulas es trabajar más ejercicios/problemas del aspecto «Conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones». Los aspectos menos desarrollados son «Organización de datos. Iniciación a la Estadística» y «Organización del espacio. Iniciación a la geometría». Esto coincide con los hallazgos de la Evaluación Nacional 2004, del estudio de Cueto et al (2004) y otros a nivel latinoamericano.<sup>313</sup> ¿Por qué los docentes desarrollan más ciertos aspectos por

313. En la EN 2004 se aplicaron instrumentos a los docentes de los estudiantes evaluados. Esta información parte de los resultados de los instrumentos de Oportunidades de Aprendizaje en Matemática. Los estudios de Cueto et al. versan sobre las oportunidades de aprendizaje de estudiantes de primaria de Lima y Ayacucho. Los estudios latinoamericanos analizados son de Chile.

sobre el trabajo de otros? Esto puede explicarse desde nuestra estructura curricular, donde se propone mayor cantidad de capacidades a desarrollar en el aspecto referido a las operaciones, como se mostró en el acápite de programación curricular. Por otro lado, como se mostró en el capítulo de Concepciones, hay docentes que manifiestan que lo importante en la educación primaria es aprender las operaciones aritméticas básicas pues son la base del conocimiento matemático, y que los otros contenidos curriculares no son tan importantes.

Como sabemos, las operaciones aritméticas son netamente algoritmos que pueden ser desarrollados siguiendo ciertas reglas. Entonces, si los docentes enseñan una matemática instrumental, es de esperar que se priorice el aprendizaje de procedimientos y algoritmos, como lo enfocan en el aspecto de «conocimiento de las operaciones». Además, la misma enseñanza que recibieron los docentes fue centrada en contenidos, básicamente relacionados a operaciones<sup>314</sup>.

Otro hallazgo es que la mayoría<sup>315</sup> de los docentes desarrollan clases cuyos contenidos no corresponden a la ECB: teoría de conjuntos, multiplicación y división de fracciones, números enteros y algunos temas de iniciación al álgebra (ecuaciones, inecuaciones, etc.). En muchos casos estos contenidos se contemplan en sus programaciones anuales. Al revisar los libros de texto que complementan la labor de estos docentes<sup>316</sup> (aparte de los textos del MED) se ha encontrado que estos libros plantean contenidos fuera de la ECB. Esto podría explicar que los docentes guíen sus trabajos en función de estas propuestas. Asimismo, se ha encontrado que en algunas escuelas se utiliza la malla curricular del currículo reajustado (2004) para elaborar su programación anual. Esta malla contempla algunos de estos aspectos fuera de la ECB oficial. En algunos casos, los docentes consideran que la ECB es muy limitada y por eso desarrollan aspectos fuera de ella.

De esta manera se termina restando tiempo al desarrollo de capacidades relacionadas a aspectos que sí están propuestos de manera oficial por desarrollar aspectos no contemplados en la ECB. Hay que tener en cuenta que, de acuerdo con los resultados de las pruebas de rendimiento, los estudiantes aún no han desarrollado de manera adecuada las capacidades relacionadas con aspectos que sí están contemplados en la ECB<sup>317</sup>. Nos preguntamos si, en vez de ampliar la propuesta de la ECB incluyendo otras

314. Según entrevistas pedagógicas.

315. Salvo en el caso de Brenda. Además, la Escuela 1 manifiesta haber utilizado el currículo reajustado del 2004, el cual incluye algunos de estos temas.

316. Los libros más usados por los docentes del Estudio Cualitativo son los entregados por el Ministerio de Educación y los de las editoriales Corefo y Master Libros.

317. Las pruebas de rendimiento de Matemática evalúan las capacidades consideradas fundamentales al término de la educación primaria, las cuales están detalladas en el Marco de Trabajo de las Pruebas de Rendimiento de la EN 2004 el cual también fue usado para las pruebas de entrada y de salida del presente estudio. Dicho marco se puede revisar en: <[http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos\\_126.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_126.pdf)>.

capacidades, no se debiera asegurar primero el desarrollo en un nivel adecuado de las capacidades esenciales propuestas desde la ECB, que contemplan el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Cabe señalar que muchas de las capacidades agregadas por los docentes están asociadas a contenidos que pueden ser desarrollados en grados superiores.

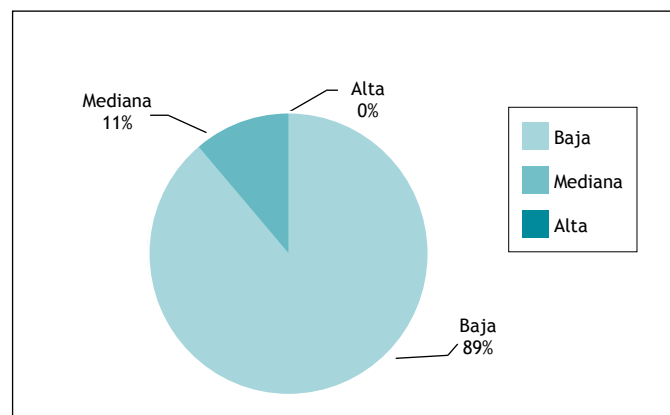
Más allá del análisis de la cobertura curricular para acercarnos a la ODA que recibe el estudiante es importante también analizar el nivel de demanda cognitiva<sup>318</sup> de los ejercicios/problemas propuestos por el docente pues podría tener mayor incidencia en el rendimiento estudiantil.

### 5.5.2. ¿Cuál es la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas propuestos por los docentes?

Las oportunidades de aprendizaje también se clasifican en función del nivel de demanda cognitiva requerida por el estudiante al enfrentarse con los ejercicios/problemas brindados. Esto implica directamente el nivel de demanda cognitiva<sup>319</sup> de los mismos: baja demanda cognitiva, mediana demanda cognitiva o alta demanda cognitiva<sup>320</sup> de los ejercicios/problemas.

En general, los ejercicios/problemas a los que se han enfrentado los estudiantes de las ocho aulas responden básicamente a dos tipos de demanda cognitiva: baja y mediana, tal como se muestra a continuación:

Grafico 5.5: Demanda cognitiva de los ejercicios/ problemas



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

318. La definición de estos niveles se presenta en el marco teórico de ODA.

319. En el Marco Teórico del presente capítulo se ha realizado la definición de estos niveles.

320. Para determinar los niveles de demanda cognitiva se ha considerado la taxonomía de Stein y la adaptación de esta propuesta en el marco de trabajo de las pruebas TIMSS 2003. Citado en Cueto (2004).

En promedio, la mayoría (9 de cada 10) de ejercicios/problemas propuestos en el cuaderno son principalmente de baja demanda cognitiva<sup>321</sup>, los cuales, básicamente, consisten en la aplicación directa de algoritmos y procedimientos.

Aproximadamente el 10% de los ejercicios/problemas propuestos son de mediana demanda cognitiva, los cuales consisten, en su mayoría, en la resolución de problemas sencillos rutinarios. No se ha observado ningún ejercicio/problema de alta demanda cognitiva.

Ahora veamos la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas propuestos por cada uno de los docentes:

Cuadro 5.8: Porcentaje de ejercicios, según su demanda cognitiva				
Docente	N° de ejercicios/ problemas	Baja demanda	Mediana demanda	Alta demanda
Ana	2 123	85 %	15 %	0 %
Ángela	655	86 %	14 %	0 %
Beatriz	1 296	95 %	5 %	0 %
Brenda	1 428	93 %	7 %	0 %
Cecilia	788	66 %	34 %	0 %
Carlos	1 733	92 %	8 %	0 %
Daniel	1 404	91 %	9 %	0 %
Dina	1 468	93 %	7 %	0 %

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como puede observarse, los docentes plantean ejercicios/problemas de diversa demanda cognitiva y en distintas proporciones.

Esto puede estar respondiendo al enfoque instrumental de la Matemática, pues coincide no solo con lo que manifiestan los docentes, sino también con lo que se observa en los cuadernos: ejercicios donde se ponen en práctica procedimientos. Además, la mayoría de veces suelen ser ejercicios que demandan aplicar el mismo procedimiento repetidas veces, lo cual nos inclina a pensar que se estaría buscando la automatización de los procedimientos enseñados.

Tomando en cuenta la baja proporción de ejercicios/problemas de mediana y alta demanda cognitiva, podemos afirmar que la resolución de problemas no está siendo considerada como capacidad fundamental que debe ser desarrollada por los docentes.

321. El estudio de Cueto et al. (2004) encontró los mismos hallazgos respecto a la preponderancia de tareas de baja demanda cognitiva propuestas en los cuadernos de los estudiantes.

En cuanto a la demanda cognitiva en los diferentes aspectos de la ECB, se ha encontrado una tendencia general a desarrollar el aspecto de Conocimiento de los números y la numeración, y el aspecto de Conocimiento de las operaciones, con ejercicios/problemas de baja demanda cognitiva (83% de baja demanda cognitiva). Precisamente son estos dos los aspectos que tradicionalmente se vienen trabajando en Primaria desde hace muchos años.

Otro hallazgo es que el aspecto de Iniciación a la Estadística, el cual no es trabajado por todos los docentes, se desarrolla básicamente mediante ejercicios/problemas de mediana demanda cognitiva (81%). Este aspecto se ha incluido en las propuestas curriculares de Primaria recién en el año 1998.

Los docentes estarían posiblemente reproduciendo tanto los contenidos como las estrategias que ellos mismos aprendieron en su formación escolar, la cual fue impartida bajo una concepción de la matemática instrumental, centrada en la aplicación de procedimientos, bajo la concepción de que la matemática se aprende por recepción y repetición. Por otro lado, cuando los docentes deben enseñar contenidos que no han trabajado durante su propia formación escolar, plantean el desarrollo de problemas por sobre la aplicación de procedimientos (contrario a cómo enseñan los otros aspectos). Probablemente se deba a que se han actualizado en estos temas, o a que, por su propia naturaleza, la Estadística es una aplicación de la Matemática, y al ser aplicativa suele estar propuesta en los mismos libros de texto de una manera más contextualizada. Sin embargo, esto también sucede con los otros aspectos (conocimiento de las operaciones, por ejemplo) y no por ello los docentes están desarrollando la capacidad de resolver problemas por sobre la aplicación de algoritmos. Se pone en evidencia cuán asentadas están las concepciones docentes en cuanto a la enseñanza de la Matemática, las cuales orientan la práctica docente.

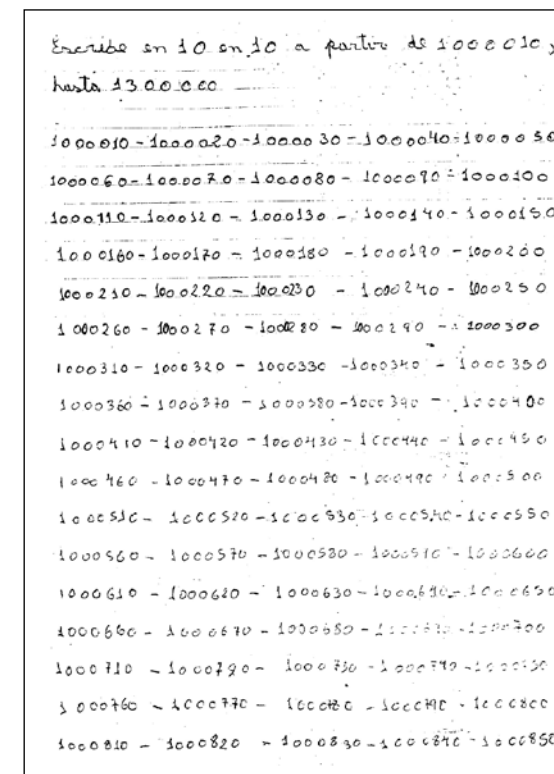
Pareciera entonces que los docentes del presente estudio tienen la concepción de que lo fundamental que deben aprender los estudiantes en Primaria son las cuatro operaciones básicas, las cuales finalmente terminan enseñando como se les enseñó hace muchos años (bajo un enfoque tradicional de la educación e instrumental de la Matemática). Sin embargo, frente al desarrollo de capacidades relacionadas a contenidos que no han sido parte de su formación escolar, como la Estadística, a la que recién se han expuesto en su formación superior (institutos, universidades, etc.), hay docentes que optan por no trabajarlos en clase, mientras que los que sí lo hacen proponen el desarrollo de ejercicios/problemas relacionados con la vida real, debidamente contextualizados y que adquieren significado al momento de aprenderlos.

En el marco teórico de Matemática, presentado en el Informe pedagógico de resultados de la EN 2004, se explicita la importancia de la resolución de problemas en el aprendizaje de la Matemática. Mediante la resolución de problemas se introducen nociones nuevas, se transfieren las ya aprendidas o se realizan conexiones entre estas para formar redes conceptuales más amplias y afianzar los conocimientos. Por lo observado en los

cuadernos y en las clases (y como veremos en secuencia didáctica), los estudiantes tienen pocas oportunidades de enfrentarse a este tipo de situaciones por lo cual se generan dificultades en la comprensión global de un problema. Veamos a continuación ejemplos de ejercicios de distinta demanda cognitiva:

Ejemplos de ejercicios de baja demanda cognitiva.

EJEMPLO 1.



TRANSCRIPCIÓN: «Escribe en 10 en 10 a partir de 1000 010, hasta 1300 000»

Este ejercicio desarrolla la capacidad de aplicar una regla para una serie de números, la cual puede ser resuelta por conteo o por adición. De acuerdo con la indicación, este ejercicio demanda que el estudiante cuente de 10 en 10, desde 1000010 hasta 1300000. El resultado son treinta mil números. Este ejercicio no es difícil, mas bien es innecesariamente tedioso, y de baja demanda cognitiva. Esto refleja la concepción del área que maneja el docente, la cual está centrada en los contenidos matemáticos (en este caso, el rango numérico). Este tipo de ejercicios demanda procesos mecánicos que el estudiante resuelve usando algoritmos. Por repetición se aprende información que puede ser útil, sin embargo en el caso de este ejercicio, ¿qué sentido tiene memorizar treinta mil números que van de diez en diez?

EJEMPLO 2:

TRANSCRIPCIÓN:  $\frac{5}{6} \div \frac{1}{4} =$

TRANSCRIPCIÓN:  $1\frac{1}{3} \times \frac{2}{5} \div \frac{4}{5} =$

Estos ejercicios desarrollan la capacidad de calcular, es decir, la capacidad de aplicar algoritmos.

En el primer caso se trata de una división de fracciones. En el segundo caso se trata de una operación combinada entre fracciones. Aun cuando buscan desarrollar la misma capacidad, el nivel de complejidad no es el mismo. En el primer caso debe aplicarse una sola operación, mientras que en el segundo son dos operaciones. Además, mientras que en el primer caso se trata de dos fracciones, en el segundo caso se trata de números mixtos y de fracciones. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, aun cuando el nivel de dificultad varía, la demanda cognitiva es la misma, así como la capacidad que busca desarrollarse.

Ejemplo de ejercicio de mediana demanda cognitiva.

TRANSCRIPCIÓN: «Si 8 personas tienen que pagar por partes iguales S/. 2500, como algunas de ellas ni pueden hacerlo, cada una de las restantes tienen que poner S/. 187,50 más para cancelar la deuda. ¿Cuántas personas no pagaron?»

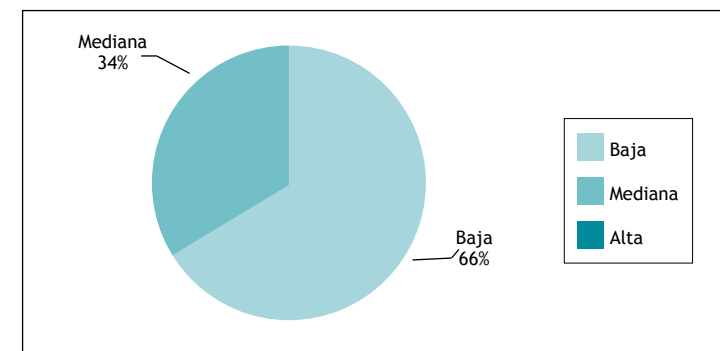
Este es un ejemplo de problema de mediana demanda cognitiva y desarrolla la capacidad de resolver problemas, pues es necesario encontrar un método que conduzca a la solución del mismo. Primero se debe comprender la situación planteada, la cual está presentada en un contexto cotidiano para el estudiante; luego debe establecer una estrategia de solución al problema, la cual consiste en la selección de métodos, técnicas o procedimientos, los cuales debe de ejecutar y comprobar si la respuesta soluciona el

problema propuesto, todo lo cual requiere mayor esfuerzo cognitivo que, por ejemplo, aplicar directamente un algoritmo.

A partir del análisis de los cuadernos, se ha encontrado que, en general, no hay relación entre los ejercicios propuestos y situaciones donde realmente podrían ser puestas en práctica las nociones desarrolladas. Además, se ha encontrado que la mayoría de docentes tiene la idea de que no es necesario identificar a la Matemática con situaciones de la realidad. Al no relacionar la Matemática que se enseña en el aula con el mundo real, difícilmente los estudiantes podrán por su cuenta establecer relaciones entre las nociones y contenidos enseñados y entre las diferentes áreas en distintos niveles y contextos. Los docentes toman como criterio de dificultad el rango numérico de los números (lo cual es propuesto parcialmente desde la ECB) y no se consideran las diferentes habilidades implicadas en el proceso de resolución ni el nivel de demanda cognitiva de los ejercicios/problemas. Suelen presentarse muchos ejercicios/problemas que demandan aplicar el mismo procedimiento, en detrimento del desarrollo de la capacidad de resolución de problemas. Los docentes tienen la idea de que la dificultad de las tareas está determinada por el contenido (operaciones, regla de tres, área, etc.) y no por la habilidad que estas demandan.

Analicemos algunos casos específicos. La profesora Cecilia ha brindado a los estudiantes ejercicios/problemas cuya tercera parte son de mediana demanda cognitiva, predominando los problemas rutinarios sencillos. Además, Cecilia propone la resolución de problemas en todos los aspectos de la ECB (y los que están fuera de ella) proponiendo ejercicios/problemas de mediana demanda cognitiva en todos los temas trabajados.

Gráfico 5.6: Demanda cognitiva de los ejercicios/ problemas en la clase de la profesora Cecilia

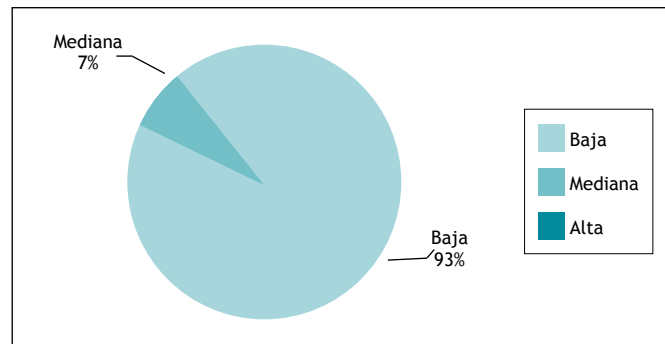


Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Un caso opuesto al mencionado es el de la profesora Dina. En esta clase, el porcentaje de ejercicios/problemas de mediana demanda cognitiva es menor al 10%. Como puede observarse, en esta sección los ejercicios/problemas de baja demanda cognitiva

representan casi la totalidad de lo propuesto durante el año. El porcentaje de ejercicios/ problemas de mediana demanda cognitiva es muy bajo (7%).

**Gráfico 5.7: Demanda cognitiva de los ejercicios/ problemas en la clase de la profesora Dina**



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

La profesora Dina está trabajando bajo un enfoque que dista mucho de lo propuesto por el nuevo enfoque del área. Sin embargo, como veremos más adelante, la profesora Dina ha logrado que sus estudiantes progresen mucho a lo largo del año, a pesar de que los ejercicios/problemas propuestos en su clase son básicamente de baja demanda cognitiva. Dina es la docente que logra un mayor cambio entre la prueba de entrada y la prueba de salida. Esto puede deberse a otros factores que estarían condicionando el currículo aprendido de los estudiantes. Uno de ellos podría ser el clima de aula y las altas expectativas que esta profesora tiene sobre sus estudiantes.

### 5.5.3. ¿Cuál es la secuencia didáctica empleada por los docentes?

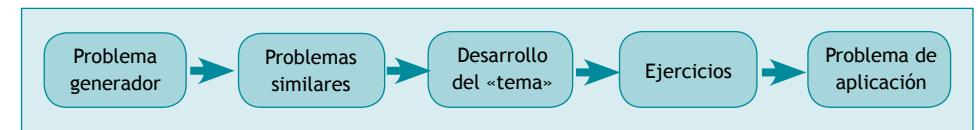
En el estudio de ODA, la secuencia didáctica es considerada como los momentos observados en las clases, los cuales se ven reflejados, además, en los cuadernos de los estudiantes.<sup>322</sup> En general, se han detectado cuatro tipos diferentes de secuencias didácticas.

**Secuencia didáctica de tipo 1:** el docente plantea una situación problemática generadora de conocimientos, la cual debe ser resuelta por los estudiantes. Luego, se plantean problemas similares para que los estudiantes resuelvan y empiecen a construir su conocimiento. Recién ahí se desarrolla el tema planificado: el docente organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales de los saberes matemáticos (notaciones, terminología, etc.). Seguidamente, el estudiante resuelve ejercicios de aplicación para poner en práctica lo aprendido. Finalmente, el

<sup>322</sup> La secuencia didáctica de los docentes ha sido establecida a partir de observaciones de clase descritas en las transcripciones de observación de clase y de la revisión de cuadernos. Para ello,

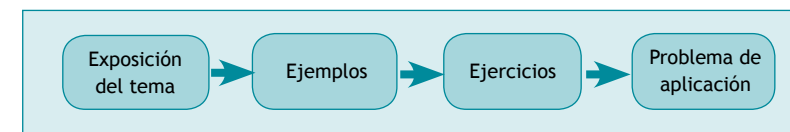
docente vuelve a proponer situaciones problemáticas susceptibles de ser resueltas con los nuevos conocimientos matemáticos. A continuación se presenta un diagrama que resume el tipo de secuencia didáctica 1:

**Diagrama de secuencia didáctica 1**



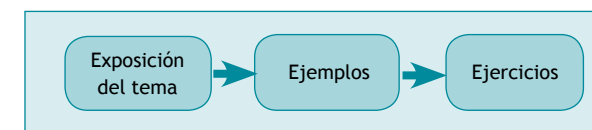
**Secuencia didáctica de tipo 2:** el docente expone el tema a partir de conceptos y definiciones proporcionadas directamente por él<sup>323</sup>. Seguidamente, el docente propone algunos ejemplos representativos; luego, el estudiante resuelve ejercicios de aplicación para poner en práctica lo aprendido. Finalmente, el docente propone situaciones problemáticas susceptibles de ser resueltas con los nuevos conocimientos matemáticos. A continuación se presenta un diagrama que resume el tipo de secuencia didáctica 2:

**Diagrama de secuencia didáctica 2**



**Secuencia didáctica de tipo 3:** el docente expone el tema a partir de conceptos y definiciones proporcionadas directamente por él<sup>324</sup>. Se muestran algunos ejemplos de ejercicios resueltos. Seguidamente, el estudiante resuelve ejercicios de aplicación para poner en práctica lo aprendido. No resuelven problemas. A continuación se presenta un diagrama que resume el tipo de secuencia didáctica 3:

**Diagrama de secuencia didáctica 3**



se analizó el desarrollo de cada tema en los cuadernos (lo cual muchas veces implica más de una sesión de clases); a partir de eso, se estableció la estructura seguida por el docente. Este análisis implicó, a su vez, el análisis de los ejercicios/problemas propuestos (ejercicios de aplicación, problemas generadores de aprendizaje, problemas de aplicación de procedimientos).

<sup>323</sup> Las definiciones brindadas por el docente suelen provenir de libros de texto. Además, en varias clases se ha observado que esta parte de la secuencia didáctica se hace mediante el dictado oral de las definiciones y del copiado en la pizarra.

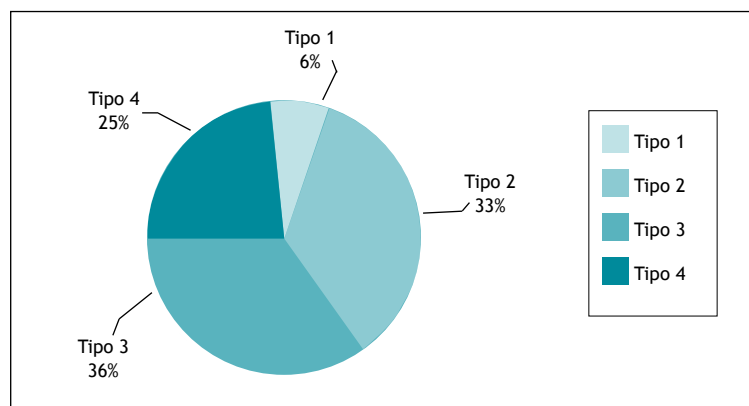
<sup>324</sup> Para este caso se aplica lo señalado en la nota anterior.



**Secuencia didáctica de tipo 4:** no es propiamente una secuencia didáctica, pero la nombramos así para poder comparar su frecuencia con el resto de secuencias didácticas. En este «tipo de secuencia» no se presenta el desarrollo del tema. Solo se trata de una relación de ejercicios de aplicación (en la mayoría de los casos), o de una relación de situaciones problemáticas, con cierto nivel de dificultad ascendente (generalmente determinado por el rango numérico). En la mayoría de los casos esta «secuencia» simplemente aparece en el cuaderno. En algunas ocasiones se trata de fotocopias de libros de texto con bastantes ejercicios. En otros casos se presentan como repaso de algún contenido trabajado en grados anteriores y que pueden servir para desarrollar nuevos contenidos.

A partir de la definición de estos cuatro tipos de secuencia didáctica observados en las ocho aulas, presentamos un diagrama que resume, en promedio, el tipo de secuencia didáctica a la que responden las estrategias pedagógicas de todas las aulas del presente estudio:

Gráfico 5.8: Tipos de secuencia didáctica usada



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como puede observarse, el tipo de secuencia didáctica más observada es la de tipo 3. Es decir, los docentes no consideran la resolución de problemas en el desarrollo de la mayoría de sus contenidos. El otro tipo de secuencia más trabajada es el tipo 2, lo cual quiere decir que la tercera parte de los docentes sí considera la resolución de problemas, pero suelen tomarlos solamente como problemas de aplicación que complementan lo que se ha aprendido en clase (en su mayoría, la resolución de estos problemas implica la aplicación de algoritmos).

A continuación presentamos el cuadro 5.9 donde se detalla el tipo de secuencia didáctica a la que responden las estrategias pedagógicas de cada uno de los docentes:

Cuadro 5.9: Tipo de secuencia didáctica a la que responden las estrategias pedagógicas de los docentes del Estado

Secuencia didáctica	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4	
	Ana	Ángela	Beatriz	Brenda	Cecilia	Carlos	Daniel	Dina
Tipo 1	8 %	0 %	9 %	0 %	0 %	16 %	17 %	0 %
Tipo 2	46 %	42 %	18 %	17 %	50 %	0 %	50 %	42 %
Tipo 3	46 %	42 %	55 %	50 %	0 %	42 %	25 %	29 %
Tipo 4	0 %	16 %	18 %	33 %	50 %*	42 %	8 %	29 %

\* En el caso de la profesora Cecilia, el tipo de secuencia 4 se trata, básicamente, de la relación de situaciones problemáticas; en escasas oportunidades plantea una relación de ejercicios.

Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Más de la mitad de lo que han desarrollado en el año ha sido trabajado bajo secuencias didácticas que no consideran la resolución de problemas en ningún momento de la clase. De acuerdo con el enfoque de resolución de problemas, «La resolución de problemas es el centro de la actividad matemática. (...) se considera que los problemas son los generadores más adecuados de los aprendizajes, ya que, a partir de ellos, si han sido adecuadamente seleccionados, el estudiante podrá encontrar la motivación, el significado y la justificación de las nuevas nociones por aprender.»<sup>325</sup> Ello implica que la secuencia didáctica trabajada por un docente que responde al enfoque, deberá incluir el planteamiento de situaciones problemáticas en todos los momentos de su secuencia. «Solo hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver. Es decir cuando reconoce el nuevo conocimiento como medio de respuesta a una pregunta».<sup>326</sup>

Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué tan significativo puede ser para los estudiantes aprender estos conocimientos matemáticos? De acuerdo con el nuevo enfoque pedagógico, la enseñanza debe poner énfasis en la interacción del sujeto que aprende con el objeto de aprendizaje, dentro del contexto en el que se desenvuelve, para que éste explore y reflexione sobre lo que está realizando, y así pueda atribuirle un significado. Para esto es necesario que se incluyan diversas estrategias en el proceso de enseñanza que predispongan positivamente al estudiante con la actividad académica.

En principio la práctica docente debería aproximarse a los enfoques arriba mencionados. Sin embargo, se ha encontrado que, generalmente, la parte inicial de la clase se corresponde con el desarrollo de conceptos o con la presentación de un procedimiento a seguir. El docente muestra los métodos que sus estudiantes deben seguir y su preocupación está orientada en función a que los alumnos sigan dicho orden para la

325. Informe Pedagógico de Resultados. Formación Matemática. Segundo grado de Primaria. Sexto Grado de Primaria. UMC - MED (2005:180).

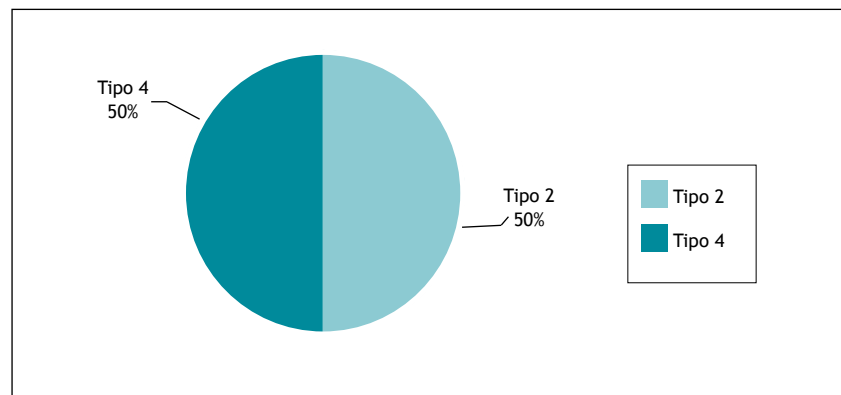
326. Charnay (1997:59).

resolución de ejercicios, los cuales le permitirán «afianzar» lo aprendido. De acuerdo con los resultados presentados en el capítulo sobre Concepciones pedagógicas, los docentes asumen que en primer lugar tiene que haber una comprensión inicial de la situación, la cual parte de la explicación del maestro, y luego esta explicación debe ser reforzada con una secuencia de ejercicios o actividades repetitivas (aprendizaje mediante la repetición). Como se pudo observar en el diagrama 4, estos hallazgos se corroboran al revisar los cuadernos de los estudiantes.<sup>327</sup>

Analizando casos específicos, hay aulas donde se trabaja predominantemente sobre alguno de los tipos de secuencia didáctica. Las diferencias en el trabajo docente se hallan aun en profesores de una misma escuela. Veamos los casos de la profesora Cecilia y del profesor Carlos, ambos docentes de la Escuela 3.

En la clase de la profesora Cecilia, se trabaja bajo las secuencias didácticas 2 y 4 por igual, tal como se muestra en el gráfico 5.9. En cuanto al tipo 4, se presentaron problemas planteados para ser resueltos, más que simplemente ejercicios descontextualizados. Además, hay que tener en cuenta que la profesora Cecilia propone la resolución de problemas en todos los aspectos de la ECB. Esto nos da indicios del enfoque que debe tener en cuenta la profesora al momento de desarrollar el área de Lógico Matemática.

Gráfico 5.9: Tipo de secuencia didáctica usada en la clase de la profesora Cecilia



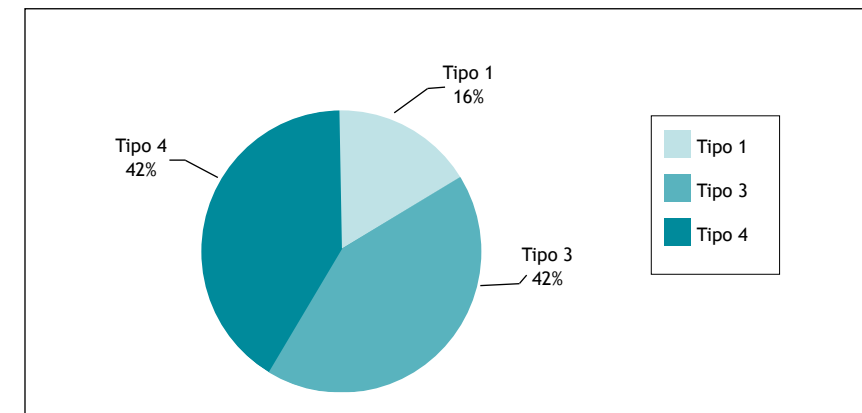
Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Por su lado, el profesor Carlos plantea la gran mayoría de ejercicios/problemas bajo las secuencias 3 y 4 (más del 80%). Estas secuencias no consideran la resolución de problemas en ninguno de los momentos. Esto puede traer como consecuencia que el estudiante no logre encontrar el sentido de lo que aprende en el área de Lógico Matemática, pues no

327. Dado que el copiado de la pizarra o de las separatas al cuaderno es una práctica recurrente, nuestro análisis a partir de los cuadernos se acerca mucho a lo que ocurre en el salón de clases.

encuentra significatividad en lo que está aprendiendo. Esto refuerza el aprendizaje de procedimientos meramente rutinarios y que deben ser aprendidos para ser utilizados en ejercicios de aplicación. Consecuentemente, en este tipo de secuencias lo que vale es practicar los procedimientos para dominarlos, adquirir rapidez y automatizarlos.

Gráfico 5.10: Tipo de secuencia didáctica usada en la clase del profesor Carlos



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Como ya se ha mencionado, en general, la mayoría de docentes trabaja bajo la secuencia de tipo 2, que considera la resolución de problemas como aplicación de procedimientos y reglas. Sin embargo, un porcentaje considerable opta por trabajar bajo secuencias que no consideran la resolución de problemas en ninguno de los momentos. Existen muchos factores que determinan las secuencias didácticas en la práctica del docente: tiempo del que disponen para realizar sus actividades de clase, para planificar y elaborar materiales de trabajo, el currículo que debe cubrir, manejo del área, manejo de diversas metodologías, materiales, exigencias administrativas y de los padres de familia, etc. Es difícil determinar exactamente por qué o a qué se debe que el docente desarrolle sus clases bajo determinados esquemas.

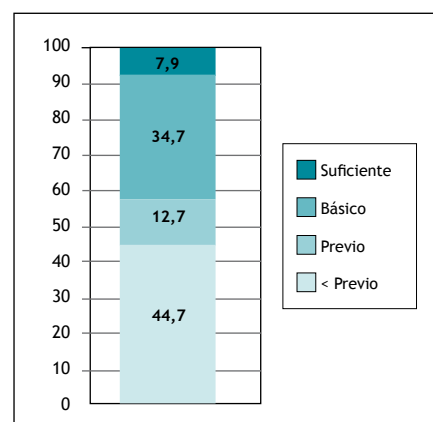
#### 5.5.4. ¿Qué han aprendido los estudiantes en Lógico Matemática?: El currículo aprendido

Para el estudio de ODA, el currículo aprendido por los estudiantes se está midiendo en función de los resultados de pruebas de rendimiento<sup>328</sup>, basadas a su vez en la EN 2004. Las pruebas de Matemática de la EN 2004 evalúan el dominio de las capacidades y los contenidos curriculares de Matemática. Constan de una serie de preguntas para que el

328. Aplicadas en los meses de mayo y noviembre (entrada y salida) para poder analizar el diferencial en el rendimiento a partir de la intervención del docente en el aprendizaje de estos estudiantes.

estudiante marque o elabore su respuesta. Si bien se trata de pruebas de lápiz y papel, presentan una serie de situaciones significativas para los estudiantes con la intención de evaluar el grado de desarrollo de las capacidades como una herramienta útil para enfrentar diversas situaciones dentro y fuera de la escuela.

Un primer punto de partida para el análisis del currículo aprendido por los estudiantes son los resultados de la EN 2004 (ver gráfico), pues es el nivel de desarrollo de las capacidades matemáticas de los estudiantes de sexto grado a nivel nacional.



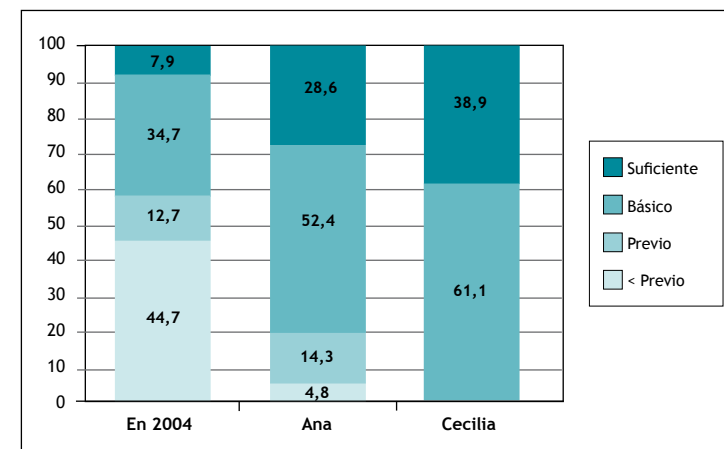
Como puede observarse en los resultados a nivel nacional, menos del 8% de los estudiantes se encuentra ubicado en el nivel suficiente. Estos resultados son preocupantes pues indican que 92 de cada 100 estudiantes peruanos culmina la educación primaria sin haber alcanzado el dominio de los conocimientos matemáticos elementales y básicos. Esta situación tiene implicancias en el posterior rendimiento escolar y en otros contextos, ya que la gran mayoría de estudiantes no han desarrollado las capacidades en un nivel esperado para el grado. Esto les causará serias dificultades para emplear la Matemática como herramienta eficiente y significativa en el proceso de

ampliar sus conocimientos y de desarrollar capacidades en esta y en otras áreas. Lo que es más preocupante es que más de la mitad de los estudiantes no ha logrado siquiera los aprendizajes requeridos para acceder al grado que están culminando. Estos estudiantes cursaron sexto grado cuando probablemente no debieron haber sido promovidos a este grado por no haber incorporado los aprendizajes de los grados anteriores y no evidenciar las habilidades necesarias para enfrentarse exitosamente a situaciones propias del grado en el que se encuentran.

Considerando los resultados obtenidos en la prueba de salida, las secciones se han agrupado en tres bloques (de acuerdo con el porcentaje en el nivel suficiente): muy por encima del promedio nacional, por encima del promedio nacional, y por debajo del promedio nacional.

**Grupo 1:** conformado por aulas cuyos resultados están muy por encima del promedio nacional, tal como se muestra a continuación:

Gráfico 5.11: Grupo 1: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está muy por encima del nacional (EN 2004) en Matemática



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

Los estudiantes de las profesoras Ana (Escuela 1) y Cecilia (Escuela 3) han obtenido resultados muy por encima del promedio nacional<sup>329</sup>, inclusive comparables al promedio de las escuelas no estatales. Los estudiantes se encuentran concentrados mayormente en el nivel básico y en el nivel suficiente. En el caso de la profesora Cecilia, inclusive, no hay estudiantes en el nivel previo ni en el grupo por debajo del previo.

*¿Qué han ofrecido estos docentes en términos de ODA a sus estudiantes?*

Los factores que condicionan estos resultados son múltiples. Los que se han analizado en el estudio de ODA son sólo algunos de ellos.

En cuanto a programación curricular, la profesora Ana trabaja en la Escuela 1 utiliza la programación anual<sup>330</sup>, como instrumento de planificación en sus clases. La profesora Ana ha desarrollado todos los aspectos<sup>331</sup> propuestos por la ECB y algunos complementarios, como la iniciación al Álgebra (ecuaciones, inecuaciones, etc.). Ella considera que la propuesta curricular oficial es muy sencilla para el estudiante de sexto grado, quien puede aprender más. Las capacidades que más ha desarrollado son:

- Aplicar técnicas operativas (algoritmos) de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, fracciones y decimales.

329. El promedio nacional incluye los resultados de los estratos estatal y no estatal.

330. Este documento es elaborado de forma conjunta por todos los docentes del grado, dentro de la escuela.

331. Ambas han desarrollado contenidos de todos los aspectos propuestos en la ECB, más no todas las capacidades.

- Aplicar propiedades de operaciones para elaborar y aplicar estrategias de cálculo mental.
- Resolver operaciones combinadas agrupadas con o sin paréntesis.
- Resolver problemas que requieren de operaciones con números naturales y decimales aplicando una metodología básica.
- Resolver problemas que implican situaciones de proporcionalidad directa.

Además, se ha encontrado que la profesora Ana es la profesora que más ejercicios/problemas desarrolla en el año (2 123), de los cuales aproximadamente el 15% son problemas rutinarios. Coincide en que la mayoría de estos ejercicios están relacionados al aspecto del conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones, tal como lo están las capacidades que prioriza (todas corresponden al aspecto mencionado).

La profesora Cecilia utiliza solo de manera parcial la programación anual. En lo que se ha observado, la profesora Cecilia no desarrolla capacidades referidas a Estadística. Adicionalmente a lo propuesto en la ECB, la profesora Cecilia desarrolla capacidades referidas a la Iniciación al Álgebra. El instrumento de planificación que sí utiliza diariamente es su cuaderno pedagógico. Este cuaderno contiene la teoría de los temas tratados en clase y algunos ejemplos que le sirven para utilizarlos y para dejar tarea a los alumnos. La estructura de las clases presenta una secuencia y orden claros; desde que la docente entra en el aula, ella ordena su escritorio, revisa su cuaderno unos minutos y empieza a hacer preguntas sobre el tema que quiere tratar en clase para luego recién comenzar a desarrollarla. Las capacidades que más ha desarrollado son:

- Resolver problemas que requieren de operaciones con números naturales y decimales aplicando una metodología básica.
- Resolver problemas que implican situaciones de proporcionalidad directa.
- Convertir diferentes unidades de longitud y tiempo.

Además, se ha encontrado que la profesora Cecilia desarrolla una cantidad considerable de ejercicios/problemas (sólo de septiembre a diciembre ha propuesto 788 ejercicios/problemas). La mayoría de estos ejercicios están relacionados con el aspecto del conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones, y el aspecto de medición, lo cual coincide con las capacidades que prioriza (corresponden a los aspectos mencionados).

Lo que tienen en común ambas profesoras es que trabajan en clase aspectos fuera de la ECB (además de cumplir con aquellos indicados en ella), lo cual origina que se les brinde a los estudiantes mayores oportunidades de aprender y desarrollar habilidades sobre contenidos matemáticos que el promedio de estudiantes en el país. También organizan y estructuran sus clases mediante diferentes instrumentos de planificación, la mayoría de los cuales, según los resultados de los estudiantes, han resultado efectivos.

Más allá de la cantidad de conocimientos a los que se enfrenta el estudiante, podemos analizar algunas características tanto de los ejercicios/problemas como de la secuencia didáctica bajo la que trabajan las profesoras.

En términos de demanda cognitiva de los ejercicios/problemas que plantean ambas profesoras, se ha observado que la mayoría son de baja demanda cognitiva. Sin embargo, estas dos profesoras son las que han desarrollado mayor porcentaje (relativo) de ejercicios/problemas de mediana demanda cognitiva, sobre el total desarrollado en sus clases.<sup>332</sup> Esto significa que los alumnos de estas profesoras han desarrollado mayores habilidades, pues no sólo se han centrado en el reconocimiento, representación, aplicación de algoritmos, etc., sino que están resolviendo situaciones problemáticas que les permite seleccionar estrategias de solución, interpretar los enunciados globales, aplicar procedimientos aprendidos, etc.

Analizando la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas desarrollados en cada aspecto de la ECB, se ha encontrado que, en ambos casos, la mayoría de los de mediana demanda cognitiva están relacionados con los aspectos de iniciación al Álgebra. Un hallazgo interesante es que las dos profesoras desarrollan la capacidad de resolución de problemas en todos los aspectos trabajados (en contraposición a la tendencia de los docentes de plantear la resolución de problemas casi de manera exclusiva en las operaciones). Esto refleja la importancia que le atribuyen a la resolución de problemas, los cuales suelen estar solo asociados a operaciones aritméticas. Inclusive, vemos que no tienen la misma idea que el resto de docentes, quienes manifiestan que en el nivel primario lo fundamental que un estudiante debe aprender son las operaciones básicas, lo cual está referido netamente a lo algorítmico.

Y que también lo transfieran eso (lo aprendido) a la vida cotidiana (...) hacer que con eso el chico resuelva ejemplos de la vida cotidiana.

(Ana, Escuela 1)

Respecto a la secuencia didáctica, la profesora Ana procura realizar una secuencia definida para las áreas, empezando siempre con una dinámica grupal que marca la transición de un área a otra, seguida de la motivación para captar el interés de los alumnos. Suele mencionar los temas que se van a tratar. Una estrategia que utiliza con frecuencia es la de enfrentar al alumno a un problema que lo haga reflexionar y lo incentive, pues para el alumno representa un reto que debe buscar solucionar.

La profesora Cecilia normalmente empieza la clase elaborando distintas preguntas con la finalidad de repasar o recordar temas anteriores. Si el tema es nuevo o si los alumnos no recuerdan mucho el tema, la profesora hace preguntas un poco más dirigidas, a través de frases incompletas.

332. En promedio, el 89% los ejercicios/problemas propuestos por los docentes son de baja demanda cognitiva. Solo el 11% son de mediana demanda cognitiva.

Las dos profesoras desarrollan la mayoría de sus clases bajo tipos de secuencia que contemplan el trabajo de resolución de problemas, al menos en alguno de los momentos, siendo la tendencia de ambas trabajar bajo la secuencia de tipo 2. Este tipo de secuencia empieza con la exposición del tema, seguida de ejemplos y ejercicios, concluyendo con resolución de problemas. Este tipo de secuencia responde más bien a un estilo tradicional (exposición de contenidos) de trabajo pedagógico. Sin embargo, ambas profesoras plantean la resolución de problemas en todos los aspectos trabajados, lo cual es coherente con parte del enfoque de resolución de problemas. Esto es un indicio de que el estilo de trabajo de los docentes responde más bien a una combinación de enfoques. Probablemente se estén apropiando poco a poco de los nuevos enfoques. La motivación es la parte más importante de la secuencia didáctica.

En suma, en el caso de la profesora Ana y de la profesora Cecilia, encontramos que trabajan de manera estructurada y organizada, planifican su trabajo docente (programación anual o cuaderno pedagógico), desarrollan diversos aspectos de la ECB y algunos más. Además, proponen el desarrollo de bastantes ejercicios/problemas, de los cuales un porcentaje significativo son de mediana demanda cognitiva, lo cual ayuda a que el desarrollo de habilidades en los estudiantes no se limite solamente a cuestiones rutinarias como aplicar algoritmos y procedimientos descontextualizados, sino que va más allá, procurando el desarrollo de la capacidad de resolver problemas. Ambas proponen la resolución de problemas en todos los aspectos de la ECB, y en sus secuencias didácticas suelen considerar el planteamiento de situaciones problemáticas. Priorizan la motivación como parte esencial de la secuencia didáctica, lo cual va a favorecer el aprendizaje en sus estudiantes. Estos aspectos estarían contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes, logrando resultados muy por encima del promedio nacional.

Respecto al estilo de enseñanza de estas profesoras, se observa manejo de la diversidad, pues pretenden responder a las distintas habilidades de sus estudiantes. Sus estrategias están orientadas a apoyar a todos los estudiantes, priorizando, sin embargo, a los de menor habilidad. Entre algunas actividades que realizan está la de monitorear a los estudiantes que presentan dificultades para comprender algunos temas, buscando así que aprendan lo que están enseñando. Los estudiantes participan constantemente, invitando a los estudiantes a intervenir y a hacer preguntas para saciar su curiosidad y posibles dudas. Por otro lado, promueven el trabajo en grupo en las clases de Matemática. Consideran que esta es una excelente oportunidad de socializar los procedimientos utilizados por los propios estudiantes. La heterogeneidad de aprendizajes de su grupo es considerado por ellos mismos como un aspecto positivo del que se puede obtener provecho. Lo que ha sucedido en estas clases es que los que «saben más» pueden ayudar a los que «saben menos».

Otro factor importante, que puede explicar el aprendizaje de los estudiantes de ambas profesoras, son las altas expectativas que estas tienen respecto a sus estudiantes. Ellas confían en que sus estudiantes van a concluir exitosamente sus estudios escolares y,

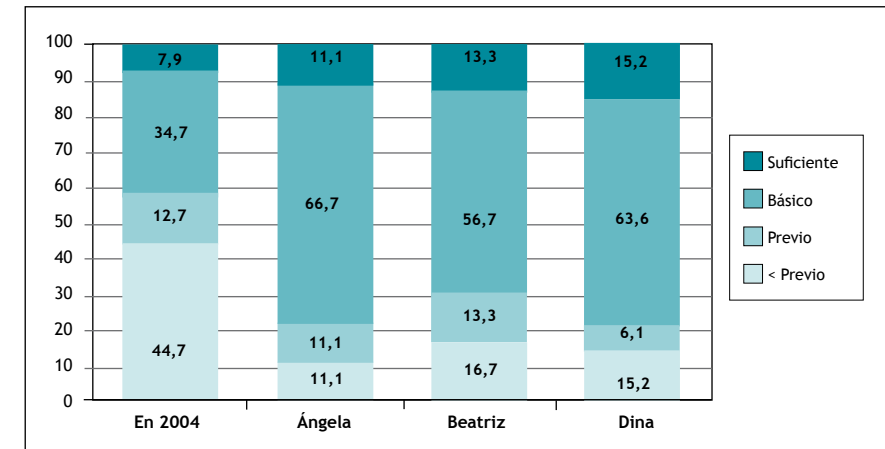
además, suelen exigirles que trabajen dando todo de sí, pues saben que pueden hacerlo siempre mejor. Promueven el espíritu competitivo de sus estudiantes. El nivel de exigencia en el trabajo, incluso, es aplicado hacia ellas mismas. Así, la profesora Cecilia considera que aún le falta mucho por aprender, su afán de superación es bastante alto. Por otro lado, la profesora Ana considera que su trabajo es bueno, confía mucho en su experiencia con su grupo de estudiantes. Además considera que su entusiasmo en el trabajo y su buena relación con los otros colegas influyen en su buen desempeño docente.

Ambas profesoras buscan desarrollar la confianza con sus estudiantes. Además, son vistas por ellos como «modelos» a seguir. Esto implica el respeto que ellos les tienen, es decir, valoran mucho su labor docente. Tienen una buena relación con sus estudiantes. La relación horizontal que tienen con ellos da resultados positivos. Ellas desafían y motivan el aprendizaje en sus alumnos.

El clima que se desarrolla en el aula de las dos profesoras va a ser explicado en detalle en el capítulo referido a dicho tema.

**Grupo 2:** conformado por aulas cuyos resultados están encima del promedio nacional, con porcentajes significativos en los niveles más bajos.

**Gráfico 5.12: Grupo 2: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está por encima del nacional (EN 2004) en Matemática**



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

Los estudiantes de las profesoras Ángela (Escuela 1), Beatriz (Escuela 2) y Dina (Escuela 4) han obtenido resultados por encima del promedio nacional; sin embargo, aún hay grupos con niveles de desarrollo de habilidades muy bajos. La mayoría se concentra en el nivel básico.

### ¿Qué han ofrecido estos docentes en términos de ODA a sus estudiantes?

En cuanto a programación curricular, las tres profesoras priorizan el desarrollo del aspecto de conocimiento de los números y la numeración, y el aspecto de conocimiento de las operaciones. Las profesoras Ángela y Beatriz siguen la programación anual propuesta, mientras que la profesora Dina solo lo hace de manera parcial.

La profesora Ángela ha priorizado el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Codificar y decodificar números en el sistema de numeración decimal.
- Identificar y comparar números decimales y fraccionarios en situaciones de su entorno.
- Reconocer y hallar fracciones equivalentes a una fracción dada (utiliza material concreto y/o representaciones gráficas).

Básicamente desarrolla en los estudiantes capacidades de recodificación e identificación. No desarrolla el aspecto de Estadística. Se ha encontrado que la cantidad de ejercicios que propone a lo largo de todo el año es la menor de las aulas observada. En total trabajan 655 ejercicios/problemas (el promedio trabajado por los docentes del estudio es 1 400). Considerando que exista correlación positiva entre la cantidad trabajada y el rendimiento, en este caso se les está brindado pocas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

La profesora Beatriz, por su parte, prioriza el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Identificar múltiplos y divisores de un número. Reconoce cuándo un número es divisible por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10.
- Identificar números decimales y fraccionarios en situaciones de su entorno.
- Resolver operaciones combinadas agrupadas con o sin paréntesis.

Básicamente desarrolla capacidades de identificación y recodificación en sus estudiantes. Se ha encontrado que la profesora Beatriz propone el desarrollo de 1296 ejercicios/problemas.

La profesora Dina prioriza el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Codificar y decodificar números en el sistema de numeración decimal.
- Aplicar técnicas operativas (algoritmos) de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, fracciones y decimales.

Básicamente desarrolla capacidades de recodificación y aplicación de algoritmos. No desarrolla aspectos de Medición, y casi no desarrolla aspectos de Geometría y de Estadística.

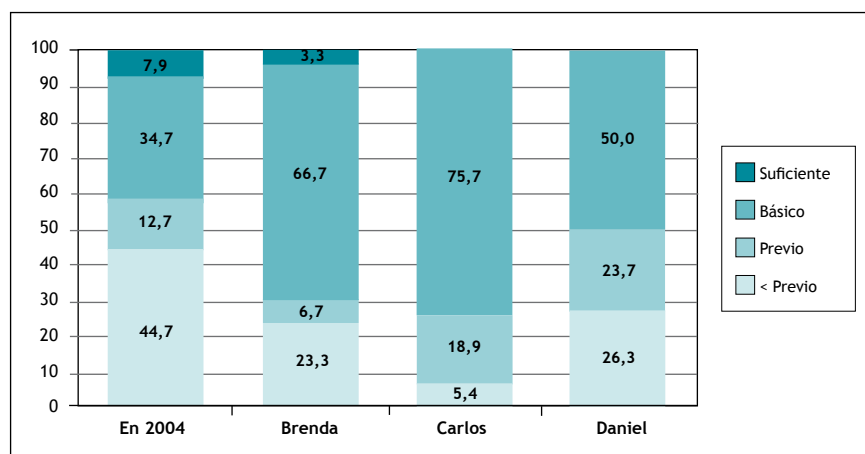
Respecto a la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas, las tres profesoras proponen ejercicios/problemas de baja demanda cognitiva. En general, están orientados a desarrollar capacidades de aplicación de algoritmos, de representación de números (naturales, fracciones, decimales, etc.) y de relaciones de proporcionalidad. Hay aspectos de la ECB que no son desarrollados mediante problemas, lo cual puede estar restando utilidad, comprensión e importancia a lo que se está enseñando en los mismos, pues no adquieren sentido al no ser planteados en situaciones problemáticas.

Respecto a la secuencia didáctica, se ha observado que las tres profesoras trabajan básicamente bajo el tipo de secuencia 3, siendo esto más marcado en el caso de la profesora Dina. Este tipo de secuencia no considera la resolución de problemas en ningún momento. Empieza con la exposición del tema por parte del profesor, seguido de ejemplos para reforzar lo que ha enseñado, culminando con gran cantidad de ejercicios para que los estudiantes practiquen. El otro tipo de secuencia que emplean es el 2, el cual es similar al anterior, salvo que se termina la clase con la resolución de algunos problemas. Por lo tanto, se están brindando oportunidades al estudiante para desarrollar capacidades operatorias, para seguir procedimientos, etc., mas se está dejando un poco de lado el desarrollo de capacidades de resolución de problemas.

En suma, en los casos de las profesoras Ángela, Beatriz y Dina, encontramos que realizan un trabajo relativamente estructurado, con una planificación que no necesariamente responde a los instrumentos de planificación, con algunos aspectos de la ECB poco trabajados, o no trabajados. No hay una tendencia en la cantidad de ejercicios/problemas planteados (varía entre 655 y 1 468). La demanda cognitiva de los mismos tiende a ser baja, y está orientada a aplicar algoritmos y procedimientos descontextualizados. Se prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas más simples, como la memorización o la aplicación de procedimientos y reglas ya conocidos. Muchos aspectos de la ECB no son desarrollados mediante la resolución de problemas y la secuencia didáctica que emplean mayormente no considera los problemas como parte de la clase. Estos aspectos estarían contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes, logrando resultados por encima del promedio nacional, pero dejando aún a grupos de estudiantes con nivel de desarrollo de habilidades muy bajos.

**Grupo 3:** conformado por aulas cuyos resultados están por debajo del promedio nacional.

**Gráfico 5.13: Grupo 3: Aulas cuyo porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente está por debajo del nacional (EN 2004) en Matemática**



Fuente: MED - UMC. Evaluación Nacional 2004; Estudio Cualitativo 2005.

Los estudiantes de los profesores Brenda (Escuela 2), Carlos (Escuela 3) y Daniel (Escuela 4) han obtenido resultados por debajo del promedio nacional. Sin embargo, la mayoría de estudiantes se concentra en el nivel básico (a diferencia del promedio nacional, que se concentran por debajo del nivel previo).

#### ¿Qué han ofrecido estos docentes en términos de ODA a sus estudiantes?

En cuanto a programación curricular, la profesora Brenda y el profesor Carlos priorizan el desarrollo del aspecto Conocimiento de las operaciones, mientras que el profesor Daniel prioriza el desarrollo del aspecto Conocimiento de los números y la numeración.

La profesora Brenda ha priorizado el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Codificar y decodificar números en el sistema de numeración decimal.
- Aplicar técnicas operativas (algoritmos) de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, fracciones, y decimales

No desarrolla el aspecto de Estadística ni el de Geometría. Los estudiantes no están desarrollando capacidades de organización de la información, de representación de datos, etc., ni están desarrollando su pensamiento geométrico apropiado para el grado. Se ha encontrado que la cantidad de ejercicios que propone a lo largo de todo el año es parecido al promedio: 1 428. La gran mayoría de estos ejercicios/problemas son repetitivos y no se percibe claramente el nivel de dificultad entre uno y otro.

El profesor Carlos, por su parte, prioriza el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Codificar y decodificar números en el sistema de numeración decimal.
- Aplicar técnicas operativas (algoritmos) de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, fracciones, y decimales

Los aspectos menos desarrollados son los de Estadística y Geometría. Se ha encontrado que el profesor Carlos propone el desarrollo de 1 733 ejercicios/problemas, lo cual está relativamente por encima del promedio resuelto en las aulas del estudio de ODA. Se encuentra que la mayoría son repetitivos y apela a procedimientos mecánicos de algoritmos y representación de los diferentes sistemas de numeración.

El profesor Daniel prioriza el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Aplicar técnicas operativas (algoritmos) de adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, fracciones, y decimales

El aspecto que menos desarrolla es el de Geometría. La cantidad de ejercicios/problemas propuestos es 1 404. La mayoría están referidos a la representación de números y a la aplicación de algoritmos convencionales.

Respecto a la demanda cognitiva de los ejercicios/problemas, los tres profesores proponen ejercicios/problemas de baja demanda cognitiva. En general, están orientados a desarrollar capacidades de aplicación de algoritmos, de representación de números (naturales, fracciones, decimales, etc.). Hay aspectos de la ECB que no son desarrollados mediante problemas, lo cual puede estar restando utilidad, comprensión e importancia a lo que se está enseñando en los mismos, pues no adquieren sentido al no ser planteados en situaciones problemáticas.

En cuanto a la secuencia didáctica, se ha observado que cada profesor trabaja diferentes tipos de secuencia. En el caso de la profesora Brenda, más de la mitad de las veces trabajó bajo la secuencia de tipo 4: presenta una serie de ejercicios para resolver (alguna vez fotocopiados de libros de texto) sin ninguna explicación previa o ejemplos que guíen el trabajo. En el caso del profesor Carlos, alterna entre la secuencia 3 y la secuencia 4, ninguna de las cuales considera la resolución de problemas. El profesor Daniel trabajó bajo la secuencia 2, la cual considera la resolución de problemas para afianzar y aplicar lo aprendido. Este profesor también desarrolló muchos aspectos de la ECB bajo la secuencia 1, la cual propone un problema generador al momento de iniciar la sesión de clase, seguida de la resolución de problemas similares, a partir del cual se desarrolla el tema, se proponen ejercicios y finalmente se proponen más problemas de aplicación. Este tipo de secuencia ayuda a que el estudiante descubra el sentido de lo que está aprendiendo y refuerza mucho el desarrollo de su capacidad de resolver problemas. Sin embargo, llama la atención que, a pesar de este trabajo, sus estudiantes tengan resultados tan bajos (los más bajos del estudio de ODA). Probablemente se deba a que al inicio del año, de los 38 estudiantes que conforman su salón, 21 se hayan encontrado por debajo

del nivel previo (situación aún más baja que la del promedio nacional), cantidad que fue reducida a menos de la mitad al finalizar el año. Las oportunidades que ha brindado este docente han logrado que los estudiantes aprendan, tal vez no en la medida esperada, pero ha habido aprendizaje en todos los grupos de su clase.

En suma, en los casos de los profesores Brenda, Carlos y Daniel, encontramos que realizan un trabajo muy poco estructurado, con una planificación deficiente, con los aspectos Estadística y Geometría muy poco trabajados o simplemente no trabajados. La cantidad de ejercicios/problemas planteados es alrededor de 1 400, pero la mayoría consiste en reproducir reglas y algoritmos, así como en decodificar diferentes representaciones de números y unidades. La demanda cognitiva de los mismos tiende a ser baja, y está orientada a aplicar algoritmos y procedimientos descontextualizados. Muchos aspectos de la ECB no son desarrollados mediante la resolución de problemas y la secuencia didáctica que emplean mayormente consiste en una mera relación de ejercicios. Estos aspectos estarían contribuyendo al escaso aprendizaje de los estudiantes, logrando resultados por debajo del promedio nacional.

La enseñanza se centra en la parte mecánica y operativa del aprendizaje, con lo cual se omiten procesos fundamentales al enfocarse desde un inicio en el dominio de procedimientos convencionales. De lo que se ha observado en las clases, no se toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y tampoco se plantean problemas generadores de conocimientos, ni siquiera problemas de aplicación.

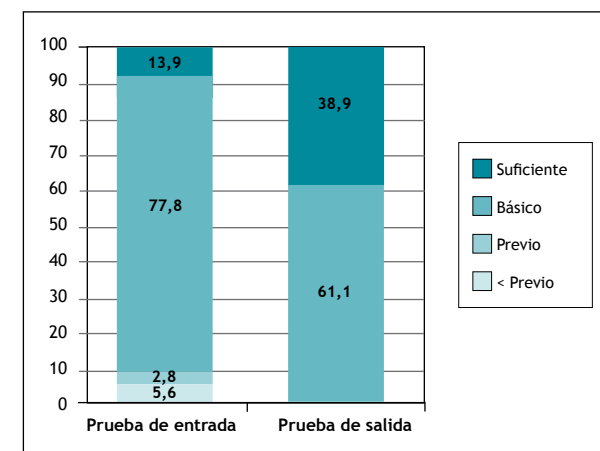
#### 5.5.5. Aprendizaje a lo largo del año, ¿cómo empezaron?, ¿cómo terminaron?

Los resultados que se han mostrado son los de la prueba de salida, realizada en el mes de noviembre, pero en el mes de mayo ya se les había aplicado una prueba para poder analizar el diferencial de aprendizaje en el transcurso de ese tiempo. Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes empiezan el año en un mismo nivel de desarrollo de las capacidades matemáticas esperadas para el grado. Hay salones donde la heterogeneidad del grupo es alarmante, lo que puede otorgar al trabajo docente mayor grado de dificultad y un mayor reto. Otro factor que está en juego es la cantidad de estudiantes con la que trabaja cada docente.

Lo que se ha observado en general es una mejora en los rendimientos; sin embargo, se presenta de manera diferenciada según la sección que se está analizando. Incluso se observan grandes diferencias entre dos secciones de una misma escuela.

Presentamos dos casos que han llamado nuestra atención, pues, a pesar de que no necesariamente terminaron con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente, el logro durante el año (comparando la prueba de entrada con la de salida) es bastante positivo.

Gráfico 5.14: Resultados de las pruebas de Entrada y de Salida de Matemática en la clase de la profesora Cecilia



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

En la clase de la profesora Cecilia hay 36 estudiantes.<sup>333</sup> Los resultados de la prueba de entrada se muestran en la primera barra y los de la prueba de salida en la segunda barra. Como se puede observar, los estudiantes ubicados en todos los niveles de desempeño han mejorado notablemente. Estos estudiantes empezaron el año relativamente bien, y lo culminaron aun mejor (sin ningún estudiante en los niveles bajos y con un buen porcentaje de estudiantes en el nivel suficiente). Recordemos que los resultados de esta clase son comparables a los obtenidos por estudiantes de sexto grado de escuelas no estatales.

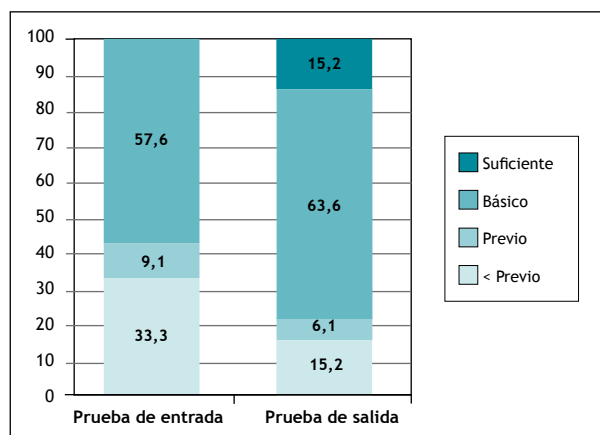
Ya se han analizado algunos aspectos del trabajo de la profesora Cecilia. Si bien su metodología es tradicional, tiene algunos rasgos del nuevo enfoque pedagógico. En lo tradicional es ordenada y efectiva, su trabajo es estructurado, los momentos de sus sesiones de clase están bien delimitados, y aun los propios alumnos lo han interiorizado. El nuevo enfoque pedagógico lo maneja a nivel discursivo. Este manejo del enfoque no está vinculado a ninguna de las áreas específicamente, sino que se percibe en su trabajo en general. Un aspecto particular que ella trabaja es el uso del tiempo en las clases. Su finalidad no es cumplir con la programación curricular propuesta, sino que sus estudiantes vayan aprendiendo gradualmente. Las ganas que la profesora Cecilia pone en su trabajo es un factor determinante en el desempeño en clase. La autoexigencia, las expectativas para con sus estudiantes, han logrado que durante la clase ellos estén concentrados y atentos a lo que les está enseñando la profesora. Sus estudiantes tienen predisposición por aprender. «(...) deben ser buenos profesionales para sacar adelante a su país». Algo a lo que apunta ella es al reforzamiento de la autoestima de sus estudiantes y a la autoconfianza.

333. En la clase de la profesora Cecilia hay 38 estudiantes. Sin embargo, el día que se aplicó la prueba de entrada solo habían 36.



Por ello pone énfasis en el lado afectivo del aprendizaje para cuidar aspectos que se dan dentro y fuera del aula y que inciden en la predisposición por aprender. El aula de la profesora Cecilia es uno de los ambientes más positivos de los observados en el presente estudio.<sup>334</sup>

**Gráfico 5.15: Resultados de las pruebas de Entrada y de Salida de Matemática en la clase de la profesora Dina**



Fuente: MED - UMC. Estudio Cualitativo 2005.

Un caso que nos parece muy significativo es el de la profesora Dina. En esta clase hay 33 estudiantes. Como se puede observar, los estudiantes han mejorado notablemente desde el inicio hacia el fin del año. Estos estudiantes empezaron con rendimiento muy bajo. La tercera parte de ellos se hallaban por debajo del nivel previo y ninguno se encontraba en el nivel suficiente. Luego de que la profesora Dina trabajó con estos alumnos, se generaron aprendizajes en los estudiantes de todos los niveles, logrando así que hacia el final del año, cinco de sus estudiantes se encuentren en el nivel suficiente. Además, se redujo la cantidad de alumnos que se encontraban por debajo del previo. La profesora Dina es la que ha logrado reducir las brechas entre las pruebas de entrada y salida de manera más significativa.

La profesora Dina ha desarrollado estrategias de trabajo grupal que siguen la línea del trabajo cooperativo. Este estilo de trabajo ha funcionado de manera eficiente pues se han logrado buenos resultados. Estudiantes de todos los niveles han logrado aprendizajes. Para ella, trabajar con niños con diferentes niveles de logro (ver prueba de entrada) es todo un reto que le gusta asumir. Ella considera que todo niño puede aprender y el rol del docente es lograr el aprendizaje de ellos, por más dificultades que presenten. Por ello busca siempre entender la naturaleza de los niños para diferenciar el trato, enfatiza el aspecto humano y de relaciones, así como la importancia de estar trabajando con personas.

334. Para mayor información ver capítulo Clima de aula.

## 5.6. DISCUSIÓN

### 5.6.1. Sobre el currículo intencional

A partir de nuestros hallazgos, podemos afirmar respecto al currículo intencional que, a pesar de ser el documento normativo de los procesos de enseñanza aprendizaje, no logra ingresar ni en modo suficiente ni de forma coherente a las aulas. Al parecer, las propuestas de diversificación curricular desde el MED no tomaron en cuenta una línea de base real de las características de la formación docente al momento de su implementación o incluyeron solo parcialmente en sus procesos de formación pautas concretas para su comprensión y aplicación. Al parecer ambos hechos han limitado seriamente la implementación de dichas propuestas. Por lo tanto, es mucho esperar procesos de planeación y programación curriculares exitosos que incorporen estrategias reales y pertinentes de diversificación en el PCC, en las programaciones de grado, de área y de aula que garanticen la relevancia y pertinencia pedagógicas cuando no solo se requiere comprender un enfoque sino, sobre todo, creer en sus principios y sentidos.

El currículo intencional se puede analizar a dos niveles. Por un lado encontramos la propuesta oficial del sector plasmada en la Estructura Curricular Básica (ECB) y recientemente en el Diseño Curricular Nacional (DCN). Un segundo nivel nos lleva a la interpretación que las escuelas realizan, cómo se apropian de dicho documento y cómo éste se ve plasmado en los documentos que se elaboran en la escuela: el PEI, el PCC y la programación anual por grado.

Diversas investigaciones<sup>335</sup> refieren que la inclusión de un contenido en particular en el marco oficial de referencia, incrementa la probabilidad de que dicho contenido sea trabajado por el docente y, por lo tanto, la probabilidad de que sus estudiantes logren aprenderlo. De la misma forma, la inclusión de dicho contenido a nivel de los documentos de las instituciones educativas nos dan muchas luces sobre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecerían en las aulas. En ese sentido, la programación de los docentes constituye un primer nivel de oportunidad de aprendizaje.

El capítulo sobre Organización escolar mostró con claridad que el PEI no estaría cumpliendo sus objetivos por cuanto no constituye realmente una herramienta de gestión participativa. Si bien el presente capítulo se ha centrado en el análisis de la programación anual de los docentes de acuerdo con las áreas, sugerimos para próximas investigaciones un análisis pormenorizado del PEI, del PCC, y de los cuadernos de actividades de los docentes, lo cual nos podrá brindar mayores elementos para comprender los procesos de programación curricular que se dan a nivel de las escuelas y de los docentes.

335. Cervini, 2001; Schmidt y Cogan, 2006.

Los docentes de las Escuelas estudiadas programan empleando el PCB, el ECB y su PCC (algunas escuelas refieren haber elaborado este documento), se reúnen en grupo a lo largo del año para elaborar sus programaciones mensuales de sus unidades de aprendizaje de cada área y para «tener al día» sus cuadernos pedagógicos; pero, a partir de ello, no puede afirmarse que apliquen el NEP o desarrollen el enfoque constructivista en las aulas o que se hayan apropiado de los enfoques de las áreas de Matemática y Comunicación.

A través del análisis de los cuadernos de programación de los docentes se percibe una combinación de sus antiguas prácticas (lo que manejan a su manera) con ciertos *aprendizajes* del nuevo enfoque. Ello, en muchos casos, genera inconsistencias, incoherencias y actividades poco relevantes para los estudiantes.

Por lo tanto, los diseños curriculares en sí mismos no garantizan el mejoramiento de la calidad educativa pues en la mayoría de los casos no serían comprendidos y manejados por los docentes y terminan por ser documentos administrativos que poco orientan y guían la práctica docente en aula. Los documentos de programación elaborados por los docentes, a su vez expresan confusión y deficiencia con respecto al manejo de definiciones técnico pedagógicas pero sobre todo respecto a una metodología de planificación y programación pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes. Procesos de reflexión sobre la intencionalidad educativa de la práctica docente, es decir, sobre qué se quiere que aprendan los estudiantes, cómo deben aprender y para qué, parecieran ausentes en los procesos y en los documentos de programación. A estas deficiencias se suman los cambios constantes de estructuras curriculares desde el MED que, lejos de orientar, confunden. Tómese en cuenta que en menos de 10 años los docentes han tenido que «manejar» cuatro currículos oficiales con sus respectivas normativas y procesos de implementación. Frente a ello, los docentes responden consignando en las programaciones lo que se espera y «adecuando» lo que saben y manejan. No se trata solo de hacer «buen uso del currículo», se trata de comprender una nueva visión de educación, de apropiarse de nuevos sentidos sobre el propio rol docente y sobre lo que implica enseñar y aprender desde un enfoque de desarrollo de capacidades.

En consecuencia, si los docentes no se apropian paulatinamente de estos documentos normativos, será muy difícil que lo apliquen. El manejo curricular de parte de los docentes tendría que ser una de las prioridades del sector, de lo contrario, este documento pierde su sentido, es decir, de constituirse en una guía y apoyo al trabajo de programación docente.

Finalmente, el pobre manejo de los docentes sobre el currículo –documento normativo extenso, y complejo– y respecto a los fundamentos que sustentan el nuevo enfoque pedagógico –como, por ejemplo, competencia, diversificación curricular– dificulta ofrecer oportunidades de aprendizaje en términos de programación pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes. Si bien los docentes manifiestan una actitud de poca apertura frente al cambio y la innovación, además de serias carencias en el manejo de estos aspectos, también es cierto que los documentos y los procesos de apropiación

de los mismos implementados por el MED carecen de significatividad en el sentido que no tienden a responder de manera suficiente a las reales demandas de los docentes.

### 5.6.2. Sobre el currículo implementado

Este es uno de los primeros estudios que explora las ODA relacionando las ODA brindadas por un mismo docente tanto en el área de Comunicación Integral como de Lógico Matemática<sup>336</sup>. De esta manera, los resultados nos permiten afirmar que los docentes de nuestra muestra que ofrecen mayores ODA lo hacen en las dos áreas. Un claro ejemplo de ello son los casos de las docentes Ana y Cecilia.

Respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática puede decirse en general que los docentes priorizan el desarrollo de contenidos antes que el desarrollo de capacidades, a pesar de que muchos de ellos señalan trabajar desde un enfoque constructivista y no obstante «aparezcan» en sus programaciones una «selección» de capacidades y otros elementos del currículo nacional organizado por capacidades. En efecto, existe una brecha entre la práctica de los docentes y los enfoques comunicativo –área de Comunicación Integral– y de resolución de problemas –área de Lógico Matemática– planteados en el currículo. Ello significa que la práctica de los docentes responde a otro enfoque. El análisis de los cuadernos de los estudiantes refleja la vigencia de un enfoque por contenidos, en el cual la figura del docente cobra relevancia, pero no como facilitador de aprendizajes, sino como el sujeto poseedor del conocimiento que transmite saberes a un público que «no sabe». Esto se corrobora con lo encontrado en el capítulo sobre Concepciones de los docentes.

Es posible incluso que los propios docentes estén convencidos realmente de que trabajan según el enfoque constructivista, pues sucede que ellos mismos no son conscientes necesariamente de sus confusiones y vacíos conceptuales.<sup>337</sup> Sobre ello, nos preguntamos en qué medida los documentos curriculares elaborados por el MED facilitan una pauta clara –una metodología– para que el docente pueda planificar las sesiones de aprendizaje desde un enfoque de desarrollo de capacidades, es decir, hasta qué punto dichos documentos cumplen con su labor esencial, la que es orientar y apoyar la tarea técnico pedagógica de la programación. Frente a ello, el docente «optaría» por mantener la seguridad de su rol siendo «transmisor» de contenidos y así mantener el control sobre el conocimiento y sus propios estudiantes. Y, a pesar de que esta característica es propia de la educación «tradicional», encontramos en el aula diferentes matices, «combinaciones» o rasgos «emergentes» del nuevo enfoque.

336. Conocemos la existencia de un estudio realizado por GRADE sobre docentes eficaces que también relaciona las ODA brindadas por un mismo docente tanto en Comunicación como en Matemática.

337. Ver los hallazgos presentados en el capítulo sobre Concepciones de los docentes.

Es así como, si bien se ha identificado que todos los docentes del estudio desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje desde un modelo de transmisión de contenidos, algunos de ellos logran desarrollar en alguna medida ciertas capacidades —como, por ejemplo, identificación de la estructura gramatical en Comunicación Integral (CI) y aplicación de técnicas para operar algoritmos en Lógico Matemática (LM)—, lo que se evidenciaría en el desempeño de los estudiantes en las pruebas elaboradas por la UMC basadas en los modelos comunicativo (CI) y resolución de problemas (LM). Al respecto, pareciera que desarrollar estrategias que permiten mantener la atención y la motivación de logro, propiciar la participación de los estudiantes —aunque aún muy «controlada» por el docente—, manifestar altas expectativas —aunque las tareas sean básicamente de baja y solo a veces de mediana demanda cognitiva—, así como atender de alguna manera la diversidad de los estudiantes, todo ello desde actividades de aprendizaje ordenadas y estructuradas —aunque no sean constructivistas— se constituyen en oportunidades de aprendizaje favorables al desarrollo de capacidades.

En el caso de Comunicación Integral, respecto a cobertura curricular, hay una competencia que recibe mayor atención en todas las aulas: Reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, la cual representa más de la mitad de los ejercicios trabajados en los cuadernos. Sin embargo, el énfasis de las actividades de aprendizaje en todas las escuelas está en el desarrollo aislado y descontextualizado —sin incluir la cultura infantil, situaciones comunicativas reales o los asuntos públicos— de dicha competencia. Asimismo, se ha identificado que la gran mayoría de las tareas trabajadas por los estudiantes en todas las secciones es de baja demanda cognitiva. Así, la enseñanza se estaría centrando en la parte mecánica del aprendizaje (aplicación mecánica de reglas, búsqueda de palabras en el diccionario), con lo cual se omiten procesos fundamentales.

Si bien los elementos mencionados son una constante, y tanto a nivel de cobertura como de secuencia didáctica no encontramos diferencias fundamentales entre los docentes, los docentes cuyos estudiantes han obtenido mejores resultados son aquellos que incorporan tareas de mediana demanda cognitiva. Cabe señalar que estos son los únicos docentes que trabajan con tareas de este tipo de demanda cognitiva. De las cuatro variables estudiadas, la demanda cognitiva es aquella que tendría un mayor poder explicativo en relación al rendimiento de los estudiantes.

Ello nos lleva a pensar que las oportunidades de aprendizaje que los docentes de estas escuelas ofrecen a sus estudiantes en el área de Comunicación Integral no se explican únicamente a través de los aspectos abordados en el presente capítulo sino que podrían estar muy relacionadas con otros elementos como el clima de aula, las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes, las concepciones de los docentes, entre otros.

En el caso de Lógico Matemática se han ratificado algunos hallazgos de estudios anteriores<sup>338</sup> que señalan la relación directa entre un mayor número de ejercicios y

338. Ver los estudios de Santiago Cueto (2003; 2004) realizados al respecto.

tareas ofrecidos a los estudiantes y un mayor nivel de rendimiento, así como entre la demanda cognitiva y el rendimiento. Así también se ha identificado que cuanto más se incluyen la resolución de problemas a lo largo de la secuencia didáctica, mayores logros se obtienen. Ello a pesar de que la mayoría de los docentes desarrollan tareas de baja demanda cognitiva, siendo las de mediana demanda cognitiva las que se trabajan solo en algunos casos y en un pequeño porcentaje. Al parecer los diversos tipos de secuencia didáctica que desarrollan definiciones lo hacen siempre desde la definición que «da» el docente de diferentes autores o del libro de texto. Y, a pesar de que se prioriza la competencia Conocimiento de las operaciones, al parecer las características antes señaladas desarrollarían otras capacidades. Un elemento que no se ha mencionado, además de la ejercitación en la resolución de problemas y ejercicios, la retroalimentación y evaluación constante aportarían positivamente en el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes.

### 5.6.3. Sobre el currículo aprendido

Si bien los docentes desarrollan una práctica que, en términos generales, incluye muchas características de una pedagogía «tradicional», algunos desarrollan también ciertas prácticas que podríamos denominar «emergentes» —clima de aula, manejo de la diversidad, expectativas altas— que junto a lo anterior tipifican su desempeño y que, a pesar de ciertas inconsistencias, logran desarrollar aprendizajes en los estudiantes, tanto en el área de Comunicación como de Matemática.

Los resultados de las pruebas de entrada y de salida de rendimiento elaboradas por la UMC, el análisis de las tareas desde los cuadernos de los estudiantes, la secuencia didáctica y las observaciones de aula, permiten señalar ciertos hallazgos.

Uno de los aspectos a tomar en cuenta en el análisis ODA es la identificación de la brecha entre el nivel de aprendizajes de los estudiantes a inicios de año y el logro de los mismos al finalizar el período escolar. Al respecto, hay docentes que logran un puntaje diferencial (entre las pruebas de entrada y salida) muy alto tanto en Comunicación como en Matemática, lo cual permite concluir que los docentes han logrado aprendizajes en sus estudiantes. Tómese en cuenta que la práctica pedagógica de estos docentes no difiere mucho de un enfoque tradicional; sin embargo, la estructuración de las sesiones, sea cual fuere el modelo que se sigue, junto con otros aspectos vinculados al manejo de las interacciones en el aula, ofrecen buenos resultados expresados en un mejor desempeño estudiantil.

En el área de Comunicación, en comprensión de textos, los estudiantes logran realizar tareas de localización de información explícita en textos narrativos e informativos. Realizan inferencias sencillas porque no hay evidencia en los cuadernos de los estudiantes de tareas que demanden inferencias más complejas.

Respecto a la capacidad de reflexión y evaluación del contenido de los textos, los estudiantes son capaces de dar opinión sobre conductas de los personajes. El nivel de elaboración de la reflexión es muy sencillo.

En cuanto a la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, los estudiantes solo reconocen categorías gramaticales. Cabe señalar que los estudiantes han sido expuestos a una diversidad de ejercicios destinados al logro de aprendizajes.

En producción de textos, los estudiantes elaboran muy pocos textos. Una de las hipótesis que nos planteamos es que no se trabaja la escritura como un proceso que requiere un tiempo propio, y que supone un seguimiento por parte del docente.

En el área de Matemática, el currículo aprendido de las diferentes aulas dista mucho entre sí. En general, podemos afirmar que la mayoría de estudiantes ha desarrollado capacidades referidas a codificar y recodificar números en el sistema de numeración decimal; identificar y comparar números decimales y fraccionarios. La mayoría de ejercicios destinados a desarrollar estas capacidades en los estudiantes son repetitivos, y se presentan en cantidades excesivas, logrando un sobreentrenamiento innecesario. También aplican técnicas operativas (algoritmos) en números naturales, fracciones y decimales; esta es la capacidad que más se ha desarrollado. Los estudiantes han sido expuestos a gran cantidad de ejercicios de aplicación directa de algoritmos. Sin embargo, no han logrado aprender a resolver problemas (aun cuando hay secciones en las que sí se ha logrado desarrollar esta capacidad). La práctica de los docentes responde más bien a un enfoque tradicional de la enseñanza, en el cual se ha entrenado a los estudiantes en la aplicación de algoritmos y procedimientos aprendidos por repetición.

El trabajar las habilidades comunicativas desde las distintas áreas curriculares podría ser una fortaleza al permitir desarrollar habilidades de comprensión y escriturales de manera integral y articulada. Sin embargo, el presente estudio no ha analizado con suficiente detalle cómo se trabajan dichas capacidades en los otros cursos (Personal Social, Ciencia y Ambiente). Tomando en cuenta las dificultades que muestran los docentes para implementar el enfoque comunicativo en el área de Comunicación, es probable que no se estén utilizando esas oportunidades para reforzar las habilidades comunicativas de los estudiantes tal y como lo plantea la propuesta de Emergencia Educativa. No olvidemos, asimismo, que los enfoques de las áreas comunicativo y de resolución de problemas son complementarios; un claro ejemplo de ello es que el desarrollo adecuado de competencias de comprensión de textos facilita el desarrollo de competencias matemáticas en el marco de la resolución de problemas.

La aproximación a las ODA que brindan los docentes a sus estudiantes en dos áreas nos permite hacer ciertas afirmaciones con respecto al desarrollo de dichas áreas. En Comunicación, al igual que en Matemática, los docentes consideran que para afianzar el conocimiento es necesario practicar, resolver, repetir, responder y ejercitarse. En el caso de Comunicación esto es más notorio en el desarrollo de la competencia Reflexión sobre

el funcionamiento lingüístico mientras que en Matemática ello se da en la competencia priorizada que es Conocimiento de las operaciones. La priorización de dichas competencias, encontrada en todas las aulas estudiadas, (aunque en algunos casos con menor énfasis) nos da cuenta de la débil apropiación que muestran los docentes con respecto a los enfoques de las áreas. Ello resulta en un énfasis desmesurado por cierto tipo de tareas, por lo general de baja demanda cognitiva, en desmedro de otras.

Como sabemos, en un enfoque de desarrollo de capacidades no importa tanto el número de los ejercicios que el alumno resuelve sino la evidencia en el aula del desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Encontramos así que no sólo las competencias enfatizadas en ambas áreas no responden al enfoque sino que la manera como estas se abordan no son las adecuadas y son una muestra clara de que persiste la metodología tradicional en el aula. En ese sentido, podemos concluir que las prácticas pedagógicas de la gran mayoría de docentes estudiados no estarían generando el aprendizaje significativo propuesto por el nuevo enfoque pedagógico.

#### 5.6.4. Sobre nuestra aproximación a las ODA

Comúnmente las ODA han sido estudiadas más con la intención de explicar los resultados de los estudiantes que para comprender los elementos que hacen que un docente ofrezca determinadas oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. En ese sentido, el interés central del presente capítulo ha sido intentar situarnos desde la perspectiva del docente con respecto a las ODA: ¿Qué oportunidades de aprendizaje brinda el docente a sus estudiantes? ¿Qué hace que el docente no pueda brindar mejores oportunidades de aprendizaje? ¿Cómo podría un docente brindar mejores oportunidades?

El incluir los aspectos de programación curricular y de secuencia didáctica, así como los enfoques de las áreas de Comunicación y Matemática, nos ha permitido abordar ciertas dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje que no suelen ser incorporadas en la perspectiva de las ODA.

Podemos afirmar que, desde el currículo intencional, la ODA no puede ser estudiada contrastando únicamente la propuesta oficial a lo implementado en el aula, pues la programación curricular de aula elaborada por los docentes contribuye a explicar el gran desfase que encontramos entre el currículo intencional y el implementado. Los resultados aquí presentados nos muestran que la programación curricular de los docentes introduce un nivel de variabilidad importante con respecto al currículo oficial. Dicha variable, nos ha permitido determinar en qué medida la programación es percibida y utilizada como una herramienta de trabajo en el aula. El desfase encontrado entre la propuesta oficial y la programación del docente, y entre ésta última y la cobertura curricular nos permite establecer que sólo a nivel del currículo intencional no encontramos alineamiento entre estos tres niveles.

El análisis de la secuencia didáctica nos ha permitido identificar el nivel de apropiación que tienen los docentes respecto al enfoque de las áreas y del nuevo enfoque pedagógico, así como la manera en que estos se plasman en la práctica de los docentes.

En cuanto a la demanda cognitiva ha sido importante presentar un análisis desagregado por competencia que muestre la relación que existe entre las competencias priorizadas por los docentes y la profundidad con la que estas son trabajadas en aula.

Finalmente, el abordaje de las ODA desde el enfoque de las áreas nos ayuda a comprender que los diferentes grados de concreción curricular están muy ligados al manejo de dichos enfoques por parte de los docentes. El currículo prescrito no sólo se da a nivel de las competencias señaladas sino también, y sobre todo, a partir de los enfoques de las áreas que subyacen la propuesta curricular. En ese sentido sugerimos que en próximos estudios de ODA se mantenga un análisis que dé cuenta del manejo e implementación curricular a partir de los enfoques de las áreas oficiales que forman parte integral de la propuesta curricular.

Esta aproximación cualitativa a la ODA nos permite señalar que esta no solo se circunscribe a la cantidad de contenidos desarrollados, la demanda cognitiva planteada para cada una de las tareas, la programación o secuencia que sigue el docente en la clase en una u otra área de aprendizaje, sino que se extiende al estilo de las interacciones que se establecen en la institución educativa y en el aula, es decir, el clima institucional y el clima del aula, así como al empleo de metodologías que permitan mantener la motivación y participación activa a lo largo de la sesión de clase, lo que da cuenta de un enfoque particular del área y de las concepciones docentes sobre su propio rol y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una reflexión relevante —desde este estudio— es que la definición de ODA se enriquece desde el proceso de análisis de los resultados de esta investigación adquiriendo un carácter multidimensional reafirmando, por un lado, la importancia y pertinencia de la ODA para explicar resultados del rendimiento estudiantil y, por el otro, la necesidad de enriquecer dicho concepto con otras variables.

#### 5.6.5. A modo de cierre

Cabe señalar que, a pesar de haber encontrado tendencias similares presentes en todos los docentes, se han identificado también una diversidad de prácticas pedagógicas que se dan en el aula, así como distintas maneras de implementación del currículo intencional. Los hallazgos mostrados sobre el currículo aprendido en Matemática y Comunicación nos dan cuenta, asimismo, de las grandes diferencias que podemos encontrar no sólo al interior de las mismas aulas sino también entre aulas de una misma escuela. Esto nos lleva necesariamente a abordar el tema de la equidad en las oportunidades de aprendizaje como factor determinante de la calidad educativa.

Los hallazgos del presente estudio nos permiten dar cuenta de la brecha existente entre las distintas dimensiones del currículo (currículo intencional, currículo implementado y currículo aprendido), debido a la gran variabilidad que encontramos en dichas dimensiones en cada uno de los niveles de concreción curricular (sistema educativo, escuela, aula y estudiante). Vemos, entonces, cómo cada uno de los niveles introduce un grado muy alto de variabilidad (en función principalmente de la comprensión e interpretación del sentido de los aprendizajes de las áreas y de la capacidad de implementación curricular de los docentes), lo cual genera diferentes oportunidades de aprendizaje en los estudiantes.

Comprender los resultados encontrados en el presente capítulo requiere enmarcarlos en el contexto educativo actual. Como sabemos, las diferentes políticas educativas que se plantearon a nivel nacional en los años 90 se centraron tanto en los procesos de elaboración e implementación curricular como en la capacitación de los docentes en el nuevo enfoque pedagógico. La información analizada nos da luces sobre cómo, a 10 años de la reforma, dichas políticas se concretizan en las aulas.

Según Vicente Ferrer (2004), se puede afirmar que las reformas curriculares han sido relativamente exitosas en el sentido en que no se ha visto mayor resistencia a ellas. Sin embargo, es probable que la resistencia no se manifieste en su ingreso al currículo oficial, sino sobre todo en su ingreso a las aulas, al espacio en el que verdaderamente adquieren significatividad.

Tomando en cuenta tanto los hallazgos encontrados en el capítulo de Concepciones de los docentes como hallazgos presentados en este capítulo, tenemos varios elementos para pensar que las prácticas de los docentes son más bien tradicionales y que no han logrado incorporar de manera adecuada ni los nuevos enfoques pedagógicos ni los nuevos enfoques de las áreas de Matemática y Comunicación. Esto, a pesar de que a nivel discursivo se percibe un cierto manejo de algunas de los aspectos más saltantes de dichos enfoques. Son muchos los cambios que supone la implementación del NEP. No solo conceptuales y procedimentales sino sobre todo actitudinales: una nueva manera de concebir la práctica pedagógica, desde comprender qué supone en términos de procesos de enseñanza aprendizaje y de rol docente hasta programar diversificando la propuesta normativa, la misma que ameritaba un proceso paulatino de apropiación y de cercano acompañamiento con los docentes, así como una validación del nuevo modelo.

## CAPÍTULO 6

### Clima de aula

---

#### INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende explicar el clima de aula de las ocho aulas analizadas con profundidad en este estudio. Estos casos pertenecen a cuatro de las escuelas en las que se realizó la investigación, Escuela 1, Escuela 2, Escuela 3 y Escuela 4. Adicionalmente se incluirán los casos de otras aulas cuya información es relevante para entender aspectos del clima, ya sea por ofrecer información confirmatoria de los hallazgos o más bien por representar situaciones diferentes.

Pero, ¿por qué sería importante dedicar todo un capítulo a la descripción y análisis de este tema?

El aula no es solamente un espacio de enseñanza y aprendizaje, es también —sobre todo— un lugar y un tiempo de convivencia cotidiana. Muchos estudios han comprobado ya la relación significativa que existe entre clima y aprendizaje<sup>339</sup>. Un clima positivo en el que todos se sientan actores con oportunidades para participar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, interactuando con respeto y confianza mutua y conviviendo en un aula cuya organización física y temporal permita que todos se sientan cómodos y acogidos favorece el aprendizaje y estimula mayores expectativas de logro tanto de los estudiantes como del docente. En síntesis, un clima de aula favorable contribuye al mejoramiento de la calidad educativa.

El clima no es algo dado o estático. Se construye y reconstruye. No es resultado de la buena o de la mala «suerte». El clima es el resultado de una serie de factores que se articulan en una dinámica particular y que terminan configurando una forma de ser y estar en el aula en relación consigo mismo y en relación con los demás. Diferentes

---

339. Varios estudios sobre eficacia escolar en países latinoamericanos han mostrado una correlación positiva entre clima de aula y rendimiento estudiantil. En nuestro país, los hallazgos del Estudio sobre Eficacia Escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho realizado por Santiago Cueto (2003) muestran que el clima de aula parece tener un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes tanto en lenguaje como en matemática.

investigaciones señalan que este clima forma parte de la *cultura del aula* y que para comprenderlo es necesario visibilizar lo que se denomina *currículo oculto*, aquello que, sin estar prescripto ni «aparecer» en ningún documento, organiza y conforma estilos y un ritmo a la convivencia.

Por ello, los resultados sobre el tema de este capítulo serán presentados en forma ordenada en función a los factores más importantes que en relación dinámica y simultánea crean un determinado clima en el aula. Estos factores son el estilo de las interacciones (docente/estudiantes, estudiantes/estudiantes), el nivel de participación de los estudiantes, el manejo de la disciplina y la gestión del aula entendida como los medios –uso del tiempo, uso de materiales y ambientación, y normas de convivencia– que emplea el docente para organizar el aula como espacio de aprendizaje.

Así también, el clima, como otros elementos que conforman la cultura escolar, es expresión y a su vez da cuenta de las concepciones de los actores involucrados. En respuesta a ello, la explicación sobre cómo se configura el clima en los casos estudiados recoge las concepciones de los y las docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las ideas que manejan sobre los fines de la educación, sobre su rol docente y la percepción que tienen sobre sus estudiantes. Y siendo los estudiantes los actores fundamentales del aula y los beneficiarios del servicio educativo, sus voces serán incluidas de manera especial.

En la medida que este estudio se realiza en un contexto post aplicación del PLANCAD (Plan de Capacitación Docente) como parte de la difusión y capacitación del Nuevo Enfoque Pedagógico en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa,<sup>340</sup> se incluirá en el análisis de los hallazgos la influencia del discurso sobre el nuevo rol del docente vinculado a la finalidad de la educación entendida como la formación integral de los estudiantes. Del mismo modo, se hará referencia a lo que desde lo normado espera el Ministerio del desempeño docente y cómo, finalmente, lo entiende y aplica el propio docente. Es decir, explicar en qué medida el nuevo modelo de clima de aula es sugerido por el nuevo enfoque.

## 6.1. BREVE MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos de clima de aula nos referimos al ambiente afectivo que predomina en el salón de clases. El clima de aula es el resultado del estilo de las interacciones entre el docente y los estudiantes entre sí. Influye también el nivel de participación de las y los estudiantes en la organización del aula y en el aprendizaje, así como los procesos de gestión emprendidos por el docente.

340. A lo largo del desarrollo de los diferentes capítulos de esta investigación se incluyen referencias al PLANCAD como el espacio de capacitación docente del MECEP (Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa de la Educación Primaria) implementado por el Ministerio de Educación en el marco de la reforma educativa de mediados de la década de los noventa.

El clima de aula ejerce influencia directa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Un clima negativo hace que el docente y los estudiantes se sientan incómodos y descontentos, es decir, poco motivados para enseñar y aprender. En cambio, un clima positivo en el que todos se sienten respetados y valorados genera una buena disposición para enseñar y aprender. Un ambiente de respeto mutuo, en el que las normas se han establecido, se han acordado entre todos y se cumplen, en el que todos cumplen con responsabilidades que permiten la convivencia y en el que todos sienten confianza y motivación por aprender, permite un clima de aula orientado al aprendizaje.

Definimos un clima de aula propicio para el aprendizaje como clima democrático. Es decir, un ambiente en el que el estilo de las interacciones y de participación se funden en los principios de respeto y valoración a las características y diferencias personales y culturales, de la solidaridad entendida como compromiso con el bienestar colectivo y de la justicia entendida como el actuar ético en base al respeto a los derechos de todas y todos y el cumplimiento responsable de las responsabilidades individuales y colectivas. Así, desarrollar un clima de aula democrático implica promover en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, la actitud reflexiva y deliberativa y el respeto y valoración de sí y de los otros.

El clima de aula se da en el marco de la cultura escolar. La cultura escolar se puede definir como el conjunto de concepciones, creencias y prácticas reconocibles entre los diferentes miembros de la escuela. Dichos significados se transmiten, pero también se resignifican a lo largo de la historia.

Mucho se ha escrito sobre la importancia que tiene la escuela como espacio de socialización fundamental para las niñas y los niños. Es innegable que la convivencia cotidiana en el aula y en la escuela implica relaciones de poder. En la escuela se generan y transmiten pautas, valores y concepciones en torno al poder y la autoridad. Los sujetos del espacio escolar no cumplen un rol pasivo en este proceso, pues sus interacciones afirman, niegan o reformulan dichas pautas y valores.<sup>341</sup>

Desde la comprensión de la escuela, y en particular del aula, como un espacio de poder, los estilos, niveles y mecanismos de participación de los actores –docente y estudiantes– son muy importantes para explicar el clima y la convivencia en ella.

Como señala Mariana Eguren,<sup>342</sup> en los últimos años la participación se ha asumido como un aspecto indispensable para lograr la mejora de la calidad de la escuela, tanto en términos pedagógicos e instruccionales como de gestión. En efecto, el discurso pedagógico actual reitera constantemente la importancia de la participación. Es vital, al respecto, preguntarse para qué se participa. En la medida en que todo lo que se hace y

341. Ames, 1999.

342. Mariana Eguren. Educación y participación: enfoques y prácticas promovidas desde el estado, la sociedad civil y las escuelas. En: Montero C. (2006).

vive en el aula debe responder a un fin pedagógico y formativo, la participación es por un lado un mecanismo relevante para el aprendizaje comunitario como una estrategia de mejoramiento de los aprendizajes, así como la mejor forma de promover protagonismo estudiantil en los procesos de aprendizaje y en la organización de la convivencia escolar. Es así como la experiencia escolar, primer espacio institucional y público en las experiencias de niñas y niños, se configura en un referente fundamental para el ejercicio ciudadano.

Convivir implica siempre aprender a resolver conflictos propios de los distintos intereses entre los miembros del grupo y de la diversidad cultural de los actores. Desde este marco, los docentes deben manejar situaciones complejas y conflictos que dificultan la convivencia democrática. Tradicionalmente se ha entendido ello como el manejo de la disciplina, es decir el control del orden. Entender la convivencia sólo como obediencia a normas instauradas por la autoridad (por los adultos, por el docente), es decir como disciplina, reduce las posibilidades de desarrollo de capacidades que promueven la autonomía de los estudiantes. Por ello, desde este estudio consideramos que antes de hablar de estrategias de manejo de la disciplina es más pertinente referirnos a recursos o estrategias que desarrollan capacidades y actitudes favorables a la autonomía y a la convivencia democrática desde la comprensión de la niña y niño como sujetos de derecho.

## 6.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Analizar el clima de las diferentes aulas ha significado articular diferentes elementos y miradas en una ruta de análisis secuencial y articulada. En primer lugar, se reunió toda la información disponible de cada una de las aulas,<sup>343</sup> así como información relevante sobre las escuelas.<sup>344</sup> Ello permitió elaborar informes descriptivos sobre clima de aula para cada uno de los ocho casos estudiados.<sup>345</sup> Un segundo momento consistió en analizar transversalmente<sup>346</sup> los diferentes informes de aula para luego redactar un reporte general que ofrezca información significativa análoga y también diferencial desde la cual se puedan establecer tendencias generales y particularidades identificadas desde un enfoque de clima de aula democrático.

Las preguntas de investigación que nos guiaron para conocer y comprender el clima de aula de los ocho casos son:

343. Registros de observaciones de aula, entrevistas a docentes, a estudiantes, y a directivos de las cinco Escuelas; grupos focales a docentes, estudiantes y familias.

344. PEI (visión y misión de escuela), caracterización socioeconómica de la escuela, clima institucional, entre otros.

345. Estos ocho casos corresponden a los casos seleccionados para ser analizados a profundidad y sobre los cuales se han venido presentando los hallazgos en los capítulos de Concepciones pedagógicas y de Oportunidades de aprendizaje.

346. Dicho análisis se realizó bajo los ejes de convivencia y participación democráticos explicitados en el marco teórico de este capítulo.

- ¿Cómo se configura el clima de aula en los casos analizados?
- ¿De qué manera las concepciones docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje así como sus percepciones sobre el rol docente, la percepción sobre los estudiantes y sobre los fines de la educación influye en el estilo de relaciones que efectivamente ocurren en el aula entre el docente y los estudiantes?
- ¿Cuáles son los elementos o características que favorecen la configuración de un clima democrático orientado al aprendizaje?
- ¿Qué relación encontramos entre clima de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con los resultados del rendimiento de los estudiantes?

Es importante señalar que uno de los hallazgos fundamentales de este estudio cualitativo es precisamente que la escuela no se explica a sí misma solo desde un aspecto —organización y gestión escolar, proceso de enseñanza-aprendizaje, concepciones, clima de aula— sino que es necesario «leerla» desde el análisis interdependiente de múltiples dimensiones. Por ello, a lo largo del capítulo se harán referencias a determinadas afirmaciones o interrogantes que se vinculan estrechamente con los capítulos anteriores.

En la primera parte, se tratará de explicar la relación entre clima institucional y clima de aula. Luego se describirán y analizarán los estilos de las interacciones entre el docente y sus estudiantes y entre los estudiantes, así como el nivel de participación estudiantil en las aulas. En un tercer momento se explicitará y reflexionará respecto a los diferentes mecanismos de manejo de la disciplina que emplean los docentes con sus estudiantes, así como las posibilidades de autodisciplina y autonomía que la escuela ofrece o limita. Finalmente, se presentarán algunos aspectos y relaciones relevantes para la discusión de la información presentada en este capítulo.

## 6.3. LA ESCUELA Y EL CLIMA INSTITUCIONAL: EL GRAN ESCENARIO

### Un clima institucional, muchos climas de aula

Es innegable que la dinámica de convivencia en las aulas se da en un escenario mayor que es la escuela. La información recogida a lo largo de la investigación nos confirma que las características del clima institucional de las escuelas guardan relaciones diversas con el clima de las aulas. Un factor relevante es el estilo de relación que el propio docente de aula establece con la dirección del colegio y con los otros docentes, así como la vivencia personal de su rol en la institución, más allá del aula. Debido a ello, aulas de la misma institución tienen dinámicas diferentes y en algunos casos, incluso opuestas.

En efecto, se ha encontrado que los docentes que se caracterizan por expresar un mayor compromiso con la institución; establecer relaciones empáticas, cordiales y



de respeto con sus colegas y con la dirección; e incluso, manifestar ciertas actitudes de liderazgo, de trabajo en equipo y de participación responsable crean un clima de aula más positivo. Al parecer, relaciones de este tipo con la institución fortalecen la autoestima de los docentes y el sentimiento de autoeficacia, además de promover la identidad del docente con su propia profesión y obviamente con su escuela. Al mismo tiempo, este tipo de relaciones y actitudes positivas de los docentes hacia los otros es producto también del estilo de relaciones que la institución promueve, es decir, una convivencia en general basada en el respeto, la confianza y la autonomía.

Me encanta este colegio porque se trabaja con mucho esfuerzo, con mucha energía con querer lograr, ¿no? Siempre están, esto, participando en todo, mientras que yo veo en otros colegios no lo hacen y eso te motiva a crecer más, a crecer más, a conocer más y, esto, mientras otros colegios no tienen esas expectativas, tienen problemas, como que no están ocupados, en cambio nosotros realmente nos falta tiempo (..) Como soy optimista y tengo una fe intensa ¡que sí, lo voy a lograr! Tengo que hacerlo ¿ves?, creo que debo, esto, si no lo logro ¡no soy docente! No sé, a veces, me siento mal, no sé que medios hago, pero, tengo que lograrlo, ¿no?

(Dina, Escuela 4)

En general, los docentes que trabajan con agrado en su institución, que se sienten valiosos porque son tomados en cuenta por los demás, manifiestan mayor entusiasmo por su trabajo y reproducen en el aula este sentimiento personal estableciendo un estilo de relaciones y una manera de gestionar el aula favorable al aprendizaje. Así, se identificó que estos docentes denotan mayor responsabilidad al proponer sus sesiones de aprendizaje, conversan más con sus estudiantes y vinculan las vivencias de estos con los contenidos de aprendizaje, suelen preparar sus clases con cuidado, emplean el diálogo como medio para solucionar conflictos, animan constantemente el desempeño de los y las estudiantes demostrando respeto y valoración por sus características personales, etc.

Sin embargo, no siempre los docentes que desempeñan su labor con agrado logran crear un clima adecuado en el aula, quizás porque no logran armonizar su buen desempeño en la enseñanza con el estilo relacional que establecen con los estudiantes. Cuando describamos los diversos estilos relacionales se verá, por ejemplo, que el buen trato de los docentes es muy importante (preocuparse por los problemas cotidianos de sus estudiantes, conversar con ellos e incluso jugar), sin embargo, es necesario que este estilo de interacción desarrolle al mismo tiempo una sesión de clase ordenada y atractiva para que se logre un clima de atención y respeto, de expectativa estudiantil, de curiosidad por aprender respetando acuerdos, normas y responsabilidades.

Este estilo de relacionarse responde también a otros aspectos vinculados con el rol docente, con el sentimiento de autoeficacia y con la satisfacción que tiene de su propia tarea docente. Sobre ello, hablaremos en el siguiente acápite.

Por otro lado, un aspecto que ejerce gran influencia en el rol del docente es la relación inversa a la anteriormente explicada. Nos referimos a la relación entre el estilo de ejercicio del liderazgo por parte de los directivos y su estilo de gestión institucional, y el rol docente.

Instituciones educativas con una gestión institucional capaz de «ejercer control» sobre los diferentes aspectos de la organización escolar (roles y funciones, clima institucional, gestión de recursos), incluso desde un modelo más bien vertical, tienen docentes identificados con la escuela y responsables de sus funciones. Sin embargo, las dinámicas de convivencia en las aulas varían significativamente. Este es el caso de la Escuela 3. Cecilia y Carlos trabajan en la misma Escuela y enseñan el mismo grado, cumplen con las mismas normas de responsabilidad y puntualidad, programan juntos por pertenecer al mismo grado, pero, a pesar de ello, la convivencia en sus aulas es muy diferente, incluso opuesta, como veremos más adelante.

No obstante la importancia del clima institucional, ninguna de las escuelas del Estudio ofrecen tiempo para reflexionar de manera intencional y constante sobre este aspecto. En uno de los talleres de devolución de resultados, los propios docentes señalaron que:

E: ¿Cuál fue la última vez que se reunieron para hablar de su clima institucional?

P: «Hace como 5 años (...) con la gestión del director anterior, tuvimos un taller sobre el análisis de nuestras interacciones».

(II Taller de devolución de resultados, Escuela 3)

Esta ausencia o escasa reflexión sobre sus propias interacciones docentes es una realidad a pesar de la estrecha relación que se reconoce entre clima institucional y clima de aula:

Nosotros somos ejemplo de los niños (...) Sí influye.

Influye directamente. Si no hay buenas relaciones entre los docentes, las actividades pedagógicas del grado no se pueden trabajar.

(II Taller de devolución de resultados, Escuela 3)

### La práctica de agrupar estudiantes «diferenciándolos»

Como vimos en el capítulo de Organización escolar, otro elemento a tomar en cuenta para comprender las diversas dinámicas que se dan en las aulas de una misma escuela es la estrategia por la cual se decide la conformación de las secciones en cada grado. Hay varios criterios que hemos podido identificar en las cinco escuelas. Sin embargo, puede decirse que hay dos criterios fundamentales para tomar la decisión de asignar una sección determinada a los estudiantes: el rendimiento y el comportamiento. Así, encontramos que en la mayoría de las escuelas se asigna a los estudiantes de mejor rendimiento

y comportamiento a las primeras secciones («A»), mientras que los estudiantes «con problemas» de aprendizaje y de comportamiento son designados a las siguientes secciones o al turno de la tarde.

Esta segregación tiene grados. Así, se puede afirmar que todos los actores de la escuela —directivos, docentes, estudiantes, madres y padres— asumen que un aula de la tarde suele ser «más difícil» (estudiantes más diversos) y reúne más problemas que cualquier aula de la mañana. Es así como se tienen aulas con «más problemas» (estudiantes con extraedad, menos obedientes, de aprendizaje más lento, etc.) que otras. De esta manera y en contraposición, se tienen aulas mucho más homogéneas que otras, aulas en las que sería más fácil la labor del docente, aulas en la que casi naturalmente sería posible crear un clima adecuado. Este criterio de «igualar» —que más bien funciona como un mecanismo de discriminación— rompería con el criterio del valor de la diversidad para la convivencia y el aprendizaje<sup>347</sup> señalado desde el Ministerio.

Los propios estudiantes reconocen estas diferencias entre los turnos mañana y tarde, no solo en lo que respecta al comportamiento de los estudiantes sino también al de los docentes. El siguiente testimonio de un estudiante así lo confirma:

(...) en el turno mañana los profesores son más estrictos (...) En el turno tarde los profesores a veces no vienen (...) Sí son más sueltos

(Grupo focal a alumnos, Escuela 3)

Por su parte, los docentes suelen asociar buen rendimiento a buen comportamiento y viceversa:

(...) los niños con más problemas de aprendizaje son un poquito más inquietos  
(...) El niño que tiene buena conducta es el niño que cumple, ¿no?, que cumple con sus tareas, que cumple con las órdenes.

(Ana, Escuela 1)

### El aula: «territorio» del docente<sup>348</sup>

Resulta relevante analizar cuál es el rol que tendría que cumplir la gestión de la escuela, en concreto la dirección y el personal directivo, para promover, acompañar y garantizar la construcción de un clima democrático orientado al aprendizaje en todas las aulas de la institución y no, dejarlo al «albur» del estilo personal y profesional de los docentes. En efecto, la construcción de un clima adecuado en las aulas no tendría que ser solo

347. El reconocimiento de la diversidad entendida como la pluralidad de realidades de los estudiantes no es un elemento de valor y un referente positivo en la escuela. Al contrario, pareciera que hubiere un horror a las diferencias.

348. En el capítulo de Organización escolar se desarrolla ampliamente el sentido de territorialidad en el aula y en la escuela.

responsabilidad de los docentes de manera particular e individual, sino que —como todo lo que sucede en la escuela— debería ser reflexionado por todos, monitoreado y orientado por el personal pertinente tomando en cuenta los fines y objetivos de la educación y de la institución en particular expresados en el PEI.

Es decir, ¿en qué medida este aspecto de clima es reflexionado por toda la institución en los espacios en los que los docentes se reúnen (sobre todo a principio de año)? Y por otro lado, ¿en qué medida el docente se siente acompañado por el personal directivo en el proceso de desarrollar capacidades para la convivencia democrática, en la tarea cotidiana de manejar la disciplina, en la necesidad de aprender y de enseñar a convivir con la diversidad que representan los estudiantes en cada una de las aulas, en la pertinencia pedagógica de las estrategias que se emplean para el manejo de la disciplina? En suma, ¿en qué medida la organización de la escuela garantiza el desarrollo integral de los estudiantes, siendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje implican de manera relevante la experiencia de la convivencia?<sup>349</sup>

La información obtenida en la investigación nos muestra que todas las escuelas en diferentes grados y matices expresan una apuesta por la dimensión de desarrollo ético y social, por este «saber convivir»<sup>350</sup> que el informe Delors a finales de la década anterior releva como uno de los pilares de la educación.

Esta apuesta por la formación integral<sup>351</sup> se expresa claramente en la visión y misión de las escuelas.

Sin embargo, como vimos en el acápite sobre Gestión Institucional del capítulo de Organización Escolar, el acompañamiento que tiene el docente por parte de la dirección es formal y únicamente en el aspecto «pedagógico». Es decir, la mayor preocupación del personal directivo en las escuelas se centra en garantizar la «elaboración» y entrega de documentos de planificación y programación pero no de garantizar la calidad de los

349. Revisar capítulo sobre Organización escolar.

350. El Informe Delors fue elaborado por una comisión internacional para la Educación del Siglo XXI, a petición de la UNESCO. El informe explica la relevancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En dicho informe se afirma que: «*Aprender a convivir* es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar». En: <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>.

351. En el capítulo de Concepciones se explica claramente esta visión que los docentes tienen sobre la finalidad de la educación, una de las cuales entiende *formación integral* como *formación de valores*.

procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, y mucho menos, la convivencia democrática.

Cuando en alguna ocasión, en uno de los colegios, un miembro del personal directivo intervino frente a un incidente vinculado al manejo de una conducta inadecuada de un estudiante por parte del docente, fue acusado ante la dirección por «usurpar funciones», pues se considera que el manejo de todo lo que sucede «al interior del aula» es de exclusiva competencia del docente.<sup>352</sup>

Por ejemplo, en una oportunidad observé que un alumno no estaba, lo habían retirado del aula. Intervine, le dije: «Profesor no lo puede usted retirar del aula, el alumno no viene a que lo retiren, viene a estudiar» Esa es la función del colegio, ¿no? (...) Fíjese usted lo que hace, yendo contra un derecho fundamental del niño, ¿no?, derecho y legislación, ya lo puede desaprobar de uno o en otro aspecto, pero no lo puedo retirar del aula. Tuve que actuar, tuve que bajar con el director, le informé, ¿no?, de que el profesor no quiere que el alumno ingrese. Lo voy a llevar a la UGEL, para que alguien de la UGEL le haga entender a este profesor (...) El profesor un poco que se resistía, ahí decía que no, que estoy usurpando funciones, cosas así. Al final, el profesor entendió y por esa acción la mayoría de los profesores pensaron que yo estoy usurpando funciones.

(Subdirector administrativo, Escuela 3).

Así, el manejo que los docentes tienen para crear un clima adecuado en el aula es, más bien y en general, decisión individual de acuerdo con las concepciones, conocimientos, manejo de estrategias y el grado de efectividad de cada docente en el tratamiento de la disciplina. Vemos así que el aula se constituye en «propiedad» del docente, en su «territorio», en el que las decisiones las toma él.

Las reuniones generales de inicio de año durante el mes de marzo —conocido y asumido como el mes de programación, y que todas las instituciones educativas realizan— no incluyen de manera explícita la reflexión sobre la convivencia en la institución en general ni de la convivencia entre los docentes ni de la convivencia al interior del aula, a pesar de que durante estas reuniones los docentes mencionan la indisciplina y comportamientos

352. Esta percepción de los roles y funciones de los docentes por parte de ellos mismos forma parte de sus concepciones, analizadas en capítulos anteriores y retomadas en el acápite siguiente de este capítulo. Pero, por otro lado, esta creencia guarda mucha relación con lo que en nuestra sociedad se considera ámbito de lo privado y lo público, sobre todo respecto a la relación que establecen los adultos con las niñas y los niños. Esta visión señala que lo que ocurre al interior del hogar no debe salir y es competencia de los adultos, del padre y la madre, sobre todo del padre a quien se considera el «jefe» del hogar. Con este argumento se pretende invisibilizar el maltrato infantil en las familias, así como también ocurre en las aulas en la que el «poder» lo tiene el docente, quien asume y defiende al aula como su «territorio» (ver capítulo de Organización escolar). Esto se analizará en el acápite en que se trabaja el maltrato como estrategia disciplinaria.

agresivos e inadecuados de los estudiantes, los que demuestran ausencia de valores. No se aborda el tema en el ámbito institucional. No existe, por tanto, un análisis profundo sobre el estilo de relaciones que suelen establecer los docentes con los estudiantes y los estudiantes entre sí, una reflexión sobre el modelo de autoridad que se busca desarrollar en la escuela y el rol docente respecto al desarrollo afectivo de los estudiantes ni tampoco criterios unificados al nivel de escuela para desarrollar habilidades sociales que permitan la convivencia y, menos aún, acuerdos que garanticen una práctica docente orientada por los mismos objetivos institucionales y que se exprese en la aplicación de medios y estrategias coherentes con ellos.

Cabe recordar que el estudio incluyó diversas entrevistas al conjunto de actores de la escuela sobre diversos temas, entre ellos, respecto a la comprensión de los objetivos institucionales, la visión y misión de la IE. Así también, se revisaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular de centro (PCC) de cada una de las escuelas. Y si bien, todas las escuelas del estudio cuentan con PEI —aunque no todas con PCC—, y que, en dicho documento puede encontrarse alguna referencia diagnóstica y/o de propuesta en relación al clima de aula, ello no implica que la comunidad haya sido partícipe de su elaboración y mucho menos que maneje su sentido. Pudo comprobarse que estos documentos orientadores de la institución son elaborados por una comisión y que la discusión y apropiación no cuentan con el tiempo ni los espacios que merecen. En el capítulo de Organización escolar, se aborda con detalle esta realidad.

#### 6.4. ¿CÓMO ES EL CLIMA DEL AULA?

Comprender cómo se configura el clima de aula en los casos analizados a profundidad supone explicar el estilo de relaciones entre los actores, el nivel de participación y la gestión del aula en el sentido del uso del tiempo y de los materiales, así como las normas de convivencia. Así mismo, es muy importante considerar las características de los actores, tanto de docentes como de los estudiantes<sup>353</sup>. Se incluye también, como elemento que contribuye al análisis, lo que el sector espera de los docentes en el marco de los fines de la educación que el Ministerio plantea y referencias a las estrategias y herramientas que les ofrecería para garantizar dichos fines.

El estilo de las interacciones que establece el docente con los estudiantes y el nivel de participación de los estudiantes en la organización del aula y en su propio aprendizaje responden, por un lado, a la mirada que tiene el docente de sí mismo desde su rol como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje y como autoridad en el aula y, por otro, a la percepción que tiene como adulto y como docente de las niñas y de los niños en su condición de tales y en la de estudiantes propiamente dichos. Estas percepciones —como veremos— están teñidas por las concepciones de los docentes, las mismas que influyen

353. En el capítulo Descripción de las escuelas se explica con detalle las características de los docentes y de los estudiantes.

de forma decidida en el clima del aula y en la cultura escolar. De la misma manera, las percepciones y concepciones de los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus maestras y maestros<sup>354</sup> intervienen en el establecimiento de un modo particular de ser y estar en el aula, sea porque se articulan «armónicamente» al estilo del docente o sea porque, de alguna manera, se «oponen» o lo «rechazan» o, en todo caso, porque conviven ambas relaciones.

Por ello, en lo que sigue se tratará de explicar las características y las diferencias encontradas en los casos analizados a profundidad respecto del clima relacional. Para ello se incluirán testimonios de los diferentes actores poniendo especial énfasis en las voces de los estudiantes.

### La formación integral<sup>355</sup>

El discurso del sector sobre el sentido de la educación y el rol de los docentes que surgió en los años 90, respondió a la necesidad de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. En respuesta a ello, la propuesta del NEP puso énfasis en la necesidad de desarrollar una educación integral que permitiera cultivar las diferentes dimensiones de los estudiantes. Esta finalidad de la educación es coherente con la visión de un currículo por competencias, es decir existe una relación directa entre integralidad y la definición de competencia como un saber complejo/conjunto de saberes complejos (cognitivos, procedimentales, actitudinales) que debían promover el desarrollo armónico de los estudiantes, de modo tal que les permitiera actuar competentemente en su medio y responder a los desafíos de su tiempo.

En el artículo 29, la Ley General de Educación detalla así la finalidad de la Educación Básica:

La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.

Por otro lado, está normado que el docente:

Art.56°.- El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad

354. Aunque no se haya desarrollado un capítulo particular para las concepciones de los estudiantes, sus testimonios y voces respecto a diferentes aspectos se recogen a lo largo de la investigación y de manera particular en este capítulo. Sus opiniones y experiencias nos dicen de su manera particular de entenderse, de entender a sus docentes y a la escuela.

355. Revisar capítulo sobre Concepciones en el que esta finalidad de la educación está ampliamente desarrollado.

profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes.

El «paradigma» de educación integral es parte del discurso de los docentes como ya se vio en el capítulo de Concepciones. Entonces, en la medida que el sector señala como finalidad la educación integral y que el docente coincide con ello —esto se recoge de sus testimonios en las entrevistas institucionales y pedagógicas—, se esperaría encontrar en su práctica en el aula un desempeño que efectivamente favorece este desarrollo «integral».

Pero, ¿qué entiende realmente el docente por educación integral?, ¿es posible reconocer en su práctica cotidiana tanto el rol de facilitador de los aprendizajes como el de orientador de los comportamientos y de la convivencia?

Los diversos testimonios recogidos de los docentes nos dicen que si bien afirman que uno de los fines de la educación es la formación integral de los estudiantes, llama la atención que muchos lo mencionen sin poder explicar a qué se refieren con argumentos coherentes. Ya en el capítulo sobre Concepciones pedagógicas se mencionó la relación que los docentes suelen establecer entre educación integral y formación de valores. Es decir, al parecer, los docentes suelen entender la educación integral como el desarrollo de la dimensión ética sin articularla efectivamente a un trabajo desde las otras dimensiones de la persona —cognitiva, afectiva, psicocorporal—, articulación que precisamente permitiría el llamado desarrollo integral. En consecuencia, es tan importante desarrollar actitudes y comportamiento democrático como aprendizajes significativos, ofrecer afecto y confianza tanto como desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes.

Desde este marco de referencia respecto a la integralidad del proceso educativo, tanto desde el Ministerio como desde los docentes, nos acercaremos a la convivencia en las aulas.

### 6.4.1. Estilo de relaciones

#### 6.4.1.1. Docente estudiantes

El estilo de relación que los docentes establecen con los estudiantes guarda relación con la percepción que tienen de ellos y ellas como niñas y niños y como estudiantes. Los diferentes instrumentos de investigación aplicados en el estudio pudieron recoger sus voces al respecto.

En los diferentes testimonios recogidos de los docentes sobre la percepción que tienen de sus estudiantes se han encontrado referencias muy concretas sobre ellos, como breves descripciones de comportamientos y características más vinculadas a sus temperamentos y personalidades. En otros casos, podemos reconocer en ellos una visión

fuertemente influenciada por las condiciones socioeconómicas en las que viven. Respecto a ello, hay percepciones que podríamos denominar más positivas y optimistas y las que más bien tienen una mirada pesimista que concibe a los estudiantes desde una perspectiva de «déficit».<sup>356</sup> Veamos a continuación la mirada de los docentes estudiados con respecto a sus estudiantes:

Para Dina, por ejemplo, sus estudiantes son niños hábiles e inteligentes a los que hay que exigirles porque sí pueden aprender más. No tiene una mirada desvalorizadora ni centrada en las carencias de sus alumnos. Más bien se enfoca en el potencial que todos y cada uno de ellos posee. Esta mirada centrada en el potencial probablemente genere una motivación particular en ella que haga que quiera dar lo mejor de sí en cada clase teniendo como objetivo central no solo que sus estudiantes logren los aprendizajes previstos sino sobre todo trabajar los aspectos actitudinales.

Para Ana, un estudiante ideal debe ser «*participativo, puntual, aseado, respetuoso, cariñoso*». Para ella, detrás de un buen estudiante hay necesariamente, una «buena» familia que lo apoya, materiales y recursos necesarios para estudiar, buena salud y finalmente un buen docente que desarrolle su motivación de logro. Así lo explica la propia docente:

Bueno (...) (el buen rendimiento) yo creo que también depende bastante de los padres, del apoyo, la perseverancia que le den en casa, ¿no? (...) Y también es la parte económica, porque esos niños tienen algo seguro y pueden responder, tienen sus materiales casi completos (...). (Aparte) Que esté sano el niño, su salud, la salud y también creo que es el profesor, ¿no?, que influye bastante que el profesor sepa motivarle y si ese niño, pues, está abierto a esas situaciones, ya sea porque se siente bien en casa, emocionalmente está bien, entonces el niño va a aprender rápido las cosas.

(Ana, Escuela 1).

Como consecuencia lógica, un estudiante con problemas carece de las condiciones anteriores, sobre todo de una familia protectora. De esta manera el buen rendimiento y el buen comportamiento van de la mano para esta docente. Define buena conducta así: «*es el niño que cumple ¿no?, que cumple con sus tareas, que cumple con las órdenes*». Es decir, un niño obediente, funcional a la dinámica del aula y la escuela<sup>357</sup>.

356. Se esperaría que siendo los docentes profesionales de la educación y especialistas en el logro de aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, los definan desde una perspectiva más vinculada a la psicología del desarrollo humano o desde un enfoque ciudadano o de derechos. Sin embargo, ninguno de los docentes hace referencia a los estudiantes como sujeto de derechos, ningún docente señala la dimensión de persona con identidad propia y/o con rasgos particulares por su etapa de desarrollo.

357. Es interesante reflexionar sobre la relación que establece la docente entre buen rendimiento y buen comportamiento. El buen rendimiento se entiende básicamente como el cumplimiento de tareas, no se menciona, por ejemplo, la importancia del pensamiento crítico y divergente y la autodisciplina en lugar de la obediencia.

Beatriz, de la Escuela 2, señala características positivas de sus estudiantes, pero indica que el contexto familiar en el que viven influye fuertemente en ello, y muchas veces de manera negativa:

Son unos niños bastante hábiles, bastante inquietos y participativos, bastante creativos, y lo que he notado bastante, poco tolerantes; por ello es que tienen bastantes desavenencias, tienen bastantes discrepancias entre ellos, de repente por su entorno, por el tipo de educación que le dan en casa.

(Beatriz, Escuela 2).

Para Brenda, sus estudiantes son «*niños alegres, chistosos, bromistas, son movidos, inquietos, son lindos, son bonitos, lindos de corazón*».

El profesor Daniel tiene una mirada más bien deficitaria de sus estudiantes, lo que desalienta su tarea y, en consecuencia, la motivación de logro y el desempeño de los estudiantes.

Cuando los docentes en general hablan del estudiante enfatizan el contexto socioeconómico en el que vive y los efectos que ello tiene en su situación familiar y personal que, entre otras cosas, le plantean la necesidad de trabajar y que, por otro lado, le «impiden» lograr un rendimiento óptimo.

Según los docentes, la situación de pobreza —en general— en el que viven las niñas y los niños de la escuela se expresa en la desnutrición, causa principal de sus dificultades para aprender. Otro aspecto al que algunos docentes hacen mención es la dinámica familiar de muchos de sus estudiantes, que reproducen estereotipos de género que impiden la igualdad de oportunidades para que niñas y niños aprendan en condiciones de equidad. Veamos:

(...) hay muchos que vienen sin almuerzo. O las mujercitas, las más grandecitas que tienen once años ayudan a su mamá (...) (mientras la mamá trabaja) se quedan en la casa a cocinar (...) En cambio en el varón no, los varones solos. (Solo) uno o dos que ayudan a su mamá.

(Daniel, Escuela 4)

Debido a todo lo anterior, los estudiantes —según el testimonio del docente Daniel— tienen dificultades para atender, memorizar, comprender, analizar, en suma, para aprender. Al mismo tiempo considera que, debido a características del desarrollo, las niñas y niños no pueden atender más de 20 minutos.

Por otro lado, el estilo de relaciones que los docentes establecen con sus estudiantes guarda relación con la percepción que éste tiene sobre su rol (docente/madre, docente/psicólogo y docente/amigo)<sup>358</sup>. Y aunque no siempre la relación entre lo que piensan y

358. Estas definiciones sobre el rol docente responde a las propias concepciones de estos recogidos de las entrevistas.

hacen efectivamente en las aulas es coherente, comprender estas relaciones nos ayuda a acercarnos a la lógica de las interacciones, a lo manifiesto y lo oculto, a aquella dinámica de la convivencia que ocurre muchas veces «sin querer queriendo».

Se presentan a continuación los tres estilos de relación identificados en los docentes de los casos estudiados. Estos estilos son una denominación nuestra que explicamos en adelante. Es preciso mencionar que, en la realidad, las características relacionales entre los docentes y sus estudiantes no obedecen solo a uno de los estilos, sino que, más bien, en muchos momentos y situaciones, un estilo y otro se entrecruzan y conviven. A pesar de ello, la explicación que sigue responde a las tendencias de cada docente en las interacciones con las niñas y los niños en el aula.

### Interacciones que buscan ser horizontales

Algunos docentes tratan explícitamente de desarrollar interacciones de respeto y confianza con los estudiantes, aunque con diferentes matices y distintos resultados. Podemos identificar un estilo de relación que busca ser horizontal desde un reconocimiento positivo de los estudiantes a pesar de las condiciones sociales desfavorables en las que viven. Este estilo que describimos podemos denominarlo «exitoso» en la medida que logra que interacciones basadas en el respeto, la confianza y las altas expectativas creen un clima sereno (no quiere decir quieto) en el que se percibe integración entre los estudiantes, lo que favorece el aprendizaje.

Este caso es de Ana, docente de la Escuela 1. Esta docente suele sonreír constantemente y mantener una actitud serena. Estas cualidades le permiten transmitir y promover la confianza mutua con los estudiantes. Su relación se funda en el respeto que ella demuestra a la identidad del niño y a su actitud lúdica orientada al juego y al movimiento. Por ello, tolera cierto ruido y movimiento en clase. Y como respuesta al cansancio de los estudiantes realiza juegos y dinámicas que los distienda y que le permitan renovar el proceso de aprendizaje.

Después del término de cada clase, lo que hago es que los chicos, pasa una hora, una hora y media y veo que los chicos están cansados, entonces como que dejo que ellos boten toda su energía, conversan, gritan, hasta pueden gritar, están permitidos hasta gritar, caminar, y después de unos dos o tres minutos que ya más o menos han desfogado su energía, entonces agarro y les hago una pequeña dinámica o, si no, un juego (...) y entonces los chicos ya se mantienen un poco más tranquilos.

(Ana, Escuela 1)

Según el propio testimonio de los estudiantes de esta aula, uno de los momentos de mayor disfrute para los estudiantes son aquellos en los que la docente implementa dinámicas de animación, relajación y distensión. Para esta profesora, respetar a las niñas

y niños implica reconocer sus características propias. Esta actitud de aceptación y acogida de la identidad infantil por parte de la docente propicia relaciones de respeto y afecto entre ellos y un clima de aula orientado al aprendizaje, pues la mayor parte del tiempo los estudiantes se mantienen atentos, motivados y participativos. Escuchemos la voz de un estudiante de esta aula:

Me gusta cuando jugamos, o sea, hacer movimientos en el cuerpo, eso me gusta de lo que estamos en el aula.

(Grupo focal de alumnos, Escuela 1)

Esta docente suele conversar con sus estudiantes no solo de temas vinculados propiamente al aprendizaje sino también sobre sus intereses, necesidades y problemas. Ello refuerza un clima de confianza y respeto en el aula. Su carácter sereno y alegre ayuda mucho también. No suele levantar la voz o gritar, basta el silencio y esperar que los propios estudiantes perciban su desacuerdo frente a una actitud inadecuada de parte de ellos para que se restituya el orden y un clima de escucha.

Cecilia, docente de la Escuela 3, desarrolla también un modelo bastante positivo de interacción con sus estudiantes. Al parecer, su actitud dialógica y su criterio para establecer rutinas permiten ordenar y estructurar un clima orientado al aprendizaje y que integran tanto la dimensión afectiva como la cognitiva. Y más bien, puede decirse que es a partir de un interés por el aprendizaje que las conductas, las normas y responsabilidades se integran, se adecuan, se interiorizan, se cumplen, en suma, cobran sentido. Describimos a continuación el clima de aula de Cecilia.

Las niñas y los niños de esta aula conocen a su docente. Tienen rutinas instaladas en la convivencia cotidiana que permiten que las interacciones con ella se den en un clima de respeto y hasta cierto punto de confianza (la formación al inicio y fin de cada jornada, las preguntas al inicio de cada día para revisar y retroalimentar lo aprendido y realizado el día anterior, la secuencia de preguntas y respuestas al inicio de cada nueva clase, la aceptación estudiantil de las diferentes estrategias para controlar la disciplina por parte de la docente, las responsabilidades estudiantiles en el manejo de la disciplina del aula, etc.). El respeto que los estudiantes muestran por su docente se basa en el reconocimiento que ellos tienen por su desempeño pedagógico en el aula. La consideran una buena profesora.

La docente los llama por sus nombres y conversa con ellos sobre sus experiencias fuera de la escuela, sobre todo en los momentos en los que los estudiantes demuestran cansancio en las actividades de aprendizaje y también en el inicio de la jornada de clase. En las ocasiones en las que algunos estudiantes no han asistido a la escuela, los ha visitado en sus casas. Demuestra así su interés por sus vidas y por cualquier circunstancia que podría afectar su aprendizaje. Esto genera en los estudiantes reconocimiento y afecto.

Los estudiantes denotan confianza hacia la maestra cuando, por ejemplo, realizan preguntas espontáneas en clase y se sienten acogidos al encontrar respuesta.

La comunicación entre la docente y los estudiantes suele tener los resultados que ésta persigue. No se escuchan gritos en el aula, más bien se conversa.

A diferencia de las aulas de Ana y de Cecilia, hay también un estilo que pretende constituirse en horizontal pero que no tiene buenos resultados. Por el contrario, el ambiente del aula es de desorden y caos. Hay una clara ausencia de sentido de autoridad. Las docentes que demuestran este estilo señalan preocuparse mucho por un trato cercano, basado en el afecto, la confianza y el respeto; pero, en la medida que este estilo de relación no se articula con una práctica pedagógica motivadora y desafiante para los estudiantes, finalmente no se logra crear un clima adecuado. Por otro lado, los estudiantes de estos casos consideran a su docente como buena efectivamente, en algunos momentos casi una amiga, pero debido a que no perciben de ella un real manejo de situaciones de aprendizaje o de convivencia en el aula, no encuentran «razones válidas» de respeto o incluso, de cierta dosis de «admiración» tan necesaria a veces para estudiantes que buscan percibir en su docente un modelo a seguir.

En este modelo se ubican Brenda, Beatriz y Ángela.

Brenda, docente de la Escuela 2, tiene una buena relación con los estudiantes. Podemos afirmar que sus interacciones se basan en el afecto.<sup>359</sup> Sin embargo, al ofrecer mayor importancia a su rol de «amiga» y al no ejercer su práctica docente articulando el desarrollo de las diferentes dimensiones de los estudiantes, genera una dicotomización en la relación con ellos que se expresa en esta diferenciación que ella menciona, «dentro» del aula y «fuera» de ella:

Me ven como su mamá o como una amiga. Cuando estoy en el aula dictando, ahí, de repente, soy la profesora, pero, después cuando salgo, profesora nos vemos (...) Conversar más con ellos. Acercarse más a ellos, sentirse más niños como ellos, porque si vas a ser drástico con ellos ya otro día no te comentan.

(Beatriz, Escuela 2).  
(El subrayado es nuestro)

Sorprende que la docente exprese un condicionamiento a su desempeño en razón de «garantizar» la confianza de sus estudiantes. Cabe preguntarse por qué suele anteponerse la firmeza y exigencia en el sentido de ofrecer situaciones de reto y crecimiento con la posibilidad de establecer relaciones de afecto y confianza.

Beatriz, docente de la Escuela 2, se muestra como una persona sociable y dulce (trata a los alumnos de «amor» y con diminutivos). Ella señala que se interesa mucho por sus estudiantes y que los conoce bastante bien; sin embargo, en las observaciones de

359. La docente se preocupa por promover espacios para compartir y establecer relaciones de confianza y afecto con los estudiantes. Un ejemplo de ello es la organización, por ejemplo, de las celebraciones de las fiestas de cumpleaños de los estudiantes.

aula pudo apreciarse que, al parecer, no percibe diversos eventos de agresividad en las interacciones entre los estudiantes o, en todo caso, las ignora.

Ella se refiere de la siguiente manera cuando explica la relación que establece con sus estudiantes:

(...) algunos de repente profesan otra religión, de repente otros tienen una economía mejor que los otros, pero, de alguna manera yo trato de tratarlos de la misma forma a todos, sin ninguna distinción, sé lo que quieren y sé lo que puedan pensar; pero, claro, hay niños que ya están saliendo de la niñez, están prácticamente en la edad púber, de alguna manera trato de conversar, trato de repente de aconsejar a los niños de alguna forma.

(Beatriz, Escuela 2).

Para Beatriz lo más importante es poder estar con sus alumnos en el salón de clase «conversar con ellos, ver sus alegrías, encontrarme con ellos, es bonito verlos y poder dialogar con ellos, es una sensación muy aparte de lo que pueda desarrollar con ellos en clase». Mientras que lo que menos le gusta es la conducta de los padres de familia, que no apoyan a sus hijos ni a la labor realizada por la docente.

Desde su visión, sus estudiantes la perciben de manera positiva como «una amiga que está dispuesta a ayudarlos, a trabajar con ellos». Para ella sus alumnos valoran lo que ella les enseña, especialmente cuando realizan alguna actividad y los alumnos saben que van a ser premiados, «las actividades que valoran los niños son las que se realizan en el aula y los niños saben que van a ser premiados». Afirma que le piden ayuda, tanto en temas académicos como en aspectos personales, pero esto último en menor medida. Considera que para una buena relación docente alumno es importante el respeto, la comprensión y la tolerancia.

No obstante el testimonio de la docente, los estudiantes de esta aula, si bien reconocen que la profesora los trata bien, se aburren en sus clases porque les enseña cosas que ya saben, que ya estudiaron. Este hecho causaría desmotivación entre ellos, lo que, lógicamente, se traduce en aburrimiento y desorden. Escuchemos la voz de una de sus alumnas:

Los primeros días la profesora Beatriz te enseñaba bien; pero, último, estos días está enseñando clases pasadas y cuando le decimos «Señorita, esa clase ya aprendimos» La señorita dice: «Solamente estamos repasando» Pero, como nos estamos preparando para primero de secundaria, ya no creo que sean clases pasadas, ya deben ser más superiores, más bien.

(Alumna, Escuela 2)

Y a pesar de señalar que aprecian a la profesora «porque la profesora Beatriz parece como si fuera una madre, como nuestra segunda madre hay que quererla»<sup>360</sup> les gustaría que les enseñen temas más interesantes que aún no han estudiado y «que

tenga un poquito más de carácter porque, a veces, algunos compañeros tienen la culpa, porque también gritan y se mueven mucho»<sup>361</sup>. Este desorden parece ser expresión de su apatía, pues como dice un estudiante, lo que le enseña la profesora es fácil y por ello no necesita prestar atención.

A pesar de que la profesora Beatriz se esfuerza por cumplir bien su rol como docente, los alumnos aún extrañan a Jorge —su anterior profesor—, ya que con él se portaban mejor y les daba ejercicios más difíciles y aprendían.

En el caso de Ángela, tanto ella como los estudiantes afirman mantener una relación basada en la confianza y sinceridad; sin embargo, el ambiente del aula es de mucho desorden frente a lo cual la docente no hace mucho. Así, el desorden y las interacciones inadecuadas entre los estudiantes quedan impunes.

No sonríe mucho, mantiene la serenidad la mayor parte del tiempo. Usualmente busca conversar con los alumnos sobre cualquier tema, personal o general, mantiene una relación horizontal con ellos y busca que le tengan confianza para decirle la verdad. No manifiesta actitudes agresivas con ellos, pero por otro lado sólo los corrige en ocasiones.

Hay mucha confianza y conocimiento de los casos personales de los alumnos por parte de la profesora y entre ellos mismos. Una expresión de ello es la comunicación fluida y espontánea de los estudiantes en clase, lo que se expresa en conversaciones sobre cómo se sienten en la escuela con otros docentes. El problema es que estos diálogos se hacen en medio de los ejercicios ocupando mayor relevancia que la ejecución de tareas o de actividades de aprendizaje sobre las diferentes áreas:

Contexto: clase de lógico-matemática.

Los alumnos se encuentran copiando la explicación y algunos ejercicios en la pizarra. Francisco le pregunta a la profesora: «¿Usted va a ir al partido el domingo? ¿Nos va a alentar?» La profesora les responde: «¡Sí!, me dicen a la hora del recreo». A partir de la pregunta, la profesora y los alumnos empiezan a discutir sobre el equipo de fútbol. La profesora dice que quería apoyar a Armando para que juegue en el equipo. Los alumnos le dicen que por qué no juega él. La profesora les dice que ella no puede meterse en las decisiones del profesor de educación física.<sup>362</sup>

Sin embargo esta relación de confianza y afecto se desdibuja en el desorden que se perciben en las actividades de aprendizaje. Estas situaciones quedan impunes ante la apatía de la docente, quien no interviene en situaciones que perjudican el clima del

360. Entrevista, Escuela 2.

361. Entrevista, Escuela 2.

362. Observación de aula, Sección B, Escuela 1.

aula (por ejemplo, cuando pintan en las paredes del aula o cuando se molestan en plena clase). Finalmente, la docente asimila, permite y accede a esta dinámica impuesta por los estudiantes.

Este estilo de interacción, entonces, puede o no articularse a lo que los docentes «creen» sobre su rol. Se ha explicado ya que los docentes suelen verse a sí mismos como *madres*<sup>363</sup>, como *amigas/os* y como *psicólogas/os*. Estas visiones sobre su rol no son exclusivas entre ellas; más bien, suelen combinarse de diferentes maneras, siendo el rol de docente/madre el que está presente en todos los casos de docentes mujeres. Tomando en cuenta esta consideración, nos encontramos con docentes que logran establecer relaciones horizontales favorables desde un modelo de docente madre, amiga o psicóloga, y con docentes que establecen relaciones horizontales pero no logran crear un clima favorable a pesar de desempeñarse desde los mismos modelos.

El Ministerio influye decididamente en estas percepciones del rol docente al esperar que éste considere a cada alumno en su singularidad y emplee entonces estrategias que le permitan reconocer los distintos ritmos, estilos y niveles de aprendizaje. El docente debe tomar en cuenta los intereses y necesidades de sus estudiantes, así como respetar sus diferencias, descubrir las actitudes y potencialidades que dirijan a cada estudiante a construir su propio proyecto de vida. ¿En qué medida se ha preocupado el sector de garantizar este «nuevo» rol del docente?

Este nuevo rol que se menciona desde el Ministerio es muchas veces «asumido» por los docentes como ser amigo de los estudiantes. Por ello, el docente prioriza la importancia de establecer una relación horizontal con los estudiantes, una relación empática con ellos capaz de acoger sus necesidades e intereses, tal y como lo hacen los amigos. Desde esta mirada de docente amigo se pretende establecer una relación entre «iguales» para que sea posible dialogar horizontalmente y con la confianza que los pares suelen establecer entre ellos. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta que el diálogo requiere del ejercicio de un pensamiento reflexivo y estructurado. El diálogo no se aprende espontáneamente, sino que, por el contrario, requiere de una propuesta deliberada, de ejercitación y esfuerzo: «El diálogo entre profesores y alumnos no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por «n» razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana en significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro (...) No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosismo del profesor o la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos se vuelven verdaderamente posibles cuando el

363. Nos referimos en concreto a las docentes mujeres. En el capítulo de Concepciones se explicó ya que los docentes varones no suelen asumirse como «padres» de sus estudiantes.



pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar y comenzar a pensar críticamente también» (Freire, 1993).

El interés por ser amigo de sus estudiantes le permite tener información de sus vidas y conocer los problemas que podrían de alguna u otra manera afectar el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes.

### Interacciones signadas por la apatía

La apatía es otra de las actitudes desde los docentes que impiden crear un clima orientado al aprendizaje. Las bajas expectativas desmotivan a los estudiantes, los aburre y produce desorden. Este es el caso del profesor Daniel y también el caso de Ángela explicados en el acápite anterior. Es decir, el estilo de relaciones de los docentes con sus alumnas y alumnos puede estar basado en el cariño y, al mismo tiempo, en una suerte de apatía frente a ciertas actitudes de los estudiantes difíciles de manejar y/o frente a la responsabilidad de planificar y conducir los procesos de aprendizaje. Así, no siempre se puede decir que un docente tiene un solo estilo de interacción, sino más bien un entrecruzamiento de uno y otro estilo, aunque podríamos decir que generalmente se inclinan hacia uno en particular.

No se pueden entender las interacciones sin mencionar y reconocer la metodología que emplea el docente en el aula. Veamos el aula de Daniel.

Una de las características del desempeño de este docente en el aula es el manejo inadecuado de las diferentes actividades. El tiempo señalado para cada tarea suele dilatarse generando así desorden y apatía para aprender. Por otro lado, las clases suelen interrumpirse mucho, lo mismo que ocasiona pérdida de atención por parte de los estudiantes. Se interrumpe por la visita del director, de alguna madre o padre de familia o porque el docente sale a conversar o a consultar con un colega cercano.

El docente carece de motivación por su tarea pedagógica. Siente que no es necesario ni pertinente que se esfuerce demasiado en su desempeño pedagógico pues sus estudiantes, por pertenecer a contextos económica y socialmente desfavorecidos, no van a aprender más allá de generalidades o algunos datos que lograrán memorizar.

(...) Por eso es que yo no tengo esas dificultades, porque ni me rompo la cabeza; estos no van a aprender.

(Daniel, Escuela 4)

Respecto al manejo de la diversidad del grupo, el docente no hace mucho, aunque reconoce que se debiera tener un tratamiento al respecto, pues esta característica genera ciertos conflictos entre los estudiantes. Por ejemplo, frente a la diversidad de edades sugiere que sea la dirección del colegio la que ponga freno limitando la matrícula a los estudiantes cuyas edades corresponden al grado y, por lo tanto, no aceptar a los que se

encuentran en condición de extraedad. Respecto a los diversos ritmos de aprendizaje, el docente refiere que se preocupa por explicar de manera personalizada a los que menos entienden en la clase.

En general, el docente se muestra calmado, habla pausadamente. Podría decirse que es serio. Cuando se enoja con los estudiantes, les llama la atención antes de reaccionar violentamente; sin embargo, comúnmente, acostumbra tener en la mano una regla de madera. A pesar de su actitud serena, no deja de ser vertical en sus interacciones con los y las estudiantes.

A pesar de este autoritarismo y de la presencia del castigo físico por parte del docente como forma de corrección, los estudiantes suelen desbordar este poder y crean así situaciones de mucho desorden y bullicio en el aula (salen de clase, corren, juegan y conversan).

El aula carece de un comportamiento tendiente a la autonomía y a la autorregulación de la conducta. No se respetan las normas de convivencia para mantener un ambiente pertinente para el aprendizaje. Los estudiantes requieren permanentemente de la presencia del docente «que vigila» para mantener cierto ambiente de orden, pues cuando éste se ausenta por cualquier motivo, los chicos y las chicas inmediatamente producen un clima de desorden.

Cuando el profesor se va, o sea va a otro salón a conversar con otros profesores, todos están jugando ahí y a mí me dicen «oe, tú juega chipitaps, pe».

(Estudiante, Escuela 4)

Sin embargo, es importante señalar que los estudiantes demuestran motivación e interés en algunos momentos de la clase, sobre todo al inicio. Atienden y preguntan al docente demostrando libertad y curiosidad por despejar sus dudas. El ambiente puede ser de cierto movimiento y ligero bullicio (conversan entre ellos) pero orientado hacia el aprendizaje. El docente no logra mantener esta motivación a lo largo de la clase. Es así como, la participación y la actividad de los estudiantes deriva en desorden y caos. Frente a ello, el docente observa desde su silla y pupitre. Algunas veces les llama la atención desde allí en voz alta; solo cuando el desorden se deriva en peleas, se para de su asiento para llamarles la atención o «pegarles».

En muchas ocasiones son los estudiantes quienes «manejan la situación» en las negociaciones con el docente. Cabe preguntarse si el docente cede por aceptación razonable de sus peticiones o por «conveniencia» o «apatía». El siguiente testimonio de un estudiante nos ubica muy bien en una situación real en la que algunos estudiantes «ganan»:

A veces nosotros escribimos nomás, y el profe (...) algunos chicos, ¿cómo se llama?, quieren que ya toque hora de salida 'ya profesor, vámonos, vámonos', y el profesor no explicó nada, y eso es lo que me molesta; todos se van apuradamente a su casa y el profesor ya no explica ya, y queda para la casa

(Estudiante, Escuela 4)

Cuando se pregunta a los estudiantes por su percepción sobre su profesor, señalan en general una apreciación positiva en la medida que para ellos el profesor se preocupa por enseñar bien, ya que cuando no entienden algo, vuelve a explicar. Su nivel de exigencia frente a la labor pedagógica es muy pobre. Y aunque no están de acuerdo con el uso de la violencia, ello no es causa para considerarlo «malo».

Este estilo de relación es el que se ha identificado con menor frecuencia. Por lo general, los docentes se sienten motivados por su trabajo, lo que es sin duda, un signo de esperanza.

### Convivencias peligrosas, inconsistencias desorientadoras

Otra docente que dice respetar a los estudiantes y ser muy optimista respecto a sus logros es Dina. En efecto, en las observaciones se pudo identificar el trato cariñoso que esta docente ofrece a sus estudiantes: les habla con afecto, les hace un cariño en el cabello, los elogia y felicita en clase públicamente. Los trata de «hijito», «hijita». Sin embargo, a pesar de un clima de orden y tranquilidad en el aula, lo que se percibe de los estudiantes es cierto temor hacia la docente.

En reiterados momentos en el aula, durante el desarrollo de los aprendizajes de las distintas áreas, la docente señaló su rechazo enfático a cualquier forma de maltrato infantil, incluso en algún momento hizo referencias a prácticas maltratantes de su colega de educación física para precisar su «diferencia» con él. De manera explícita pregunta a los estudiantes si ella en algún momento los maltrata, frente a lo cual algunos estudiantes dicen que no pero sin mirarla.

Luego, en entrevistas realizadas a los estudiantes de esta aula se tendría información desde sus testimonios de uso del castigo físico por parte de Dina. Y a pesar de que las niñas y niños entrevistados refieren que hace un tiempo ya no les pega, hablan de ello con cierto detalle.

E: ¿Y cómo te parece que los trata a ustedes?

A: (...) las primeras veces nos daba correazos, luego agarró y tiró palazos... y eso no me gusta.

E: ¿Y por qué les tira correazos?

A: A veces mis amigos se insultan con palabras fuertes (...)

(Estudiantes del aula de Dina, Escuela 4).

¿Qué sucede entonces en esta aula? ¿Por qué la docente es tan enfática en su rechazo al maltrato en términos de discurso y su proceder en el aula es opuesto?<sup>364</sup>

364. Esto se verá más adelante cuando se desarrolle el tema del castigo físico como estrategia para manejar la disciplina.

Este estilo de relación resulta poco auténtico, más bien contradictorio y desorientador en la medida en que permite la convivencia incoherente y peligrosa del afecto y el castigo. Será muy difícil en un contexto como éste crear un clima basado en la confianza y desterrar la sombra del castigo y la intolerancia.

Para el profesor Carlos, de la Escuela 3, la broma es una manera de conectar con sus estudiantes. El profesor utiliza las bromas para simpatizar con ellos, obtener complicidad y así llegar a ser «amigo» de ellos, pero esto hace que la broma sea forzada y no tan espontánea y que el exceso de bromas termine desviándolo de sus objetivos pedagógicos. La lucha por ser amigo termina interfiriendo con la parte académica.

En su clase hay varios niños y niñas en extraedad por lo que sus intereses son muy distintos de los más pequeños. El profesor tiende a fomentar bromas que aluden al «gustarse» entre sus alumnos. El profesor mismo da pie a que los alumnos se molesten entre ellos con el tema del despertar sexual.

«Anthony, ¿qué pasa?» le pregunta el profesor al verlo inquieto. «Me está molestando Ángela». «¿Qué?, ¿es la primera pelea?» «Uhhhhhhh» grita la mayoría de alumnos a coro».

(Observación de aula - 6° grado, Escuela 3)

Si bien es una persona que se preocupa porque exista un ambiente de respeto en el aula y procura transmitir ciertos valores fundamentales (el respeto por el otro), la convivencia en el aula tiende a ser difícil y se observan numerosos momentos de desorden, indisciplina, faltas de respeto entre estudiantes. Por momentos, hay la sensación de que los estudiantes quisieran probar todo el tiempo los límites de su profesor. Es evidente que hay situaciones en las que el docente parece desbordado por el nivel de desorden, de bulla y en general de falta de atención de los alumnos. En diversas ocasiones mientras el docente habla, los alumnos también lo hacen y éste no espera a que los alumnos estén en silencio para hablar. Durante el grupo focal con estudiantes éstos señalaban que les gustaría que el profesor Carlos ponga más orden en clase y que no se burle de sus estudiantes.

Como vemos, el estilo de relación que los docentes establecen con sus estudiantes no es gratuito. Responde a diferentes factores, a sus concepciones, a los recursos que van encontrando para poder «lidiar» con la diversidad y con los grandes problemas de sus estudiantes propios del contexto socioeconómico en el que viven, a su «lectura» particular sobre lo normado y propuesto por el Ministerio, etc.

Por otro lado, los docentes en general, se encuentran bastante solos en su desempeño en las aulas. Muchos de ellos no necesariamente asocian o pretenden crear un clima adecuado que favorezca el aprendizaje. Es decir, no necesariamente crear un clima democrático en el aula es un desafío que los docentes se planteen de manera personal ni una tarea que las escuelas busquen emprender. Ni la escuela ni el Ministerio promueven una reflexión constante y un acompañamiento permanente para cuestionar conductas y

modelos verticales y autoritarios ni para elaborar creativamente estrategias de manejo de grupo que atienda, entre otras cosas, la gran y desafiante diversidad que representa cada aula.

Como hemos visto, el estilo de interacción entre el docente y sus alumnos es un aspecto central de la configuración del clima de aula. Sin embargo, el aula también es el espacio de convivencia y socialización entre estudiantes. Es así como el estilo de interacción de los estudiantes entre sí es un rasgo fundamental del clima en un aula. En lo que sigue, explicamos los hallazgos identificados en esta investigación en las ocho aulas analizadas a profundidad.

#### 6.4.1.2. Estudiantes estudiantes

El estilo de relaciones que los estudiantes establecen entre ellos está condicionado en gran medida por el estilo de relación que el docente establece con ellos (horizontal, apática, contradictoria) a partir de las concepciones respecto a su rol docente (docente madre, amigo y/o psicólogo) y por el modelo de autoridad que se establece en el aula como expresión de los elementos anteriores. Dicha autoridad es muchas veces contradictoria y polisémica. Pero, sin duda, también podemos identificar otros factores que, vinculados entre sí, influyen en el clima relacional entre las chicas y los chicos. Esos otros factores serían la diversidad del aula, las estrategias de manejo de la disciplina que el docente implementa, la motivación de logro y la integración grupal que el docente desarrolla, así como la necesidad gregaria o de socialización que todo ser humano tiene y que cobra características propias durante la pubertad.

En lo que sigue trataremos de explicar los resultados obtenidos en este aspecto.

#### Reproducción de modelos

Como ocurre frecuentemente en los procesos educativos, los estudiantes suelen reproducir en términos generales el modelo de interacciones que desarrolla el docente con ellos<sup>365</sup>. Se aprecian, así, claras muestras de reproducción. Sin embargo, hay comportamientos que ofrecen signos de ruptura con determinados modelos de interacción promovidos o impuestos por el docente. Podría decirse, entonces, que hay conductas «emergentes» frente a modelos verticales.

Para ilustrar esta figura citaremos el caso de Ana y Cecilia, por un lado, y el de Daniel, por ser el opuesto representativo.

365. Ames, 1999.

#### Los estudiantes de Ana

En el aula de Ana, las niñas y los niños mantienen una relación de respeto, de confianza e incluso de afecto. El ambiente refleja un clima de alegría y entusiasmo. En general, todas las actividades –incluso las lúdicas– están muy orientadas al aprendizaje. Los estudiantes suelen experimentar entusiasmo y motivación en momentos de sana competencia en actividades de aprendizaje y/o en actividades de organización del aula. La competencia entre grupos es una estrategia que la docente emplea constantemente con diversas intenciones: acelerar el ritmo en la ejecución de tareas, mantener el orden (por ejemplo: «¿Qué grupo se sienta primero?»).

Un aspecto que promueve las buenas relaciones entre los estudiantes es el respeto a las normas de convivencia y la fluidez que ofrece el cumplimiento pertinente de las diferentes responsabilidades que los estudiantes desempeñan en el aula y que garantizan un buen clima de trabajo. En general, las niñas y los niños se sienten felices de asistir cotidianamente a su aula. Perciben el buen trato de su profesora, el mismo que despierta en ellos confianza y motivación de logro.

Se suele practicar en el aula, gracias a la mediación de la docente, el diálogo como medio para la resolución de los conflictos. La comunicación y la reflexión son guiadas por la docente como estrategias para concertar y negociar los conflictos. Al interior de esta aula no se perciben mayores conflictos; al contrario, se reconoce un clima de buen trato entre las niñas y los niños. Las dificultades en el ámbito de las interacciones se dan con la otra sección del mismo grado, con el que tienen una relación de rivalidad y de competencia negativa. Esta situación provoca que los estudiantes del aula de Ana se integren y unan más.

Otro factor que podría contribuir al buen clima en el aula es el sentido o, en términos más prácticos, la utilidad que los estudiantes identifican sobre asistir a la escuela. En efecto, para ellos, ir a la escuela tiene diversa utilidad, desde aprender a hablar y a escribir bien y ser buenos profesionales hasta ser buen alumno y sacarse buenas notas. Estas razones que ellos identifican serían una motivación para asistir a la escuela de buen grado. Es interesante notar aquí la ausencia sobre una utilidad inmediata referida a su desarrollo integral como niñas y niños.

Hemos dicho antes que la profesora Ana es tolerante a cierto movimiento y ruido en el aula porque considera que el dinamismo y la actividad son propios de las niñas y los niños. Sin embargo, algunos estudiantes del aula en mención se «quejan» de la bulla y desorden de algunos de sus compañeros en momentos de clase en los que tienen interés de atender y entender. Así lo señalan:

Yo quiero atender la clase ¿no? Y este (...) cómo se llama (...) no me dejan atender. Hacen bulla y a la profesora le molesta.

(Grupo focal de alumnos, Escuela 1).

### *Los estudiantes de Cecilia*

Los estudiantes de esta aula son de edades muy similares, la diversidad no es etaria. Se podría decir que son bastante homogéneos en términos de rendimiento y de edad. Estudian juntos con la misma docente desde primer grado. El grupo interactúa de manera bastante amigable. Se observó que existe un clima de respeto entre ellos. Así, a pesar de lo estrecho de esta aula y del gran número de estudiantes (39:17 mujeres y 22 varones), se percibe un clima adecuado para trabajar y aprender, exento de gritos o comportamientos violentos entre los estudiantes, aun en los momentos en que la profesora no está en el aula. Participan con mucho orden en la clase a pedido de la docente y también, ocasionalmente, de manera espontánea. Suelen seguir las indicaciones de la docente. Niñas y niños conversan y juegan entre ellos y los compañeros más cercanos sin crear desorden durante la clase de modo tal que la docente no lo percibe.

Los niños menos aplicados y más traviesos son identificados no solo por la docente sino también por el resto de los estudiantes. Y aunque no expresan burlas ni otras actitudes de maltrato hacia ellos, sí hay una conciencia constante de sus deficiencias motivado en gran parte por la constante llamada de atención por parte de la docente debido al incumplimiento de las tareas diversas<sup>366</sup>.

Al parecer, un aspecto que influye positivamente en las interacciones de los estudiantes es el agrado con que las chicas y los chicos asisten a la escuela gracias a tres razones fundamentales: les gusta aprender lo que les enseñan en las diferentes clases, se divierten jugando con sus compañeros y compañeras, y valoran mucho a la profesora que tienen. Para las niñas y los niños, su profesora es buena porque les tiene paciencia, les vuelve a enseñar cuando no comprenden algo y los trata con respeto.

En los dos casos anteriores hemos visto una reproducción en el estilo de interacciones de los estudiantes en relación con el modelo positivo instaurado por la docente. Esta reproducción es positiva porque lo que se imita es un estilo que tiende a ser democrático, a pesar de las indudables limitaciones que podrían señalarse, sobre todo respecto al manejo de la diversidad. Y si tuviéramos que elegir algún aspecto positivo en particular, ese sería el desarrollo de la autonomía, aquella capacidad tan importante para ejercer la libertad con responsabilidad y una ciudadanía democrática. Es cierto que los niveles de autonomía observados no son sobresalientes ni están por encima de lo esperable para niñas y niños de esta edad, más bien están muy ligadas a lo que tendrían que lograr paulatinamente a lo largo de la primaria, y no es otra cosa que mantener un ambiente de respeto y orden en las ocasiones en los que los docentes no se encuentran en sus aulas.

366. Este tema de manejo de la diversidad lo desarrollamos más adelante cuando explicamos las diferentes estrategias que emplean los docentes frente a esta característica menor o mayor de todos los grupos de aula.

En el caso siguiente se podrá reconocer la convivencia de un estilo docente más bien apático y caótico con rasgos de autoritarismo, con un estilo de interacción agresivo y desordenado por parte de los estudiantes, pero que exhibe matices visibles a través de comportamientos que expresan más bien interés por aprender y un optimismo que no se corresponde con el desgano del docente.

### *Los estudiantes de Daniel*

Este grupo de aula es muy inquieto. Durante las clases muestran —en muchos casos— poco respeto por el docente y por las actividades de aprendizaje que se realizan en el aula. Sin embargo, se percibe también una actitud muy activa y participativa de las chicas y chicos, aunque también, muy desordenada. La disciplina en clase varía mucho: de momentos de atención puede pasarse a momentos de mucha distracción y desorden.

Si bien los estudiantes saben perfectamente cuáles son los comportamientos permitidos y no permitidos en el aula, ello no se respeta pues no está interiorizado; pero, sobre todo, porque el aula no es un espacio ni interesante ni acogedor para los estudiantes; al contrario, ellos señalan que suelen aburrirse. El docente no logra mantener la atención ni proponer ni monitorear actividades de aprendizaje atractivas y significativas. Las niñas y los niños no hacen otra cosa que «sacar la vuelta» a la norma que carece de condiciones desarrolladas por el docente para poder ser cumplida. Veamos lo que dicen los estudiantes sobre ello:

El profesor deja tarea pe', ahí está el libro, deja la página, dos páginas deja, pe' (...) yo lo hago pe', normal, con mi amigo, pero los demás pe' sí siguen jugando, algunos (...) unos diez no más (...) harán, pero los demás (...) esos están, ¿cómo se llama?, están jugando, otros están jugando chipytaps, otros están jugando canicas.

(Estudiante del aula de Daniel, Escuela 4).

Este grupo de estudiantes es muy diverso. La diversidad en el grupo se expresa en diferencias de género que responden a estereotipos y también en relación con los diferentes contextos de donde provienen y a los diversos referentes que poseen. Hay algunos que responden a situaciones de mayor carencia y con referentes más bien más «locales», mientras que hay estudiantes cuyos intereses, referentes y valoraciones responden a la clara influencia de migración extranjera en su familia. Las niñas y niños que tienen regalos de familiares que residen en el extranjero suelen sentirse más seguros de sí mismos. Los referentes «raciales» y de belleza también están muy asociados a estereotipos culturales.

Otro indicador de las diferencias entre los estudiantes es la edad. En el aula conviven niñas y niños de diferentes edades. Los mayores ejercen cierto liderazgo en la medida que proponen temas o intereses propios de la adolescencia. Ello genera en algunos casos admiración (como en el caso de las niñas respecto al compañero de más edad) y en otros, cierto «temor».

Una práctica constante en las interacciones es el llamarse por sobrenombres o apodos, los mismos que remarcan o relevan las características físicas y las diferencias vinculadas a supuestas diferencias raciales.

El docente no fomenta la integración del grupo (rara vez emplea el trabajo de grupo como estrategia de aprendizaje) ni la reflexión sobre la convivencia y los conflictos que se dan en el cotidiano. Cuando pierde la paciencia, agrede a los estudiantes con un «palo». Sin embargo, los estudiantes muestran algunos comportamientos de motivación por el aprendizaje y de integración entre ellos. Es decir, a pesar del desgano del docente, los estudiantes se muestran interesados por aprender y, en las ocasiones en las que trabajan en grupo o inician un diálogo interesante sobre algún tema de aprendizaje con su docente y sus compañeros, se percibe un buen trato.

Por otro lado, decimos que, si bien reproducen la violencia que les ofrece su docente con su indiferencia, expresan motivación de logro. Entonces, es posible afirmar que todas las aulas y los modelos de relación tienen matices. Así, junto con comportamientos claramente autoritarios e incluso agresivos conviven también situaciones de buen trato y favorables al aprendizaje.

Un aspecto positivo es que los estudiantes logran discernir entre relaciones adecuadas e inadecuadas, a pesar de carecer de la orientación de su docente. Así, sus testimonios señalan que logran identificar y «rechazar» comportamientos agresivos que perjudican el aprendizaje.

### Compañeros de miles de cosas, el valor de la socialización

En general, e independientemente del estilo de relación que los docentes establecen con sus estudiantes, es un hecho que uno de los aspectos que más aprecian las niñas y los niños de sus escuelas es la posibilidad de interactuar con sus compañeros, de jugar con sus pares y, sin más, de compartir juntos las rutinas de la escuela. Sus compañeros y la posibilidad de compartir con ellos son una motivación que los estudiantes de las diferentes escuelas demuestran.

Se ha observado que cuando los estudiantes se organizan y se ubican en grupos de manera permanente en las aulas logran mayores niveles de integración entre ellos, sobre todo cuando el docente varía cada cierto tiempo la conformación de los mismos. Los propios estudiantes reconocen los beneficios de trabajar en grupo pues aprenden de las diferentes opiniones y habilidades al interior. Escuchemos su voz al respecto:

Nos ha tocado un grupo espléndido. Ahora me ha tocado unas amigas que saben, cuando hacemos trabajo grupal saben decorar para que se vea más precioso, (...) y un amigo, Alejandro, que apoya al grupo, mucho nos ayuda a pegar, como él es el más alto del grupo, nos ayuda en eso. Y yo considero que mi grupo está bien formado por alumnos.

(Estudiante, Escuela 1).

Como se espera, dada su etapa de desarrollo, el juego es —probablemente— la actividad que más los une y que los hace cómplices, sobre todo en situaciones en las que «no está permitido». Cuando se aburren en la clase, jugar un poco «sin que el profe se dé cuenta» alivia el tedio o la tensión.

Incluso cuando los estudiantes no están muy integrados y se percibe la conformación de diferentes grupos diferenciados por género, por nivel de rendimiento, por temperamento, por rasgos en la conducta, etc., los estudiantes expresan la satisfacción de ir a la escuela para encontrarse con sus amigos y amigas.

Sin embargo, a pesar del juego y de la satisfacción que en general sienten de asistir a la escuela, hay también situaciones de violencia y maltrato entre estudiantes, desde la agresión física hasta el empleo de la burla que suele ser muy frecuente. Muchos de ellos recurren a la violencia para solucionar diferentes conflictos. En muchos casos, estos episodios violentos pasan inadvertidos para los docentes o, en todo caso, quedan impunes. Los docentes generalmente intervienen en situaciones inminentes. De esta manera, en todas las escuelas existe una dosis de violencia que es «aceptada» o tolerada por los diferentes actores, ello formaría parte de la cultura escolar y del currículo oculto.

### Mujeres y hombres: juntos pero separados

En el aula de Cecilia se han identificado comportamientos claramente diferenciados por género. Cuando se dan eventos de violencia es fundamentalmente entre varones. En los momentos de juego y recreación como el recreo, niñas y niños suelen reproducir estereotipos de género. Así, se observa que los varones juegan desplegando mucho más sus habilidades motora gruesas y competitivas (corren, juegan a la chapada, fútbol, etc.) y las niñas se entretienen en actividades más sedentarias y que implican un mayor uso de la comunicación verbal (caminan durante el recreo, conversan). Sin embargo, los grupos no son estáticos ni cerrados, se combinan y varían. Así, a pesar de presentarse las situaciones antes señaladas, niñas y niños tienen momentos de interacción serena.

En el aula de Daniel, se percibe la formación de grupos diversos por género. Las niñas y los niños tienen móviles diferenciados de agrupación y, de alguna manera, de segregación. Veamos.

Entre las mujeres se percibe la formación de tres grupos diferenciados: las «presumidas», las «rebeldes» y las «otras»<sup>367</sup>. Estos grupos son más o menos cerrados, de tal manera que las niñas interactúan al interior del grupo con una lógica propia y diferente a los otros grupos. El grupo de las «presumidas» muestra una gran preocupación por su apariencia, por la moda y su feminidad en el sentido de mostrarse atractivas para los chicos; se esfuerzan por aparecer más «delicadas» y «femeninas». Las denominadas «rebeldes»

367. Esta denominación en la clasificación de los grupos es nuestra y no necesariamente del docente o de las propias niñas. Se basa en la observación de varias jornadas escolares.

demuestran actitudes desafiantes ante los chicos que tienen actitudes violentas con ellas; así, buscan responder a sus agresiones. Finalmente, las del tercer grupo, demuestran actitudes y comportamientos que no encajan en ninguno de los dos anteriores; es decir, tienen actitudes con tendencia al aislamiento, al «perfil bajo».

Los niños por su parte, manifiestan un estilo de interacción menos diferenciado. Y a pesar de que puede identificarse que hay un grupo «más movido» que el resto de chicos, no se discriminan; más bien, puede notarse que realizan más actividades colectivas —en comparación con las niñas— alrededor del juego. Queda muy claro que existe un grupo que lidera al resto, en especial un estudiante que es el mayor de todos. Este estudiante es percibido como agresivo, característica que muchos admiran. Entre los estudiantes varones mayormente, se perciben interacciones agresivas y violentas sobre todo cuando el docente está ausente.

El recreo es un momento en el que pueden apreciarse diferencias según género de uso del espacio y de actividades de recreación y/o distensión. En casi todas las aulas analizadas, las niñas pasean conversando en grupos por el patio, mientras que los niños juegan fútbol.

Los docentes en general, no parecen identificar estas diferencias, las mismas que en nuestra sociedad se perciben como «normales», son prejuicios y estereotipos muy generalizados que bien podrían trabajarse en la escuela como un elemento muy importante para lograr una convivencia democrática que promueva la equidad real entre niñas y niños. Sin embargo, y al mismo tiempo, se dan comportamientos que se podrían llamar equitativos como, por ejemplo, la igualdad en la distribución de tareas y responsabilidades en la que tanto niñas y niños desempeñan las mismas tareas, como la limpieza del aula.

Frente a ello, sería oportuno que los docentes evidencien o visibilicen estas conductas, estas interacciones de equidad y de inequidad entre niñas y niños para reflexionar alrededor de ellas con la intención de lograr una convivencia democrática.

## 6.4.2. Nivel de participación de los estudiantes

### 6.4.2.1. Participación estudiantil en la organización del aula

Uno de los énfasis del NEP y de la implementación del PLANCAD fue precisamente el fomento de la participación estudiantil. Este énfasis descansa también en el lugar que ocupan los Derechos de las niñas y de los niños en las dos últimas décadas en el mundo y en nuestro país en particular. Y si bien mucho del discurso se queda allí, hay algunas señales en los resultados que nos dirían de una capacidad participativa latente en los estudiantes que bien podría ser potenciada y desarrollada por los docentes.

Cuando hablamos de participación nos referimos no solo al ejercicio del derecho a la palabra, sino también a la posibilidad de reflexionar sobre los asuntos que conciernen

a todos en el aula —ello implica un cierto nivel de compromiso— y, por lo tanto, a la oportunidad de decidir.

La participación estudiantil entendida así requiere del desarrollo de ciertas capacidades tales como pensamiento crítico-analítico, capacidad dialógica y argumentativa, deliberación, autonomía y liderazgo, así como actitudes tales como la tolerancia, la escucha activa, etc. Es decir, la actitud participativa no es gratuita ni fortuita, más bien es una capacidad que se aprende y se desarrolla. Desde el nuevo enfoque esta sería una de las capacidades a desarrollar. El asunto es que los docentes, la propia escuela e incluso el propio Ministerio no tienen de manera suficientemente claro cómo desarrollar esta capacidad en una sociedad que, en general, expresa una cultura adultocéntrica que la lleva a desconocer o, en el mejor de los casos, obviar los derechos de los niños y negarles su estatus de ciudadanos.

En el capítulo sobre Organización Escolar se abordaron las características del Municipio Escolar en las escuelas como espacio de organización estudiantil. En este capítulo se presentan a continuación los resultados sobre participación estudiantil en la organización del aula.

## Mecanismos de participación

### *Normas de convivencia*

Las normas de convivencia es uno de los recursos o estrategias prácticamente generalizado en la escuela peruana.<sup>368</sup> Este es sin duda un mecanismo de participación que desarrollaremos en el acápite de gestión de aula.

### *Tutoría*

En muchas aulas, la hora de tutoría se constituye en un tiempo y espacio favorable a la participación y la discusión sobre la convivencia del aula, entendida ésta más como disciplina.

El MED —en los últimos años— ha enfatizado la importancia y la necesidad de disponer de una hora pedagógica a la semana para trabajar la tutoría con los estudiantes entendida ésta como:

(...) un servicio de acompañamiento socio-afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes que debe integrarse al desarrollo curricular, aportar al logro

368. Diferentes instituciones del Estado y de la sociedad civil, en especial las ONG, han difundido y promovido en sus proyectos la importancia de los derechos de las niñas y de los niños. Vinculado a ello, en la escuela se puso mucho énfasis a la participación estudiantil en la elaboración de normas que les permitieran vivir en armonía, en un clima propicio para el aprendizaje. Esta idea busca romper con la imposición de reglamentos ajenos a la cultura infantil, y elaborados en su totalidad por adultos, las autoridades de la escuela.

de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano.<sup>369</sup>

Según lo dispuesto por el Ministerio es responsabilidad del director garantizar el tiempo previsto para la tutoría. Describe también las características que debe reunir el docente tutor.

(...) El Director de la Institución Educativa garantizará una hora de Tutoría dentro de las horas obligatorias para las áreas del Plan de Estudios de la Educación Básica Regular (EBR) y de la Educación Básica Alternativa (EBA).

El docente tutor deberá reunir cualidades para el desarrollo de su función: empatía, capacidad de escucha, confiabilidad, estabilidad emocional, respeto y valoración hacia la diversidad; así como una práctica cotidiana de valores éticos, entre otras.<sup>370</sup>

En el caso del nivel de primaria es el docente de aula quien cumple la función de tutor, a pesar que no necesariamente cuenten con el perfil para desempeñar esta tarea. Según lo normado, «*el tutor debe elaborar el Plan Tutorial de Aula, el cual será flexible y responderá a las necesidades e intereses de los estudiantes. Este plan debe hacerse teniendo en cuenta los instrumentos de gestión de la Institución Educativa.*»<sup>371</sup>

Si bien la labor tutorial es fundamental, nos preguntamos hasta qué punto el docente cuenta con los elementos necesarios para ejercer esta función y de qué manera el MED acompaña y monitorea esta tarea. Por otro lado, nos preguntamos también sobre el espacio que la escuela ofrece a la reflexión y planificación de este tiempo y de esta labor orientadora, es decir hasta qué punto se acuerdan y elaboran criterios y lineamientos comunes para desempeñar la función tutorial en las aulas en respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y a la luz de la visión y la misión de la institución educativa.

La información obtenida nos indica que los docentes en general desempeñan su rol tutorial sin mayor apoyo y monitoreo de la escuela. Los recursos y estrategias pedagógicas que suelen aplicar son su respuesta individual a las características de su grupo de estudiantes y sobre todo, a su experiencia y conocimientos pedagógicos particulares. Sin embargo, cuando describamos el manejo de la disciplina en las diferentes aulas veremos que hay muchas coincidencias entre los diferentes docentes.<sup>372</sup>

369. Tomado de Directiva N° 001-2006-VMGP/OTUPI: Normas para el desarrollo de las acciones de tutoría y orientación educativa en las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas. En: <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir001-2006-VMGP-OTUPI.php>>.

370. Directiva N° 001-2006-VMGP/OTUPI.

371. Directiva N° 001-2006-VMGP/OTUPI.

372. Las prácticas pedagógicas descansan en gran medida en las concepciones de los docentes. Y, como ya se vio, hay concepciones que son compartidas y que se expresan en prácticas rutinarias en el aula, aceptadas por los propios estudiantes, constituyéndose así en elementos importantes de la cultura escolar.

Lo anterior pareciera una contradicción con el énfasis identificado en los docentes por la *formación integral* de los estudiantes, es decir, según esta finalidad de la educación compartida por todos los docentes de las escuelas que forman parte de esta investigación, se esperaría que se ofreciera mayor tiempo y energía para orientar la tarea pedagógica en este sentido. En general, los docentes no cuentan con una programación de tutoría ni con tiempos formales para coordinar esta tarea.

Veamos, a modo de ejemplo, el caso de la profesora Dina, de la Escuela 4. Dina demuestra mucho interés por su labor tutorial. Es una de las pocas docentes de las cuales se puede afirmar que desarrolla una metodología particular con respecto a la tutoría.

Dina desarrolla en el aula una particular forma de promover la participación de los estudiantes e involucrarlos en los aspectos conductuales y de organización del aula. En la hora de tutoría suele hablarse de los conflictos o problemas de la semana. Generalmente, estos problemas se refieren a las conductas inadecuadas que los estudiantes pueden haber tenido en la semana. Las conductas inadecuadas se registran en un cuaderno manejado tanto por el brigadier del aula como por los líderes de cada grupo<sup>373</sup>, consigna la hora y el día y una breve descripción del comportamiento negativo. Hay un particular empoderamiento del brigadier. De esta forma, el día de la tutoría, el brigadier principalmente, pero también el resto del aula, señalan a los estudiantes en falta y describen sus conductas. Luego, la docente invita a los «acusados» a explicar sus comportamientos inadecuados. La docente orienta la resolución de conflictos interpersonales a través del diálogo, la conciliación, el pedido de disculpas personales y públicas por parte de los involucrados en los conflictos (a toda el aula), la toma de acuerdos, retos y compromisos de mejoramiento de conductas hacia el buen trato.

Por otro lado, hay estudiantes cuya participación y deliberación sobre aspectos de la convivencia es más cotidiana y constante. Este es el caso de los estudiantes de Ana. Esta docente empieza las clases «conversando» con sus estudiantes de diversos temas, tanto los referidos al aprendizaje como los que se relacionan con la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela o fuera de ella. Estos minutos de acogida permiten entrenar la opinión y el diálogo.

### *Conviviendo en la anarquía*

En el salón del profesor Daniel se supone que los estudiantes «tienen» responsabilidades que cumplir con relación a la organización y cuidado del aula, pero no las cumplen, según refiere el propio docente. Desde la perspectiva del docente, les deja actuar autónomamente sobre ello, por lo que ni monitorea ni refuerza el cumplimiento de estas tareas; a veces, hay reprimendas al incumplimiento.

373. El aula está organizada en grupos.

Así, los estudiantes independientemente de cualquier gestión del docente «saben» cómo deben organizarse. Hay responsables asignados para repartir alimentos, para la elaboración del periódico mural, para mantener la limpieza del aula, para recordar a quiénes les toca trabajar cada día, qué es lo que deben realizar y supervisarlos (algo así como un coordinador o delegado), para mantener el orden del aula cuando el docente está ausente y tomar lista (brigadier). Algunas de estas responsabilidades rotan cada semana (limpieza) y otras, como la distribución de la leche y el pan, se realiza en parejas y varía cada día según la lista de estudiantes del aula.

El ambiente es de caos y solo ocasionalmente se cumplen de manera regular las responsabilidades que «todos conocen».

### Concentración del poder

#### *La figura del brigadier*

En todas las aulas los estudiantes desempeñan roles vinculados con el control de la disciplina y el orden. Ello permite que todo el manejo no se concentre en el docente. Si bien, los estudiantes responsables de la disciplina —los brigadieres— no recurren al golpe para garantizar la disciplina entre sus compañeros, el «palo» se usa como símbolo de orden y poder. Este recurso tan usado en las escuelas representa, de alguna manera, el modelo de orden y disciplina castrense que desde hace varias décadas ha ingresado a la escuela formando parte así de la cultura escolar.

Los brigadieres y/o policías escolares tienen como modelo de autoridad y de ejercicio del poder a los y las docentes y obviamente a sus referentes cotidianos generalmente adultos (padre, madre, policías, director). Estos modelos no necesariamente son democráticos, más bien lo contrario, tienden a ser autoritarios. En un contexto adverso, es difícil que los estudiantes desarrollen capacidades de liderazgo democrático.

Las voces de los estudiantes hacen referencia a esta reproducción de estilos de ejercicio del poder y de «poner orden» por parte del brigadier:

E1: ¿Y tú qué haces como policía escolar cuando los chicos se portan mal?

A1: No hago nada porque les hablo, les grito, todo y no me hacen caso.

A2: No le hacen caso.

A3: El año pasado había una policía escolar que de frente metía palo, dolía.

E1: Y en los demás salones ¿es diferente o es como lo que ellos han contado?

A2: El policía escolar no hace nada.

E1: Cuando se portan mal ¿no hace nada?

A2: La sub brigadier y la brigadier, yo y Rosa nomás hacemos (...) esteee (...) ordenamos a los niños, les decimos que no hagan bulla porque la profesora está conversando con una persona y los otros están haciendo bulla, están tirando

papeles, basura, lisuras. Yo agarro, le saco al frente y le digo a la profesora que ellos se han portado mal, que les deje sin recreo.

(Grupo Focal de alumnos, Escuela 2)

Como se ve, no se sabe qué hacer ante las conductas inadecuadas de los estudiantes o percibidas como tales. La secuencia de correctivos que emplean los estudiantes suelen ser muy similares a la que emplean los adultos, que bien se podría resumir en la frase: «Primero le hablo y si no entiende, entonces (...) hay que castigarlos».

El manejo de la buena conducta, que preocupa tanto a los docentes, se concentra básicamente en él y en el brigadier. No hay ningún ejemplo de una tarea más compartida en ello. La profesora Dina intenta trabajar la autorregulación, pero no desde la participación consciente y reflexiva de los estudiantes sino a través de otras estrategias de «contención» que luego explicaremos.

Como vimos en el capítulo de Organización escolar, los Municipios escolares, si bien están constituidos en todas las escuelas, no funcionan como una experiencia positiva de participación democrática. Lo mismo estaría sucediendo a nivel de aula. En suma, pareciera que el aula y la escuela como espacios de participación de los estudiantes no estarían siendo valorados ni utilizados en todo su potencial.

Se aprende a ser ciudadana y ciudadano<sup>374</sup>. Y uno de los espacios fundamentales de aprendizaje de ello es la escuela. Nos preguntamos entonces, ¿qué modelo de participación y de «poder» ofrece la escuela en la convivencia cotidiana?, ¿qué efectos tienen estos modelos en la vida de los estudiantes y en nuestra sociedad?, ¿en qué medida la educación cumple su rol político, es decir la tarea de formar en ciudadanía con el objetivo de construir democracia desde la convivencia y participación democráticas en los diferentes espacios en los que las y los estudiantes interactúan capaces de asumir los desafíos sociales e históricos de nuestro país?<sup>375</sup>

374. Definimos ciudadano como la posibilidad de toda persona de tener derechos y de ejercerlos. Ejercer la ciudadanía implica una reflexión constante de la realidad social en la que se vive, de modo que sea posible un compromiso deliberado por la construcción de ciudadanía democrática desde la convivencia cotidiana y la participación en los asuntos públicos.

375. La Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 (EN 2004) incluyó pruebas de formación ciudadana desde las áreas de Personal Social (sexto grado de Primaria) y Desarrollo Social (quinto grado de Secundaria). Se sugiere revisar el documento: Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de Primaria. UMC - Ministerio de Educación, 2005.



#### 6.4.2.2. Participación estudiantil en el aprendizaje

Respecto a la participación en el aprendizaje<sup>376</sup>, se ha identificado un mayor interés de los docentes por promoverla desde las diferentes actividades que involucran los procesos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, la participación activa en los trabajos grupales). Los estudiantes participan aún cuando no siempre perciban coherencia u orden en el desempeño de su docente.

Presentamos el caso de Cecilia por ser la docente que explícita e intencionalmente orienta la participación estudiantil fundamentalmente hacia el aprendizaje. Veamos.

Los estudiantes pueden tomar decisiones sobre la elección de una u otra forma de trabajo (individual o grupal) en el desarrollo de un tema y lo hacen empleando la negociación como estrategia. Así, por ejemplo, los estudiantes negocian los tiempos de los que se disponen en las actividades de aprendizaje para realizar trabajos grupales, a los que son aficionados. Por otro lado, los estudiantes sienten la confianza para preguntar a la docente sobre diferentes temas vinculados a los contenidos que desarrolla la docente en un momento dado, o sobre otros.

La docente trabaja de manera constante y oportuna la evaluación y la retroalimentación de las diferentes actividades de aprendizaje y de las tareas que los estudiantes realizan. Lo hace básicamente a través de preguntas que buscan asegurar el nivel de logro de los estudiantes.

Respecto a este tipo de participación estudiantil, se percibe que la docente la promueve de manera permanente. Sin embargo, no queda claro si forma parte intencional y reflexiva de un enfoque pedagógico o de una estrategia de la evaluación o si —incluso— realiza estas prácticas de manera casual, solo como un estilo de trabajo.

#### 6.4.3. Gestión de aula

El clima de aula se relaciona directamente con lo que se denomina gestión de aula entendida como el uso estratégico de distintos recursos para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Es decir, tal como se mencionó en el capítulo de Organización escolar, el aula se constituye en el espacio micropolítico en el que el docente toma decisiones y gestiona los recursos materiales y humanos con los que cuenta para crear un ambiente orientado al aprendizaje. Lo ideal es que esta toma de decisiones involucre responsablemente a los actores fundamentales del aprendizaje —a los estudiantes—, de modo que la gestión promueva la convivencia democrática desde los principios de pertinencia y equidad. Para ello, el o la docente requiere del manejo de ciertos procesos y mecanismos que le permitan una gestión de aula orientada al aprendizaje.

376. Participación en el aprendizaje, entendida como la elaboración de preguntas referidas a los diversos temas a trabajar, así como responsabilidad en el cumplimiento de las tareas.

Nos referiremos a la gestión de aula de los casos analizados desde tres aspectos fundamentales, el uso del tiempo, el uso de materiales y la ambientación, y las normas de convivencia.<sup>377</sup>

#### 6.4.3.1. Uso del tiempo

El uso del tiempo, es decir la forma cómo el docente distribuye, organiza y programa las diferentes actividades y dinámicas realizadas para lograr los objetivos propuestos, influye directamente en el clima del aula.

En las aulas analizadas se ha podido identificar una característica recurrente sobre el uso del tiempo: no se toma en cuenta el tiempo real que demandan las actividades de aprendizaje diseñadas, sobre todo si se considera lo que implica desarrollar la sesión en un contexto de gran diversidad estudiantil. Ello se relaciona también con la pregunta de quién maneja el tiempo en el aula. Se esperaría que fuera el docente quien maneje el tiempo. Por lo observado en las escuelas, no es así. En cada una de las aulas se pudo notar que existe un ritmo instaurado sobre qué y cómo realizar las diferentes tareas y rutinas que configuran la convivencia cotidiana en el aula, desde las vinculadas más precisamente a la organización del aula (limpieza, orden) hasta las tareas y actividades más vinculadas al aprendizaje concreto de las áreas. Hablamos de ritmo instaurado porque tanto docente como estudiantes aceptan de manera implícita los tiempos reales que involucra la organización y realización de las actividades, aunque en el discurso señalen otra cosa. Frente a ello, pareciera que es muy poco lo que el docente puede hacer para propiciar cambios que permitan una mejor gestión del tiempo, responsabilidad que lo alude en su rol pedagógico y que por lo tanto requeriría, de un desempeño más organizado y efectivo en el aula.

Un ejemplo de esto último son los «tiempos relativos» que el docente asigna para la realización de una tarea, es decir, es claro tanto para los estudiantes como para el docente que 20 minutos como plazo para la realización de un ejercicio no son tales, que ese tiempo puede ir creciendo si los estudiantes piden más. Esta situación es más recurrente y visible en docentes que proponen trabajos en grupo pero que frente a ello no ofrece ningún tipo de monitoreo o que, no evaluado objetivamente cuánto demanda la tarea encomendada en función de la dificultad de la misma, de la demanda cognitiva y/o de las características de sus estudiantes. Y entonces se convierte en una cadena que finalmente deteriora el clima del aula. Esta cadena se expresa claramente en actividades que se alargan en el tiempo y que van perdiendo significatividad porque los estudiantes pierden también la motivación pues no saben necesariamente cómo organizarse para realizar el ejercicio o tarea y, frente a ello, es decir, ante la frustración, solicitan un

377. Este último aspecto de la gestión de aula —normas de convivencia— se mencionará de manera muy general pues se trabajó antes cuando se desarrolló la participación estudiantil en la organización del aula.

mayor tiempo que no servirá de nada si no son conscientes de las dificultades que tienen para realizar la tarea planteada por el docente y si éste no interviene para facilitar el desempeño de los estudiantes.

Esto genera, por un lado, aburrimiento y apatía por parte de los estudiantes frente a la dilatación del tiempo y, en otros casos, una gran inconformidad y frustración de parte de la docente y de algunos estudiantes en los momentos en los que el tiempo apremia y muchas actividades deben cerrarse abruptamente o dejarse inconclusas.

El uso del tiempo entonces se relaciona no solo con la posibilidad de mantener la motivación de logro en los aprendizajes sino también, en la posibilidad de promover un clima orientado al aprendizaje. Los estudiantes requieren de cierta organización y estructuración para aprender; cuando esto no existe, ni se aprende ni se convive de manera adecuada.

Las observaciones realizadas dan cuenta de ciertas prácticas en relación al uso del tiempo que influyen en la conformación del clima. Como ya se dijo estas prácticas forman parte de los ritmos instaurados, del currículo oculto, es decir, de aquello que sucede cotidianamente sin estar prescrito en ningún lado, pero que forma parte de comportamientos implícitos y aceptados por unos y otros, que inciden directamente en el uso del tiempo.

En muchas aulas, los docentes hacen explícita su necesidad de contar con mayor tiempo para realizar todo lo planificado. Esta demanda, que en algunos casos es un estribillo que toda el aula repite (*Cecilia pregunta cuando se siente agobiada por el tiempo: «¿Cuál es nuestro enemigo?»*, sus estudiantes responden: «El tiempo»), si bien es reconocida por todos, los docentes no actúan concretamente frente a ciertos malos «usos» del tiempo por parte de ellos y de sus estudiantes.

Frente a la falta de tiempo, los docentes hacen uso del recreo o la salida para continuar con actividades pedagógicas. Obviamente ello genera malestar en los estudiantes. Este malestar es prontamente «castigado» por los docentes con las diversas estrategias que emplean para el manejo de la disciplina que van desde la disminución en los puntos de la calificación de la conducta hasta el castigo físico.

Se han percibido ciertas dinámicas constantes vinculadas con el uso de tiempo. Veamos.

### Sucesos imprevistos

Muchos hechos no previstos interrumpen constantemente las actividades programadas. Entre estos sucesos que interrumpen con más frecuencia la dinámica de las clases se encuentran los conflictos entre estudiantes, las frecuentes «visitas» de padres y madres de familia, de otros docentes e incluso de vendedores de diverso índole (desde los que

venden materiales educativos y promocionan eventos «culturales», cursos o talleres, hasta los que venden golosinas). Estas interrupciones no solo ocasionan una seria interferencia para el logro de aprendizajes, sino que, deterioran el clima generando desorden entre los estudiantes que en muchos casos es sancionado por la / el docente.

### Simultaneidad de sucesos y actividades

Es difícil mantener un clima orientado al aprendizaje cuando las actividades diseñadas por el docente no ocupan el lugar relevante que debieran. Esta relevancia se pierde por la realización simultánea de diversas tareas con las actividades de aprendizaje propiamente dichas.

La multiplicidad de actividades que se realizan en la escuela y en el aula puede, en muchos casos, ocasionar que se realicen varias tareas de manera simultánea a las del aprendizaje propiamente dicho. Los docentes tienen una recargada agenda que atender cotidianamente. A veces es muy difícil que ésta se cumpla a no ser que se realicen simultáneamente. Por ejemplo, pedir dinero para las copias o alguna otra actividad, coordinar con algunos estudiantes actividades para celebraciones del colegio, pedidos a los padres de familia a través de los alumnos, etc., mientras se desarrolla la clase. Es inevitable que estas tareas generen desorden, confusión y desconcentración.

### Simultaneidad de procesos didácticos

Los docentes suelen desarrollar más de una actividad didáctica a la vez. Así, por ejemplo, se corrige cuadernos y evaluaciones o se termina de elaborar materiales para la clase mientras los estudiantes realizan una tarea en grupo o de manera individual.

#### 6.4.3.2. Uso de materiales y ambientación

El uso de los materiales por parte del docente puede propiciar o no un clima de aula adecuado. Así, es importante el sentido y la pertinencia pedagógica con los que se usan, así como los comportamientos y actitudes de convivencia democrática que se desarrollen, por ejemplo, cuando su empleo es colectivo.

En muchos casos se observó un uso de materiales sin un sentido pedagógico. Es decir, sin sentido estratégico en la medida que, por ejemplo, los papelotes se emplean como mero reemplazo de la pizarra. Esto ocasiona que se pierda el valor de este material y se malgaste el recurso, pero también que pierda su sentido movilizador, motivador, diversificador.

Los docentes no suelen preparar material para las actividades de aprendizajes, tales como fichas de trabajo o de lectura u otros. Solo en algunas ocasiones llevan papelotes

preparados a la clase. Si bien los recursos no abundan en las aulas, también es cierto que bien podría hacerse un mejor uso de lo que se tiene.

A pesar de las deficiencias propias de la escuela pública en cuanto a infraestructura, las aulas observadas cuentan en general con lo indispensable para trabajar con los estudiantes. Están construidas de material noble, tienen piso de cemento pulido, ventanas, puertas y casi siempre suficiente iluminación y ventilación.

Siendo que las escuelas funcionan tanto en el turno de la mañana como en el de la tarde —a excepción de la Escuela 1—, las aulas se comparten con otro grado del otro turno. Esto, que podría ser menos enojoso si se tuviera el criterio de compartir las aulas entre grados del mismo ciclo para garantizar una ambientación más o menos pertinente para la edad, no se da. Es común que las aulas de sexto grado sean compartidas por grados muy inferiores como segundo grado. Y como es de imaginar, las características de ambientación y organización del espacio difieren mucho entre niños de edades tan distantes. La solución a esta situación es dividirse el aula para ambientarla por cada grado. Así, es común ingresar al aula y encontrar que la mitad del aula está ambientada según el segundo grado y la otra mitad según el sexto grado.

No se suele involucrar de manera deliberada y organizada —como experiencia de aprendizaje— la participación de los estudiantes en la ambientación del aula. Generalmente, los docentes ambientan sus aulas, aunque hay casos como los de Daniel de la Escuela 4 en que las aulas lucen descuidadas con decoración o trabajos de los estudiantes de fechas o celebraciones muy pasadas, que terminan por desmotivar y desvalorar el producto de los estudiantes.

Otro aspecto importante en la ambientación de las aulas es la disposición de las carpetas y, por lo tanto, la disposición en las que se ubican los estudiantes. Dada la infraestructura y mobiliario con el que se cuenta (aulas pequeñas, mobiliario pesado y carpetas bipersonales), los estudiantes en la mayoría de los casos se ubican en filas de carpetas. Solo en dos casos, los estudiantes han logrado adecuar el espacio y los muebles disponibles para ubicar a los estudiantes en grupos. Así, juntan carpetas frente a frente y otra al costado muy pegadas para que los estudiantes desarrollen constantemente dinámicas grupales. En otros casos se adecua el mobiliario sólo para el momento en el que se realizarán trabajos grupales.

La responsabilidad de la limpieza y orden del aula descansa en los estudiantes. Es decir, barrer, limpiar mesas, pizarra, sacudir muebles, colocar los materiales en el lugar que les corresponde. Las aulas que lucen más limpias tienen docentes que monitorean, acompañan y refuerzan el cumplimiento autónomo de estas responsabilidades estudiantiles.

En síntesis, puede decirse que el docente con los recursos y condiciones que cuenta puede, en efecto, crear un ambiente acogedor para el aprendizaje. Esto no siempre se logra, depende de cuánto empeño le dedique el docente a esta tarea.

#### 6.4.3.3. Normas de convivencia<sup>378</sup>

Las normas de convivencia se consideran un elemento importante en la gestión del aula en la medida que son indispensables para la organización de la vida cotidiana de los estudiantes y para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Es un hecho en los casos analizados que, desde este recurso pedagógico, se pretende dar la palabra a los estudiantes y promover la toma de decisiones. Sin embargo, este proceso sólo se realiza al inicio del año. Las normas no se revisan ni reflexionan de manera constante en función de los conflictos y de la propia dinámica del grupo en la convivencia cotidiana ni en relación con los cambios que se van produciendo en las interacciones entre niñas y niños y entre éstos y la docente. Esta participación en la elaboración de las normas de convivencia terminan expresando la voluntad del docente en la medida que los estudiantes proponen lo «que se espera» en función de una idea de orden y disciplina que la escuela y el aula demandan de ellos y ellas. Si bien las normas están escritas visiblemente en un papelote en el aula, no necesariamente han sido interiorizadas por los estudiantes. Por otro lado, es una participación que no desarrolla muchas capacidades para la convivencia democrática, pues, al carecer en general de procesos y mecanismos de gestión, queda en el plano del discurso y no de la práctica. Así, no es totalmente explícito para los estudiantes el sentido de las normas como recurso regulador de los comportamientos y de las interacciones en el aula. No se desarrollan procesos concretos y sistemáticos para que los estudiantes logren interiorizar las normas.

En ese sentido, las normas no se ponen en práctica necesariamente. Son las prácticas diarias, aquellos comportamientos que se van aceptando sin querer queriendo, las que se constituyen en parámetros de la convivencia en el aula.

Nos referimos a normas interiorizadas en los casos en que las normas están claramente determinadas y asumidas entre el docente y los estudiantes. En estos casos, se ha establecido una dinámica cotidiana donde cada cual sabe cuál es la responsabilidad y, sabe también, cómo es que se distribuyen estas responsabilidades. Las tareas y actividades se realizan con mayor fluidez, optimizando el tiempo. Las niñas y los niños cumplen con sus responsabilidades sin que el o la docente lo recuerde. Este tipo de aplicación de las normas de aula genera rituales que favorecen el orden, la disciplina, la fluidez de la dinámica.

Algunas docentes del presente estudio han logrado que sus estudiantes interioricen las normas. Es el caso de Ana (Escuela 1), de Cecilia (Escuela 3) y de Dina (Escuela 4). En estas aulas los acuerdos forman parte de un pacto común y se cumplen más o menos regularmente. No sólo porque se haya dado un proceso de interiorización y apropiación de ellas, sino también por otras estrategias de premios y castigos que establece el docente con

378. Se hizo referencia ya a este aspecto cuando se describió la participación estudiantil en la organización del aula.

los estudiantes. Se encuentra aquí, una situación de coexistencia de prácticas innovadoras con prácticas tradicionales, pues si bien el cumplimiento de acuerdos colectivos demuestra ejercicio democrático en el sentido que promueve el derecho y la responsabilidad de la participación, de otro lado, el uso de premios y castigos corresponde más bien un enfoque heterónimo de control más que de desarrollo de la autonomía. En los casos señalados, por lo menos es bueno encontrar que su uso no es arbitrario, sino en alguna u otra medida, un acuerdo colectivo.

## 6.5. ¿CÓMO SE MANEJA LA DISCIPLINA?

### 6.5.1. ¿El fin justifica los medios? Estrategias para manejar el orden y la disciplina

Los resultados de este estudio nos demuestran el uso de una variedad de estrategias por parte de docentes de distintas escuelas. Sin embargo, también ha sido posible identificar el uso de las mismas estrategias en las diferentes aulas, lo que podríamos llamar estrategias «instauradas». Esto último nos podría permitir hablar de cierta generalización de los resultados para escuelas públicas urbanas. Por otro lado, se ha identificado también diferentes «formas» o «variantes» de aplicación de una misma estrategia en un aula y otra, es decir, entre un docente y otro de la misma escuela.

Uno de los criterios que marca la diferencia entre la aplicación de una u otra estrategia es la causa que la origina y el sentido con el que se aplica. Así, hay docentes que aplican las estrategias de manera integral, es decir, no solo con el sentido de «mantener el orden» sino que, en sí misma, es una forma de aprender de forma activa y como consecuencia natural una manera de preservar el orden en la medida que mantiene a los estudiantes atentos y comprometidos con la actividad que realizan. En otros casos, en cambio —y los menos exitosos al mismo tiempo—, las estrategias se aplican únicamente como una forma de control de conductas «inadecuadas», se convierten así en estrategias escindidas del aprendizaje. En este segundo caso, las oportunidades de aprendizaje son menos diversas y más limitadas; los estudiantes suelen aburrirse porque el docente no logra orientar ni despertar el interés por aprender. Las normas así se convierten en imposiciones fácilmente vulnerables por el tedio de los estudiantes. En síntesis, según lo encontrado en las aulas podría decirse que la mejor manera de mantener el orden es propiciando un alto interés por el aprendizaje orientando los comportamientos para crear un clima en el que todos puedan aprender.

En lo que sigue, se tratará de describir las diferentes estrategias empleadas y sus variantes de aplicación, las mismas que representan, probablemente, el «gran secreto», quizás inadvertido por los propios docentes, para crear un clima orientado al aprendizaje.

Las estrategias de manejo de disciplina identificadas en las aulas analizadas a profundidad constituyen una lista más o menos larga: la motivación, el uso de juegos

y dinámicas, la atención focalizada frente a la diversidad estudiantil, el trabajo grupal (refuerzo positivo, competencia, trabajo cooperativo), las normas y responsabilidades (la figura del brigadier y/o policía escolar)<sup>379</sup>, el diálogo en la tutoría, la «nota», calificación o puntos como medio de control, expresión de expectativas docentes y el castigo físico y verbal.

### Mantener la motivación en alto: «Sí se puede»

Probablemente, uno de los mayores logros de la difusión y capacitación del Nuevo Enfoque Pedagógico por parte del Ministerio sea el convencimiento que tienen los docentes sobre la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Tal vez, esta creencia esté más presente en el discurso que en la práctica misma en el aula. O, de otro lado, la concepción misma de lo que se entiende por *motivar* varíe en la práctica de uno y otro docente.<sup>380</sup> En efecto, para algunos *motivar* es una tarea que corresponde solo a los minutos iniciales de la sesión de aprendizaje (el NEP y su aplicación a través del PLANCAD contemplaba 5 momentos de aprendizaje en cada sesión, la motivación era el primero de ellos).<sup>381</sup> Para otros docentes, más bien, mantener la *motivación* a lo largo de la sesión de aprendizaje es una de las condiciones fundamentales para el aprendizaje; deja de ser así un mero *momento* para convertirse en el *estado* y condición en el que deben encontrarse los estudiantes para lograr aprendizajes. Este último enfoque es el menos común entre los casos analizados a profundidad y sería el más cercano a las nuevas corrientes pedagógicas que afirman que la motivación entendida como interés y curiosidad por aprender es absolutamente necesaria como actitud a lo largo de una actividad de aprendizaje. Solo así sería posible aprender. Los hallazgos muestran que la motivación se usa además como estrategia para «mantener el orden».

Veamos el caso de Ana:

La motivación es una clara estrategia que emplea la docente para orientar el clima del aula al aprendizaje, pues aludir al interés y a la curiosidad por aprender mantiene a los estudiantes atentos y participativos. La docente emplea diversas estrategias para mantener la motivación. Una de ellas es presentar a los estudiantes un problema o un desafío, de modo tal que propicie en los estudiantes un conflicto que active la movilización de recursos cognitivos para resolverlo.

379. Solo mencionamos esta estrategia ya que se ha desarrollado ampliamente cuando se hizo referencia a la participación de los estudiantes.

380. Este aspecto se ha trabajado con mayor detalle en el capítulo de Concepciones y en el de Oportunidades de aprendizaje del presente documento.

381. Esta visión no se aleja del «enfoque tradicional» —cuyas bases radicarían en la tecnología educativa que tiene a Gagné como máximo exponente— que planteaba precisamente a la motivación como uno de los ocho momentos del diseño de aprendizaje (el mismo que se iniciaba con la motivación y terminaba en la retroalimentación del aprendizaje).

Otra estrategia de motivación es la evaluación con símbolos (carita feliz, carita triste) o una demostración de afecto (un abrazo) que funcionan como recompensa al esfuerzo de los estudiantes. Incluso existe un panel en la pared que se constituye en un mecanismo de reconocimiento público donde se visualiza cuántas caritas felices van obteniendo los grupos. Este recurso se emplea tanto para premiar productos grupales como buen comportamiento. Los estudiantes dicen:

Cuando nosotros resolvemos nuestros problemas sacamos carita feliz, como ese grupo no sabía nada sacaba carita triste.

(Grupo Focal de Estudiantes, Escuela 1).

Un recurso más para motivar es la felicitación de parte de la docente por los logros obtenidos, sobre todo de aquellos estudiantes a quienes les cuesta más.

En otros casos, el valor de la motivación se queda solo en el discurso. Para el profesor Daniel, la motivación es una estrategia y una forma de trabajo que desarrolla solo al inicio de la sesión de aprendizaje y que responde a su concepción de cómo se aprende y de cómo se enseña.

El docente no implementa estrategias participativas. Como consecuencia de ellos, las y los estudiantes pierden motivación. Se aburren. Se agotan de escuchar al profesor en clases básicamente expositivas. Para el docente, la motivación es solo un momento de la sesión de aprendizaje, un momento que se desarrolla al inicio de la misma.

### Jugar es respetar la identidad infantil

Un logro fundamental de algunos docentes es el esfuerzo por reconocer la identidad infantil. En respuesta a ello, intentan responder a características propias de la etapa infantil, entre ellas su dinamismo y su necesidad de jugar. Y si bien no logran implementar una pedagogía del juego, emplean éste como un mecanismo para aliviar tensiones y orientar nuevamente la atención hacia el aprendizaje evitando así conductas inadecuadas o «desbordes» producto del cansancio.

Para Ana, por ejemplo, el *juego y el movimiento* forman parte de las características y necesidades de las niñas y niños. Es así como, para ella, es necesario comprender y acoger esta característica infantil. Por ello, la profesora implementa dinámicas de distensión siempre que los estudiantes se muestran agotados y/o inquietos.

Por otro lado, se ha podido percibir a través de las observaciones de aula, la tolerancia de parte de la docente de cierto nivel de movimiento y ruido en la clase, más en unos momentos que en otros.

Ana nos ofrece su testimonio al respecto:

No se le puede tener toda la mañana sentado a los niños, ellos se aburren, potencialmente rápido (...) los chicos ya están cansados y quieren hacer (...) lo

que hago en ese momento es que ellos conversen, caminen, hablen, griten, no les digo nada, hay un momento que ya termino y un poco que se dan cuenta, o sea tienen un momento libre cada cierto tiempo, cada 45 minutos puede ser, cada hora y media. Entonces como que los chicos se descargan, aunque yo también aplico técnicas, puede ser el juego de sentarse-pararse, caminen todos, en grupos de a dos, como que ahí se oxigenan y ya de nuevo «el último en sus lugares» ¡pum! se sientan todos y ya nuevamente (...) nuevamente llega otro momento, nuevamente les hago lo mismo.

(Ana, Escuela 1).

Sin embargo, no puede olvidarse que Ana tiene un grupo relativamente pequeño (24 estudiantes, 15 varones y 9 mujeres). ¿Cuánto influye el número de estudiantes en la tarea docente de mantener la motivación a través del juego?

### ¿El cariño mueve montañas?

Para otras docentes, la manifestación de afecto se convierte en una de sus estrategias para mantener el orden del aula.

Beatriz, Brenda y Ángela mantienen respeto por sus estudiantes, se relacionan con afecto con ellos, pero sus clases son poco motivadoras y muy desordenadas. Desde esta percepción, las docentes emplean el diálogo como medio fundamental para comprender los problemas que viven sus estudiantes en sus contextos familiares. Ofrecen mucho tiempo a este empeño porque consideran que el énfasis está en velar por el desarrollo emocional y actitudinal de las niñas y niños. Y a pesar de que las docentes logran en general establecer buenas relaciones con los estudiantes, esta estrategia de ofrecer cariño no basta para mantener al grupo en un clima propicio para el aprendizaje. El afecto es fundamental. Los estudiantes suelen reconocerlo y valorarlo; pero, lamentablemente, eso que es tan importante en las interacciones humanas y en especial con las niñas y niños puede diluirse en el caos que ocasiona la desestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estas docentes denotan.

Una clara constatación del estudio es que las niñas y niños demandan afecto y buen trato en contraposición cada vez más clara al castigo físico y verbal<sup>382</sup>, pero, al mismo tiempo, requieren de clases interesantes y sugerentes. A lo largo de la investigación, los estudiantes de todas las escuelas demostraron —a pesar de los muchos conflictos que viven— una gran motivación por aprender.

382. El castigo físico y verbal, lamentablemente abundante en las escuelas, se analizará páginas adelante.

### ¿Es posible convivir en la diversidad?

Una de las características de las aulas observadas —y, probablemente de cualquier aula de cualquier escuela peruana<sup>383</sup>— es la diversidad que podemos encontrar en ellas. Esta diversidad no solo es étnico-cultural, sino también etaria, de género, socioeconómica, vinculada a ritmos y estilos de aprendizaje, etc. Podría decirse que en la escuela conviven las diferentes formas de diversidad de nuestro país. ¿En qué medida la escuela se encuentra preparada para atender esta diversidad?, ¿hasta qué punto los docentes han reflexionado colectivamente sobre la necesidad de trabajar en un contexto de diversidad de tal modo que ésta se constituya en una oportunidad y no en una terrible limitación?, ¿en qué medida los docentes cuentan con estrategias claras para responder pertinentemente a esta diversidad?, ¿de qué manera el sector y el Ministerio atienden esta realidad de la escuela peruana?

En general, se puede afirmar que todos los docentes de los casos analizados a profundidad reconocen la diversidad de su grupo de estudiantes en alguna medida. Uno de los aspectos de diversidad que todos identifican es el de la diversidad de ritmos o niveles de aprendizaje de los estudiantes. Y aunque no es posible afirmar que este reconocimiento es «objetivo y técnico-pedagógico» en la medida de registrar con detalle los diversos niveles de desempeño de sus estudiantes en diferentes capacidades, sí la «reconocen» precisamente por las dificultades que ellos encuentran para «hacer la clase». En la medida que es un «impedimento» para que la clase fluya, atienden de alguna u otra manera esta diversidad. Unos con mayor éxito, otros con poco. En la mayoría de los casos se puede identificar cierta «segregación» de los estudiantes con rendimiento lento. Sin embargo, esta segregación no siempre es negativa; a veces funciona como discriminación positiva aunque el propio docente no sea consciente de esta estrategia usada con los grupos menos «óptimos» o «favorecidos».

Presentaremos primero uno de los casos más representativo. Es el caso de Cecilia.

#### *El aula de Cecilia*<sup>384</sup>

Para Cecilia trabajar con 39 niñas y niños, más aún si se toma en cuenta la diversidad de comportamientos y de rendimiento, es todo un desafío. Un rasgo que la tipifica en su

383. El Perú es un país pluricultural y multicultural. La diversidad es una de las características identificables en cualquier grupo y en cualquier espacio formal o informal. Por ello, esta es una de las características que la escuela, como ninguna otra institución, tendría que trabajar de manera consciente y deliberada desde un horizonte de democracia intercultural. Véase: Propuesta de evaluación de Formación Ciudadana. Documento de Trabajo UMC n° 8. UMC-MED, 2005.

384. Los estudiantes de Cecilia obtienen los resultados más altos —se ubican en mayor porcentaje en el nivel esperado— en las pruebas de CI y LM elaboradas por la UMC aplicadas a inicios y finales de año en las aulas de sexto grado de las cinco Escuelas del presente Estudio.

relación con los estudiantes es la diferencia en el trato que ella establece entre los nuevos y los antiguos, es decir, los que están con ella desde el primer grado. Desde su perspectiva, los estudiantes que estudian con ella desde el primer grado tienen un mejor rendimiento que los nuevos. Por ello, los separa como estrategia de atención a sus diferencias. Así, para toda el aula es claro que la fila de los «flojos» corresponde a los estudiantes que no se esfuerzan lo suficiente, que no son responsables con sus tareas y que requieren de una atención especial de su profesora. Y a pesar que todos saben que en esa fila se sientan los «diferentes» al resto de estudiantes, no se burlan de ellos, al contrario, gracias al aliento constante de la docente, de su preocupación para que logren «nivelarse», de su constante refuerzo positivo a cualquier pequeño logro, los apoyan explicándoles cuando no «entienden», felicitándolos también. Esta fila no siempre tiene los mismos estudiantes, van rotando en la medida que van alcanzando los aprendizajes esperados.

Esta docente no puede trabajar de manera constante estrategias de trabajo cooperativo ni de trabajo grupal debido al gran número de estudiantes y a lo estrecho de su aula; sin embargo, de manera individual y «creativa» ha encontrado una manera de responder a los diversos niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Y aunque probablemente, la estrategia no sea la «ideal» desde un enfoque de aula democrática constituye un mecanismo que ofrece resultados positivos tanto a la docente como a los estudiantes en un clima de tolerancia.

Casos menos exitosos son los del profesor Daniel y los de la profesora Ángela.

#### *El aula de Daniel*

Respecto al manejo de la diversidad del grupo, el docente no hace mucho, aunque reconoce que se debiera tener un tratamiento sobre ello pues esta característica genera ciertos conflictos entre los estudiantes. Por ejemplo, frente a la diversidad de edades sugiere que sea la Dirección del colegio la que ponga freno limitando la matrícula a los estudiantes cuyas edades corresponden al grado y por lo tanto, no aceptar a los que se encuentran en condición de extraedad. Respecto a los diversos ritmos de aprendizaje, el docente refiere que se preocupa por explicar de manera personalizada a los que menos entienden en la clase; pero desde lo observado se identificó que, si bien hay muchos momentos en los que el docente explica nuevamente una parte de la clase o alguna indicación sobre las tareas a petición de los propios estudiantes, esto no responde a una estrategia por parte del docente, por ello no verifica que los estudiantes realmente hayan aprendido.

#### *El aula de Ángela*

Ángela tiene un grupo relativamente pequeño de estudiantes, 22, 12 varones y 10 mujeres. Las edades fluctúan entre 10 y 12 años de edad. Es un grupo bastante activo, poco integrado. El ambiente del aula suele ser de mucho desorden. El rendimiento de los

estudiantes es bajo, a diferencia de la otra aula, el 6<sup>a</sup> grado «A» de la docente Ana, que es una de las aulas del estudio con los mejores promedios en las pruebas de entrada y salida aplicadas desde este estudio.

La profesora es nueva en el grado y en la escuela. Su grupo de estudiantes se ha conformado tomando como criterio el bajo rendimiento de los mismos. La docente considera que tiene alumnos difíciles no solo porque los han hecho pasar de grado sin haber alcanzado los aprendizajes necesarios para llegar a 6to grado, sino también porque son niños «bloqueados», que por alguna razón no se sienten cómodos y no pueden, por eso, entender o escuchar.

Entiende de alguna manera, haciendo referencia a las capacitaciones que ha recibido, la diversidad de posibilidades de desarrollo del niño. Considera que es importante incentivarlos y apoyarlos para que mejoren, trabajar la parte emotiva. Así, utiliza la motivación para ayudar a que los niños mejoren.

(...) Entonces yo lo incentivo, ¡Felicitaciones, Mario! Muy bien, tienes buen tono de voz. En comunicación está muy bien. No trato de humillarlo, porque la autoestima es algo muy importante, también últimamente, gracias a que he tenido esos cursos. No es malo, él en comunicación está bien. Sal, Mario. La vez pasada me dijo, «yo leo», lee con un buen tono de voz. En matemáticas, sí, siempre se me escapa, pero ya hablé con su papá. Y él también, como algo que me quiere a mí nomás, «señorita, usted apóyeme». Yo lo apoyo, pero usted también apóyeme, es su hijo. Entonces, si yo nomás voy a decirle, quédate, siéntate; y el papá en casa no le dice cómo es la tabla, no va a aprender.

(Ángela, Escuela 1).

Dentro de toda esta perspectiva ella menciona que, al relacionarse con sus niños, los considera y les dice que es como su segunda madre. Esto, de alguna manera, establece un tipo especial de relación entre la profesora y el alumno; desde la perspectiva de la docente, le permite comprender y aceptar a los niños en su particular manera de ser. Cada niño es una particularidad, puede entenderse desde su propio contexto y su realidad; por tanto, es uno, esencial y diferente, no una masa homogénea. Sin embargo, los resultados, tanto en lo que respecta a logro de aprendizajes como a clima de aula son desalentadores.

Otras docentes, como Brenda, identifican la diversidad de sus estudiantes pero no aplican estrategias para atender las diferencias, probablemente porque no saben cómo abordarlas. Ella dice: «Ah ya, diferencias en lo que es rendimientos. Trato de ayudarlo más, es muy especial, trato de revisarle los cuadernos; si no, trato de decirles las diferencias que hay entre un niño que sabe más y en el grupo trata de apoyarle, trato de que apoye».

#### *El aula de Carlos*

Esta aula concentra una gran diversidad entre los estudiantes. Funciona en el turno tarde y, como se explicó ya, este turno suele ser destinado para los estudiantes que presentan

alguna dificultad de aprendizaje, de comportamiento o extraedad<sup>385</sup>. En esta sección hay 38 alumnos matriculados, pero generalmente asisten entre 30 y 33 alumnos, 24 mujeres y 14 hombres. Las edades de los alumnos van de 11 a 15 años; la edad de 11 niñas fluctúa entre los 13 y 15 años (habiendo una alumna de 15 años).

La diferencia de edades entre los estudiantes tiene un impacto importante en el ambiente de aula y en la interacción entre ellos: se crean grupos muy distintos con pocos puntos de encuentro. Las diferencias propias del desarrollo cognitivo, socio-afectivo, físico y sexual son importantes e imprimen ritmos e intereses diferenciados entre los estudiantes que son necesarios de atender desde estrategias particulares y pertinentes en razón de los intereses de las diferentes edades que permitan un clima orientado al aprendizaje. Como el docente no sabe cómo manejar de manera positiva esta diferencia de edades, se termina generando la sensación entre los menores de que «las grandes» interrumpen constantemente la clase y «se portan mal» y, por otro lado, las grandes «tienden a rebelarse» constantemente contra las normas y disciplina del aula: se enfrentan con las menores, las amenazan, las tratan mal.

(...) ellas paran en secundaria, paran buscando chicos, paran metiéndose, no sé, no nos juntamos con ellas porque son, nosotras también, con ellas normal, pero ellas son creídas, ¿no? pero, ellas paran en secundaria, paran buscando chicos, paran diciendo «Hay un chico por acá, un chico por allá» que ya quieren estar. Paran buscando por secundaria.

(Estudiante del aula de Carlos, Escuela 3)

#### *El aula de Dina*

Como se ha señalado antes, la práctica de esta docente resulta en muchos aspectos y momentos contradictoria. La docente ha hecho uso del maltrato (castigo físico) en el pasado. En el proceso de investigación señaló haber cambiado lo que implica desterrar cualquier forma de maltrato con los estudiantes. En las observaciones pudo reconocerse el esfuerzo de la docente por lograr relaciones de respeto en su aula. Un aspecto que ella asume es la diversidad de su grupo.

El grupo de estudiantes en el aula de Dina es diverso y numeroso (36 estudiantes). Frente a ello, prioriza la atención a las diferencias en las actitudes y en el comportamiento antes que en las diferencias vinculadas a los estilos o ritmos de aprendizaje.

La docente reconoce que no puede ofrecerles una atención personalizada. Por ello, busca motivarlos y favorecer el trabajo cooperativo. Por otro lado, indica que cuando identifica que hay diferencias entre los estudiantes respecto a sus niveles de desempeño, se detiene, identifica al grupo que se mantiene a la zaga y trata de «igualarlo» con el resto de estudiantes.

385. Al respecto ver también el acápite sobre Gestión Pedagógica en el capítulo sobre Organización escolar.

En efecto, la docente se maneja con mucha flexibilidad en el aula. Uno de los aspectos en los que es flexible es en el horario cotidiano, pues para ella es importante «cerrar» una sesión de aprendizaje de un área determinada. En muchos casos ese cierre no es posible en el horario previsto en razón de las diferencias entre los estudiantes, por lo tanto se requiere de más tiempo, y ella lo otorga. Por ello, suele trabajar dos grandes bloques —generalmente coinciden en ser dos áreas— antes y luego después del recreo. Durante las observaciones se pudo notar que «sacrificaba» áreas como Ciencia y Ambiente y Arte para privilegiar Comunicación Integral y Lógico Matemática.

La motivación es para esta docente uno de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, así como una de las mejores maneras de atender la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por ello emplea diversas estrategias para mantenerla. La docente se preocupa por diversificar sus estrategias para motivar a sus estudiantes. Así, trabaja con canciones, dramatizaciones, música, dinámicas de animación y movimiento, etc. También toma en cuenta las sugerencias de sus estudiantes.

### ¿Uno para todos y todos para uno?, el trabajo grupal

Otro de los aspectos usados frecuentemente por los docentes que podría adjudicarse al NEP es la inclusión del trabajo grupal como estrategia privilegiada para aprender, pero también para mantener el orden en el aula. Al igual que otras estrategias, su aplicación varía con cada docente. En algunos es muy exitoso, en otros es causa más bien del desorden y el pobre aprendizaje.

#### *El trabajo en grupo en el aula de Ana*

Tanto en lo referido a su sentido pedagógico en los procesos de aprendizaje como en lo referente al desarrollo de actitudes orientadas a la convivencia armónica, el trabajo en grupo cumple un rol fundamental en esta aula.

Por un lado, la dinámica de los grupos permite el cumplimiento de las diversas tareas que los estudiantes deben realizar a lo largo del año. Este buen manejo de las responsabilidades a través de la organización grupal es una estrategia que la docente emplea para crear un clima orientado al aprendizaje, pues logra mantener a los estudiantes motivados, activos, participativos, siguiendo normas claras. La actitud de competencia entre los grupos es recurrente. Esta dinámica instaurada en el aula permite la participación y el involucramiento de todos los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Los grupos compiten entre sí, sea en actividades lúdicas como en las más vinculadas a las de aprendizaje o evaluación. Hay consignas con diferente intención pero que despiertan, de igual manera, los deseos de ganar: «el grupo que se sienta más rápido», «el grupo que organiza las carpetas más rápido», «el grupo que contesta mejor», «el grupo que termina más rápido».

Es beneficioso que los niños se agrupen, porque así ellos se interrelacionan más y logra que las competencias sean un poco más dinámicas, que haya competencia grupo con grupo (...) también es mucho más fácil para organizar (...) Es más participativo, porque, a veces uno de los miembros del grupo sale y responde por todos ellos, entonces como que ellos también se identifican más entre ellos, o cuando el grupo no responde, también se ponen tristes todos ellos; entonces surge un poco de compartir, la solidaridad, me parece que es más manejable.

(Ana, Escuela 1)

Esta percepción positiva del trabajo en equipo se debe principalmente al empeño y constancia de la docente en el acompañamiento y monitoreo de las normas, estrategias y actitudes favorables al trabajo colectivo.

Los estudiantes reconocen la secuencia y la organización a seguir: se resuelven tareas conjuntamente, recogiendo las opiniones de todos los integrantes y armando un solo producto, y en otras ocasiones resuelven ejercicios individualmente y un solo integrante del grupo, escogido por la profesora o por el grupo, sale a contestar a la pizarra.

Cada uno hace en una hoja, pone... este... lo que él, su respuesta de él, su respuesta de él, y en grupo después comparamos, cuál es la diferencia y en qué se han equivocado (...) Cuando están en grupos comparten ideas y se explican si están bien o están mal.

(Estudiante del aula de Ana, Escuela 1)

Así, trabajar en grupo permite desarrollar actitudes favorables a un clima democrático. La docente suele cambiar la composición de los grupos para que todos tengan la oportunidad de trabajar con diferentes compañeros y en algún momento asuman el rol de coordinador. Según la docente, una de las causas que permite que el trabajo en grupo se constituya en una experiencia exitosa es la homogeneidad de su grupo de estudiantes:

Pero aquí de repente trabajamos en grupos porque ha dado resultados; por ejemplo en mi aula, usted observó, los chicos son más homogéneos y han compartido desde el primer grado. Han aprendido a compartir, a solidarizarse entre ellos, a preocuparse. Ahora lo que hago yo es que de tiempo en tiempo se les cambia, no son los mismos integrantes sino que pasan una parte, hay uno que sea líder. Sí da resultados porque cada grupo también es responsable de algunas actividades.

(Grupo focal de docentes, Escuela 1)

Cuando observa que hay niñas o niños que tienen un buen desempeño académico, los anima a seguir avanzando ayudando a sus otros compañeros.

Desde el testimonio de la docente, el trabajo en grupo permite también organizar de manera eficiente a las familias en tareas en las que se requiere su apoyo. Refiere que para las madres y los padres resulta más fácil organizarse en función de un grupo pequeño que con todas las familias del aula.



A pesar de evidencias concretas de éxito de esta estrategia de trabajo en grupo en esta aula, es oportuno señalar dos cosas. En primer lugar, a pesar que la docente cambia cada cierto tiempo la conformidad de los grupos, recuérdese que esta aula responde a una selección intencional por parte de la escuela. Así es, en esta sección de sexto grado se han agrupado a los estudiantes con mejor rendimiento y «más tranquilos». La propia docente señala, lo oportuno y cómodo que resulta para ella, trabajar con un grupo homogéneo. Cabe la pregunta de si se podría igualmente promover una experiencia exitosa de trabajo en grupo con un aula más diversa. Estas niñas y niños se pierden la oportunidad de aprender a reconocer y valorar diferencias en la medida que están agrupados por «características similares». Por otro lado, la dinámica del trabajo en grupo está totalmente organizada por la docente y, a pesar, que es valioso el acompañamiento y monitoreo, sería óptimo que los y las estudiantes desarrollen actitudes y comportamientos autónomos cuando trabajan en equipo.

### *El aula de Dina*

Su estrategia para estimular la participación del grupo y de todos los estudiantes es la competencia. Por ello, los grupos se «apurán mucho» en concluir la tarea propuesta, pues el grupo ganador es el que pega su papelote primero con los resultados de la tarea. Sin embargo, si bien los grupos se apuran en trabajar, no necesariamente se logra construir aprendizajes ni la participación efectiva de todos los miembros del grupo, sino más bien, la participación de los supuestos líderes —en la práctica son los que logran imponerse ante los otros— cuyo interés es ganar. La docente no monitorea el desempeño de los grupos, no asegura que las consignas del trabajo grupal se cumplan realmente. Al final en el momento del plenario, no retroalimenta ni evalúa la actividad ni la tarea realizada sino «el comportamiento» de los miembros del grupo mientras trabajaban juntos y se ofrece un gran valor al estilo, a la «forma» de presentación de los trabajos, la ortografía, la caligrafía, no el contenido. En el plenario, la docente solicita al resto del aula que asigne una calificación al trabajo del grupo señalando que deben argumentarla. Sin embargo, esa «argumentación» solo se refiere a aspectos de forma y no de fondo. Esto se realiza a través de una coevaluación. Nos preguntamos, entonces, cómo se hace un acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cómo se verifica el desarrollo de capacidades, etc.

### **«Todas las voces todas: diálogo en la tutoría»**

Como hemos visto cuando se habló de la participación estudiantil en el aula, la tutoría se constituye en un espacio propicio para trabajar el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia democrática en el aula. Para ello, el diálogo y la reflexión son fundamentales. Son muy pocos los docentes que emplean este espacio con el sentido para el que fue creado, son menos aún los que diseñan de manera intencional sus sesiones tutoriales.

En ninguna de las escuelas se hallaron programaciones o documentos de planificación pedagógica sobre la tutoría.

Dina es una de las pocas docentes que desarrolla la tutoría desde los principios de diálogo colectivo y participación con el objetivo de obtener autocontrol en sus estudiantes. La docente pretende resolver problemas desde la comunicación abierta. Veamos.

(Observación de aula. Contexto: Ha terminado la clase de religión y empieza la hora de Tutoría.)

Llegó el momento de decir todo lo que hemos recogido toda la semana. Primero salen brigadieres, policías escolares al frente. «¿Qué pasó durante la semana?» les pregunta la docente.

Juan comenta que él no ha visto ninguna malcriadez. Sólo juegan chipitaps toda la semana en el salón. Cuenta que otro compañero está decomisando a los que juegan. Cuenta que Susana ha salido sin permiso al aula de quinto grado y menciona los nombres de los alumnos que han salido al baño y se han demorado. Algunos quieren reaccionar pero la profesora les dice que después podrán replicar. «Van saliendo a los que están mencionando» indica la profesora. Salen al frente. La profesora pregunta a los brigadieres y policías por los días anteriores. Una alumna menciona los nombres de dos compañeros que el martes empezaron a insultarse. La profesora le pregunta a una de las implicadas pero ella no quiere hablar.

«Somos una familia, soy la mamá, ustedes son mis hijos. Hay que discutir en casa lo que pasa en el aula»<sup>386</sup>. Entonces Susana explica el incidente que ha tenido con Magaly. Cuenta que se tropezó sin querer con Magaly y ella volteó para insultarla y que después «la hermana de Magaly me estaba esperando a la salida.»

Profesora: «Si hay un problema. ¿crees que solucionar es peleándonos?<sup>387</sup> ¿A qué conlleva? ¿Se hablan entre ustedes?»

Susana: «No»

Profesora: «Se enteró la mamá, ¿a qué conduce esto? Acércate Magaly. Ya van dos días que no se hablan. ¿Debe terminar ahí?»

386. ¿Por qué el símil constante con la familia? ¿Qué efectos tiene ello para los estudiantes y la docente? (el subrayado es nuestro).

387. ¿Cómo llega a los estudiantes esta pregunta e intento de reflexión sobre el maltrato, sobre la pertinencia de optar por el diálogo y la comprensión como estrategias de solución frente a los conflictos? ¿Hasta qué punto es legítima la reflexión de la docente tomando en cuenta que hasta hace muy poco -un mes- ella castigaba físicamente usando la correa? ¿De qué manera los estudiantes elaboran un juicio en base al discurso y las actitudes de la docente? ¿Acaso aceptarán que los adultos tienen «licencia» para incurrir en esas incoherencias? Luego habla del autocontrol como alternativa de manejo de emociones y «sentires» violentos, ¿será ella un buen modelo? Quizá sí. Podría ser que los estudiantes «han comprendido» que, como bien dice la docente, ella también es humana y se equivoca, y, por lo tanto, deben disculpar su castigo físico y confiar en que «no lo volverá a hacer».

Alumno 1: «No»

Profesora: «¿Qué debe haber ahí?»

Alumno 2: «Amistad»

Profesora: «¿Qué deben hacer?»

Alumno 1: «Amistarse»

Profesora: «¿Y cómo se amistan?»

Alumnos: «Hablando», «reconociendo nuestros errores»

Profesora: «¿Reconoció Susana?»

Alumnos: «No»

Profesora: «¿Vamos a preguntarle si reconoció»

Susana le pide disculpas a Magaly por lo que pasó. Comenta que ella sabe que Magaly no es mala, pero que viene de mal humor de su casa.

«¿Le disculpas, Magaly?»

Magaly se pone tímida pero la disculpa. La profesora pide que se abracen. Los alumnos aplauden como para motivarlas a que lo hagan y ellas finalmente se abrazan.

«Chicos, tengamos cuidado. A cuidar nuestras emociones negativas. Esto no habría pasado si se hubieran controlado. Por favor, quedó cerrado. A partir de ahora son amigas.»

(El subrayado es nuestro)

Esta práctica es parte de la cultura del aula. Los estudiantes están muy acostumbrados a este tipo de sesiones y participan de ellas en los «roles» y dinámica asumidos y aceptados aunque alguno de ellos se sienta avergonzado o intimidado de ser «juzgado» en público. Nos preguntamos al respecto si es necesario diversificar esta práctica, es decir, podrían combinarse estas asambleas con un trabajo más personalizado y con estrategias de trabajo por grupos o desarrollar la «toma de conciencia» en la hora de tutoría desde actividades más lúdicas e «indirectas».

Este ejercicio que realiza la docente podría perder el valor que ella intenta darle. Solo hasta un mes antes, Dina acostumbraba golpear ocasionalmente a sus estudiantes. Al parecer, ha recapacitado, pero habría que preguntarse en qué medida los estudiantes confían en ella.

### Puntos más, puntos menos

El sistema de puntos regula el cumplimiento de tareas en los procesos de aprendizaje y, también, el comportamiento. Para los estudiantes en general existe una asociación directa entre buen comportamiento y responsabilidad en las tareas con «puntos más» en las calificaciones de conducta y en las áreas de aprendizaje respectivas. Esto responde a

uno de los mecanismos más usados por los docentes, es decir, el manejo de la disciplina a través de la «nota». Así, con matices, todos de alguna u otra manera manejan la disciplina con el principio de ofrecer puntos a quienes «se portan bien» y disminuirlos a quienes muestran conductas inadecuadas.

Los estudiantes de las diferentes escuelas conocen y aceptan esta estrategia:

Quando estamos haciendo clase, el profesor está mirando quién se comporta mal y de frente lo pone en comportamiento.

(Estudiante, Escuela 4).

La diferencia en la aplicación de esta «estrategia» podría estar en quién tiene el poder de decisión para otorgar o quitar puntos. En el caso del aula de Daniel, la decisión es suya; en el de Dina, la decisión descansa en el brigadier y en los líderes de grupo, quienes tienen la responsabilidad de hacer anotaciones minuciosas de lo que sucede en el aula para luego ser analizado en la hora de tutoría.

### Efecto Pygmalion, el valor de las altas expectativas docentes

En pedagogía se ha hablado e investigado mucho en los últimos tiempos sobre la importancia que tienen las altas expectativas en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de este estudio, se han identificado diferencias también en relación con la mayor o menor manifestación de altas expectativas por parte de los docentes hacia los estudiantes. Las expectativas que los docentes tienen sobre sus estudiantes responden a la percepción que ellos tienen de éstos. Es decir a la mirada que tienen de la identidad y cultura infantiles.

Así, mientras que para Daniel sus estudiantes solo podrán encontrar algún oficio «de segunda categoría» con el que deberán sobrevivir en el futuro, pues sus condiciones socioeconómicas son determinantes en sus posibilidades de logro<sup>388</sup>, Cecilia espera que todos sus estudiantes alcancen altos niveles de rendimiento que les permita ser profesionales en el futuro. Estas percepciones influyen en la motivación de logro y en el empeño que los mismos docentes ponen en su tarea cotidiana. Ejemplos opuestos son Dina y Daniel. Dina demuestra constantemente un gran optimismo en sus clases, los estudiantes lo perciben y «se contagian» de su buen ánimo y disposición en general. Daniel demuestra cierto cansancio y una actividad rutinaria a la que los estudiantes responden con tedio y desorden.

388. Este testimonio de Daniel es elocuente: «(...) Por eso es que yo no tengo esas dificultades porque ni me rompo la cabeza, estos no van a aprender» (Daniel, Escuela 4)

### 6.5.2. El castigo físico y verbal como expresión de la cultura adultocéntrica

Los supuestos, hipótesis y preguntas de investigación del presente estudio no contemplaron, ni siquiera de manera medianamente cercana, la posibilidad de que el castigo físico y verbal fuera una práctica recurrente en las escuelas. Sin embargo, lo encontrado a lo largo de la investigación desborda cualquier sospecha.

El castigo es una práctica bastante generalizada en las escuelas del estudio. A pesar de que el uso del castigo como medio correctivo no se acepta desde una perspectiva de respeto de los derechos de las niñas y los niños, se intentará describir y comprender el uso que se le da en las aulas analizadas. Se pondrá especial énfasis en visibilizar las voces de los diferentes actores enfatizando de manera especial la de las niñas y niños.

En principio, la gran mayoría de docentes expresa su desacuerdo frente al castigo. Sin embargo, en las entrevistas y en las observaciones de clases terminan justificándolo y practicándolo. Sus propios testimonios dan cuenta de sus contradicciones, como en el caso de Daniel:

(...) Yo antes lo aplicaba cuando llegué acá el año 88, 87. Me dieron segundo grado. Dejaba tarea, ahí tenía 45 niños (...) Dejé la tarea, al día siguiente cinco nomás trajeron, los demás, nadie con la tarea. ¿Qué cosa? Al otro día, otra tarea. Igualito. Ah no, dije, los cinco acá los que han hecho está (?) váyanse. Pero los demás, no has hecho, en la mano ¡Tas! No has hecho tu tarea. Mañana no haces, a la otra mano, dos. Al tercer día no cumples, tres, te va aumentando si no cumples. (?) Poco a poco empezaron a venir todos con sus tareas. En algunos momentos es bueno pero no siempre.

(Daniel, Escuela 4).

El testimonio anterior nos da cuenta de una de las justificaciones del castigo usuales entre los docentes: el incumplimiento de la tarea. Así, el castigo sería conveniente en los momentos en los que es necesario, por ejemplo, ser responsables. Esta condicionalidad del castigo y su aceptación como método eficaz de corrección de conductas frente a la autoridad (*«poco a poco empezaron a venir todos con su tarea»*) forma parte no solo de la cultura escolar, sino también del imaginario social en nuestro país con relación a los métodos de crianza infantil y al estilo de relación vertical entre los adultos y los niños y niñas<sup>389</sup>.

A continuación presentamos los hallazgos sobre esta práctica correctiva.

389. Al respecto se sugiere revisar el capítulo de interpretación de resultados del documento: Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de Primaria. UMC - Ministerio de Educación, 2005.

### Carmen y su «lógica» frente al castigo

Carmen, de la Escuela 3, es una docente con un alto concepto de autoeficacia. Dicha percepción personal es reforzada por la de las familias, en general. La docente expresa su convencimiento de la necesidad y pertinencia del uso del castigo físico como estrategia de corrección eficaz y funcional a las características de su grupo de estudiantes. Para ella, educar a los estudiantes implica necesariamente corregir sus conductas inadecuadas y disciplinarlos en hábitos que denoten orden y obediencia a la autoridad y al mandato de la docente. En la medida en que las conductas de los estudiantes son funcionales a su estilo pedagógico, el castigo se va haciendo menos necesario. El sentido de autoridad del docente debe descansar en el rigor que éste sepa comunicar. Así, se identificó el uso del castigo por la docente de manera deliberada y abierta. Muchas madres y padres están de acuerdo con ella, y es más, muchos de ellos la buscan para pedirle que corrija a sus hijos porque a ella «le temen y le hacen caso». Los estudiantes también reproducen el modelo.

En este caso, el castigo forma parte «natural» de la cultura del aula. La docente lo emplea siempre con alguna «razón», nunca de manera indiscriminada. Los estudiantes, al parecer, aceptan esta «lógica» justificatoria. Así, los estudiantes comentan que la profesora suele pegarles por alguna razón justificada; por ejemplo, si un niño no ha hecho su tarea en tres ocasiones diferentes y ante las reiteradas advertencias de la profesora.

A: El año pasado sí pegó fuerte a 4 alumnos.

E: ¿Sí? ¿Y en qué ocasiones pega?

A: Bueno, la profesora pega en ocasiones que no haga la tarea y se porten mal.

E1: ¿Se portaron mal?

A: Sí, pero no sé por qué, que les bajó el pantalón y les pegó.

(Estudiante del aula de Carmen, Escuela 3)

El castigo obviamente atemoriza y desmotiva. Los estudiantes tienen miedo de ir al colegio:

Por eso es que no quiero venir al colegio porque (?) la profesora, no sé si, por ejemplo, hoy día la profesora ha gritado o no. Entonces no sé si hoy día va a gritar o no va a gritar. Por eso es que a veces no quiero venir porque a veces digo de repente va a gritar, se va a amargar algo (?) Por eso me da miedo venir (...) Los alumnos piensan que la profesora es mala, le tienen miedo.

(Estudiante del aula de Carmen, Escuela 3)

Escuchar las voces de los estudiantes resulta relevante para tratar de comprender en ellos y en ellas la coexistencia de la aceptación y, al mismo tiempo, el rechazo frente al castigo. Es decir, a pesar de que justifican finalmente el castigo en ciertas ocasiones que lo «ameritan», expresan también su rechazo —aunque con inconsistencias en algunos casos— no solo al castigo sino a quien hace uso de él. Así, expresan su distancia con la docente Carmen.

Todos (en el aula) opinan que es mala o que nos va a pegar porque nosotros ya hemos tenido una experiencia con ella en cuarto grado, que todavía no nos tocaba, porque ella nos tocó a partir de quinto. Un compañero nuestro se peleó con un compañero de su salón de la profesora. Entonces la profesora vino a nuestro salón y con la correa lo golpeó.

(Estudiante del aula de Carmen, Escuela 3)

A pesar de esto la dinámica constante y el tiempo que llevan juntos ha hecho que ciertos estudiantes «comprendan»/«acepten» el carácter particular de la profesora. Esta comprensión asume que es su forma de ser, la misma que las y los estudiantes terminan aceptando:

Por eso nosotros nos asustamos y no queríamos estar con ella. De ahí nosotros teníamos un aspecto que ella era mala. En quinto sí siempre pensamos que ella era mala. Ahora pensamos que es mala, que es recta, pero ya no es tan recta como ha sido el año pasado.

(Estudiante del aula de Carmen, Escuela 3)

Si bien la docente tiene resultados inmediatos en el aula, es decir, el castigo logra mantener el orden —más bien el silencio de quienes albergan temor—, cuando ella no está en el aula, los estudiantes desbordan en desorden y bullicio. Se promueve así la práctica de una doble moral y una dependencia a la autoridad.

La docente cuenta en general con la anuencia de las madres y los padres. Las familias terminan aceptando el castigo de la docente como método de corrección, pues se quedan sin argumentos ante situaciones de conductas inadecuadas de sus hijas e hijos. Además, muchos de ellos, emplean el castigo en la convivencia familiar.

Yo sí, para que vea, yo sí, (...), yo sí digo que reciba su correazo, no le doy fuerte, le doy una y me dice ya basta, me saca de quicio, entonces yo digo, (...), por lo que yo le castigo otros también van a querer levantar la mano, es una manera de enseñar.

(Grupo Focal de padres, Escuela 3)

### *Dina y su uso del castigo*

A lo largo de este capítulo se ha mencionado en reiteradas ocasiones la experiencia de aula de la profesora Dina. En algún momento dijimos que en su desempeño cotidiano se pueden percibir «convivencias peligrosas». En efecto, si bien es alentador reconocer el logro en los aprendizajes que la docente desarrolla en sus estudiantes en las áreas de Comunicación Integral y en Lógico- Matemática a través de las pruebas de entrada (inicios de año) y de salida (finales del año), no puede negarse ni silenciar las voces de los estudiantes que hacen referencia al uso del castigo de esta docente hasta hace muy poco tiempo.

En varias ocasiones, tanto en las entrevistas con el equipo de investigación como con los estudiantes —información recogida en las observaciones de aula—, la docente hizo referencia a su rechazo al castigo. Lo comenta y reflexiona con sus estudiantes en el momento que considera oportuno, aprovecha así diversas situaciones de aprendizaje, no solo los espacios de la tutoría. Por ejemplo, el siguiente diálogo reflexivo sobre la libertad se registró en una de las clases del área de Personal Social en el mes de julio, el sentido de la clase era desarrollar la reflexión sobre la libertad en el contexto de celebración de fiestas patrias:

«(...) ¿ustedes se sienten libres cuando están conmigo? ¿Qué harían cuando están frente a un profesor que tiene un palo?»

«Miedo!» dice un alumno.

«¿Pegarles, golpearlos es bueno?» pregunta la profesora.

«No», responden varios alumnos en coro.

«¿Ustedes tendrían miedo?»

«Trastorno», agrega un alumno.

«Si les pego les trataría como a ese animalito», agarra un palo y empieza a imitar a un profesor estricto «¡Escriban!» les grita a los alumnos. «Oye, por qué te mueves?» le grita a otro. «Por qué hablas?» y hace como si le pegara a otro. Varios alumnos se ríen.

«¿Cómo se sentiría el grupo?», pregunta.

«Humillado», dice un alumno.

«Con miedo», dice otro.

«Deprimido», añade un tercero.

«Rencoroso»

«¿Hacia quién?»

«Hacia la profesora»

«Venganza»

«¿Cómo se vengarían?»

«Con una pistola», «con un plátano para que se caiga»

«(...) ¿Ustedes se sienten libres, seguros? Si tengo algún defecto, me lo tienen que decir para superarlo. Estamos para aprender, yo también cometo errores, soy humana...» (El subrayado es nuestro)

(...) Suena la sirena del recreo. «No tengan miedo al expresarse, muy bien chicos, merecen su recreo.»

(Observación del aula de la profesora Dina).

Quisiéramos que se tome en cuenta este registro pero, en especial, la expresión subrayada. Si bien la docente señala su desacuerdo con el castigo, pareciera que anticipara una eventual actitud de castigo de su parte o justificara un evento anterior cuando dice: «(...) yo también cometo errores, soy humana».

En efecto, lamentablemente, los estudiantes señalan en las entrevistas realizadas la práctica del castigo por parte de la maestra. Y aunque afirman que «hace como un mes» ya no lo hace, expresan su rechazo a estas actitudes de la docente.

¿Qué sucede, entonces, en esta aula? ¿Por qué la docente es tan enfática en su rechazo al castigo en términos de discurso y su proceder en el aula es opuesto? A pesar de esta situación, es reconfortante que los estudiantes expresen su claro desacuerdo con el castigo:

E: ¿Y a ti te ha pegado?

A: No, a mí no me ha tirado nunca, porque yo no me dejaba

E: ¿Cómo no te dejabas?

A: Aaa... una vez así cuando yo no traje la copia, la profesora dice, ... vino molesta...y dijo: a ver quiero sus copias de todos; yo me puse nerviosa, entonces dije: no profesora... no he traído la copia y disculpa, nos agarró y nos sacó al frente, ¡al frente a todos los que no han traído! Y dijo: su copia por qué no ha traído, yo le expliqué que me había olvidado y después ¡una correa!, dijo; agarró la correa y ya estaba tirando ...

E: ¿Y de dónde sacó la correa?

A: No, mis compañeros le prestan. Y agarra y comenzó a tirar y me dijo: ¡tu mano! ... y yo agarré, y como estaba nerviosa y quería llorar... yo agarré y le dije: «no, profesora...», y ahí se molestó conmigo, no, profesora, porque a usted no le pagan para pegar, a usted le pagan para que comprenda», y agarró y se molestó. (El subrayado es nuestro)

E: Y no te pegó.

A: Ya no pegó.

E: ¿Y a los otros sí?

A: A los otros sí les tiró.

E: ¿Y qué hicieron los otros?

A: Los otros se pararon como media hora con los ojos rojos.

(Estudiante del aula de Dina, Escuela 4)

¿Es posible decir que los estudiantes han desarrollado una conciencia en contra del castigo?, ¿son capaces los estudiantes de defender sus derechos y «enfrentarse» a su propia maestra para no permitir que se les castigue? Pareciera que, en el caso de esta aula, sólo algunos estudiantes son capaces de enfrentarse al castigo, pues si bien, en general lo rechazan, también es cierto que terminan justificándolo y «adecuándose» a su condición de niños y niñas, es decir, a su condición de «semipersona, subpersona» o en el mejor de los casos, «persona en proceso de desarrollo», desde una mirada adultocéntrica.

En algunos casos es tanto el resentimiento que los estudiantes albergan sobre las prácticas de castigo de sus docentes que no pueden ocultarlo y, es más, están dispuestos

a vengarse. En el aula del profesor David, el castigo es una práctica cotidiana que se frenó mientras las investigadoras del estudio realizaban las observaciones de aula.

Uno de los estudiantes de este docente mencionó que el profesor utiliza el *san martín* para castigarlos. En la entrevista con uno de los alumnos más traviosos de la clase (y por ello es uno de los que ha recibido más castigos físicos), éste mencionó incluso que le gustaría mucho «desaparecer» esa correa para que el docente ya no tenga con qué castigar a sus compañeros.

A: Sí me gusta el profesor; pero, el palo no.

E: Ah ya, ya. ¿Y aparte otra cosa que no te guste, que no sea el palo?

A: ¿Cómo se llama? La correa.

E: ¿También? ¿Cómo es eso?

A: Eh... ¿cómo se llama? Si nosotros nos portamos bien ¿? nos tira un correazo en la mano, pero, si nos portamos mal, un poquito mal, palazos; pero, si nos portamos bien mal, con las tres puntas.

E: ¿Con las tres puntas de qué?

A: De, de, eso, pe, el tres puntas, ese tiene tres puntitas con una bolita.

E: San Martín, ya. ¿Y lo tiene en el salón?

A: En el armario.

(...)

A: ... Yo quiero, yo, cualquier día va a desaparecer eso.

E: ¿Cómo que va a desaparecer?

A: Es que tengo una llave guardada.

E: ¿Tú? ¿Del armario? ¿Y lo vas a sacar?

A: Me falta sólo una llave nomás, como son dos candados...

E: ¿Y para qué? ¿Te lo vas a llevar?

A: No, lo voy a esconder.

E: Lo vas a esconder (...)

A: Y en ahí, de las tres puntas, voy a poner mi nombre, con un papel, ahí va a decir mi nombre, para que, cuando ya esté en Prialé (colegio secundario cercano), va a saber quién fue.

(Estudiante del aula de David, Escuela 4)

¿Son conscientes los docentes de este resentimiento que van sembrando en los estudiantes?, ¿tienen algún momento de reflexión sobre la reproducción de la violencia?

Estudiantes como el que escuchamos en el testimonio no solo acumulan resentimiento sino que desarrollan estrategias para vengarse a través de actitudes de premeditación, «sueñan» con la alegría que les causará «dañar» de alguna manera —o burlarse— a quien les hace daño, su docente.

### La burla y humillación también castigan

En el aula de Carlos, la conducta de los alumnos interfiere constantemente con el normal desarrollo de la clase. El profesor está llamando permanentemente la atención a sus alumnos y alumnas, pidiéndoles que no hagan bulla, que boten el chicle, que no se pasen papelitos, que no se peguen. No posee mucho control sobre la disciplina de sus alumnos, y esto hace que no exista un ambiente orientado al aprendizaje.

Busca acercarse a sus alumnas y alumnos haciendo bromas con ellos y es evidente que hay situaciones en los que el docente parece desbordado por el nivel de desorden, de bulla y en general de falta de atención de las niñas y niños.

La constante indisciplina en el aula interfiere frecuentemente con el desarrollo de la jornada escolar. Los estudiantes perciben ello y por eso afirman:

E: Si tú pudieras cambiar algo en tu profesor, ¿qué cosa cambiarías?

A: (piensa) O sea, que se deje, que no sea tanto bromista porque por eso todos se ponen, insultan a todos.

(Estudiante del aula de Carlos, Escuela 3)

El docente no solo castiga a través de burlas sino también a través del castigo físico:

E: ¿Y qué es lo que menos te gusta de tu profesor?

A: Ah, cuando estamos caminando nos tira, nos tira, hay un patita que le dicen (Jason)<sup>390</sup> por ahí le ponen un nombre y nos tira a veces, con eso, cuando estás que te portas mal ¿cómo se llama? O si no, este, nos manda afuera, cuando uno conversa nos manda afuera.

E: ¿Qué otra cosa no te gusta del profesor?

A: Ah, que a veces, cuando está molesto te pone apodos y si tú quieres que no te ponga apodos se molesta más, mejor que te ponga apodos.

E: Y cuando se molesta ¿qué hace el profesor?

A: Ah, cuando se molesta el profesor te grita y todos silencio se quedan en sus sitios, el profesor cuando te grita: «Ustedes quieren que saque el palo», nos dice y todos se quedan tranquilos, no hacen ruidos.

(Grupo Focal de alumnos, Escuela 3)

390. «Jason» hace referencia al personaje de una película. En este caso, «Jason» es el nombre del palo que utiliza el profesor Carlos cuando castiga a sus alumnos.

### ¿Cómo perciben el castigo las familias?

Ante problemas de indisciplina o incumplimiento de sus labores académicas las madres y padres de familia castigan y golpean a sus hijos. Estas prácticas refuerzan la concepción que el docente maneja del estudiante en clase y el uso de la violencia que se imparte.

1: ¿No te da de comer?

A: A veces no me da de comer.

E: Te castigan.

A: Me castigan. Si no me hace nada (?) sino me pegan.

E: ¿También?

A: También me pegan.

E: Cuando te has sacado mala nota...

A: Sí, cuando me he sacado mala nota.

E: ¿Cómo te sientes cuando te pegan?

A: Ay, cuando me pegan, por dentro, por mí, me amargo, no quiero ni hablarle. Me voy a mi cuarto, lloro o, si no, maldigo a mi papá.

(Estudiante, Escuela 4)

Algunas madres y padres avalan el castigo como una forma eficaz de manejo de la disciplina y de enseñanza y aprendizaje:

La ventaja de antes era la disciplina, ¿no?, o sea, antes no había mucho de que no se lo toca a los niños, esto. Pero yo creo, al menos en mis tiempos yo veía, los profesores eran así, listos, o sea nos castigaban y para qué, ahorita le tengo miedo a ese profesor, tengo miedo gracias a Dios, además, y acá (...), chicos que han terminado listos, han terminado profesionales (...), y eso porque han tenido profesores así.

(Grupo Focal de padres, Escuela 4)

Sin embargo, también se pueden identificar actitudes ambivalentes, es decir que aceptan cierto tipo de castigo que según algunas familias no llegan a ser maltratantes. Expresan estar de acuerdo con el castigo físico siempre y cuando éste sea un reglazo o una palmada. El uso del *san martín* les parece un exceso. Creen que la violencia en exceso no corrige a las niñas y niños, por el contrario, los vuelve más rebeldes.

Moderadora: ¿Cómo serían sus hijos si les pegaran con san martín?

Madre 1: Ay no... señorita, no; porque el san martín duele... (risas)

Madre 2: Ya no serían normales.

Madre 3: Serían rebeldes.

Madre 4: Sería un niño rebelde, ya no te hago caso, ni a ti que eres mi papá, mi mamá, mi profesor, mi abuelita, no te hago caso, si ya sé que me vas a pegar, pégame pues.

Madre 5: Por eso, señorita, lo que debe haber es bastante diálogo, ¿no?, entre papá e hijo.

Madre 6: Para que no haya pasado (para que no les hayan pegado con san martín) hay bastante diálogo entre profesor y alumnos, porque si no hubiera diálogo este centro sería un desastre.

(Grupo focal de padres, Escuela 4)

Otras madres, tienen una conciencia mucho más clara y enfática en contra del castigo:

Sí, porque para mí no es justo pegar, ahora que en la actualidad, antes sí, o sea, sí se le podía maltratar, ahora no ¡hay tantas leyes! Para mí no es justo que, ni a un alumno, ni mucho menos, porque ahora no, ni los padres te pueden castigar, bueno nadie, ni menos un profesor, al menos mi profesor que nos explique nos dice, él nunca nos ha pegado.

(Grupo focal de padres, Escuela 4)

#### *Crece la conciencia sobre el derecho al buen trato*

Los estudiantes nos sorprenden con sus opiniones, con sus saberes y sobre todo con la conciencia paulatina de ser sujeto de derechos. Sobre ello señalan:

Sí claro, los derechos del niño han salido y eso es lo más, uno también tiene derecho a una buena educación, a una educación que me enseñen bien, que no me estén maltratando porque nadie sabe.

[Antes] No había leyes, podían pegar los profesores, no cumplían las leyes, pero también como ahora ha salido nuevas leyes de que no pueden maltratar a su alumno, el profesor que maltrate sale denunciado.

(Grupo Focal de Alumnos, Escuela 4)

Algunos estudiantes censuran el castigo físico y a los o las docentes que lo practican:

En la formación, no sé, es mi opinión contra el profesor, está bien que estemos muy bien ordenados, pero tampoco nosotros somos cachacos, tampoco para que nos canse de estar parado, debes de tener un rato para soltar la mano, para moverse; pero el profesor ve que sus alumnos se mueven, se voltean, el profesor con el palo va y les da, o sea no importa si es hombre o mujer, y nosotros vemos cómo les castiga, porque es algo así, será porque tampoco a mí no me pegan en mi casa, yo veo y digo ¡cómo le puede pegar! Si yo fuera otra persona, otra alumna, yo le diría que no le pegue, por qué le va a pegar.

(Estudiante, Escuela 4)

En todas las escuelas que forman parte de este estudio se pudo identificar la práctica del castigo en una u otra magnitud. En las Escuelas 3, 4 y 5, a pesar de las diferencias que existe entre ellas y que se han tratado de presentar y explicar en los diferentes capítulos de esta investigación, se encontró que el uso del castigo físico y verbal es recurrente y casi «institucionalizado» pues no sólo se detectó en varias aulas de sexto grado, sino también en las de segundo y cuarto grado de primaria. A pesar de que toda la escuela sabe del uso del castigo como medio para manejar la disciplina en las aulas, las y los docentes suelen negar esta realidad. Ello se hizo evidente en el segundo taller de devolución de resultados en las tres escuelas mencionadas, pues los docentes negaron enfáticamente el uso del castigo físico.

Aunque los docentes lo nieguen formalmente o aunque no sean del todo conscientes, el castigo que emplean como medio de control de conductas inadecuadas es maltrato en la medida que daña de alguna u otra manera el bienestar socio-afectivo corporal de las niñas y niños.

Respecto a ello, es muy importante que se trabaje el tema con el claro objetivo de reconocer que el castigo físico y verbal es un serio problema en las escuelas, es decir, que los docentes reconozcan que maltratan y que reflexionen acerca de las causas y los efectos de sus prácticas desde un enfoque de derechos de las niñas y niños, desde su visión y misión como institución y desde la finalidad de la educación tantas veces repetidas por ellos, la formación integral, es decir, la formación de personas.

A pesar de que, en los últimos años, el tema de los derechos de los niños y de las niñas se ha difundido en nuestro país, sigue siendo un reto la erradicación del maltrato como medio de «corrección» en muchas escuelas, en la propia familia y en la comunidad en general. Por otro lado, no se ha logrado identificar el maltrato infantil como un problema de todos, es decir, de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, no se ha interiorizado en la sociedad la idea de que denunciar cualquier tipo de agresión contra los niños y las niñas es una responsabilidad ciudadana. No se pueden aceptar justificaciones frente al maltrato con argumentos que pretenden explicar su uso en situaciones en las que los niños «no entienden» o «no obedecen» lo que los adultos –sobre todo sus padres y maestros– les dicen, les piden o les ordenan para «su bien».

Entender el error infantil como descalificación y el maltrato como método correctivo influye en la mirada que los propios niños y niñas tienen de sí mismos (aquella que les hace aceptar el castigo «porque se portan mal o no entienden») y en la concepción de disciplina que se generaliza en la escuela y que trasmite una condicionalidad («si me obedeces, no te pego», «si no me obedeces, te pego») sobre el respeto a los derechos de los niños y de las niñas, en este caso, los derechos al respeto, al buen trato, a la integridad física. Es decir, el respeto por los derechos de las niñas y de los niños se cumpliría siempre y cuando se «porten bien». El respeto por los derechos de las niñas y de los niños no sería una característica irrestricta sino que obedecería a condiciones de «buen comportamiento» prefijadas por el mundo adulto y la escuela.

El maltrato infantil en todas sus formas y expresiones no solo implica la negación de la condición de persona y de ciudadano de los niños y de las niñas (y de las personas en general), sino que promueve la adquisición de una doble moral en ellos. Esta se traduce en obedecer o comportarse bien siempre que se tenga presente la amenaza del castigo inminente o la presencia del docente a quien no se respeta sino que se teme. Esta realidad dificulta el desarrollo de la autonomía y de una ética de la responsabilidad.

La prevención de maltrato se contempla en el Diseño Curricular Nacional de la educación básica Regular de menores, en el área de Personal Social para el V ciclo (quinto y sexto grados). Se señala como una de las capacidades por desarrollarse en el aula lo siguiente: «Se reconoce y valora como persona digna con responsabilidades y derechos. Se reconoce como parte de un medio familiar, escolar y comunal e interactúa con los demás de manera autónoma, cooperativa y solidaria rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación»<sup>391</sup>.

El Ministerio de Educación promueve la vigencia y el ejercicio de los derechos de las niñas y de los niños desde la formación de defensorías escolares. Sin embargo, en la institución educativa conviven tanto los discursos democratizadores acerca de las interacciones entre los diferentes actores al interior de ella como prácticas autoritarias y transgresoras de los derechos del otro<sup>392</sup>.

Además, los patrones socioculturales que consideran los golpes como mecanismo eficaz de educación del niño y la niña, la legitimación de la violencia como forma de resolución de conflictos, y las relaciones reguladas por un orden jerárquico basado en el poder y la dominación son el marco en el que se circunscribe esta problemática.

Algunos efectos del maltrato infantil son el deterioro de la autoestima del niño, la distorsión de la personalidad, la relativización de la ética,<sup>393</sup> la réplica del autoritarismo y la reproducción de la cadena de maltrato. En lo social, se genera actitudes de aceptación del uso de la fuerza contra el débil para el logro de un propósito, de sometimiento incondicional a la autoridad y de irresponsabilidad frente a los propios actos, con lo cual es muy difícil ejercer una ciudadanía activa y construir democracia.

391. UMC, 2005.

392. Tovar, 1998.

393. «Desde el punto de vista de la ética, el castigo estimula conductas anómicas, es decir, que prescinden de toda pauta o norma moral y que se orientan más hacia la satisfacción individualista de intereses y objetivos particulares. El castigo, por no resolver las motivaciones ni la intencionalidad de la conducta del niño, les induce a adoptar —como mecanismo de supervivencia— una moral de la oportunidad, es decir, a desarrollar un tipo de comportamiento delante de la autoridad y otro al margen de ella. Además, propicia la irresponsabilidad moral respecto de los propios actos, porque induce a actuar no por interés y convicción propios sino por presión y rutina atribuibles a la autoridad. Finalmente, el castigo convalida la ley del más fuerte, y convierte en lícita la imposición o el avasallamiento de los intereses y de los derechos de los más débiles si conviene a los intereses propios.» (Guerrero 1991:43).

Frente a ello, los estudiantes en las escuelas carecen de espacios e instancias para denunciar situaciones de violencia y atropello. Es cierto que en algunas escuelas públicas, existen Defensorías escolares promovidas por el MED, sin embargo, son aún muy pocas las escuelas que cuentan con ellas y, por otro lado, como se ha dicho en diferentes momentos de este documento, la existencia de una instancia que pretende democratizar la cultura escolar, no significa per se que cumpla sus fines. Ello dependerá de la mirada y las capacidades que tengan quienes las dirigen e integran. Ninguna de las escuelas de este estudio tiene Defensoría escolar.

## 6.6. ¿CÓMO SE RELACIONA RENDIMIENTO ESTUDIANTIL Y CLIMA DE AULA EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS?

Si miramos de manera comparativa, los resultados sobre clima de aula descritos en este capítulo y los resultados del rendimiento de los estudiantes en las áreas de Comunicación Integral y de Lógico Matemática explicados en el capítulo de Oportunidades de aprendizaje, encontraremos relaciones significativas. Alguna de estas relaciones refuerza supuestos y principios teóricos y éticos y, se constituyen en elementos esperanzadores para los estudiantes de las escuelas del estudio —actores que son el principio y fin de los procesos educativos—, otras más bien, representan una llamada de atención para asumir los desafíos que implicaría para estas escuelas, el mejoramiento de su servicio educativo. Veamos entonces.

En el capítulo de Oportunidades de aprendizaje fue posible agrupar a las aulas de los docentes participantes de este estudio en tres grupos según el nivel de rendimiento de sus estudiantes en las áreas evaluadas, Comunicación integral (solo la capacidad de comprensión de textos escritos) y Lógico Matemática (enfoque de resolución de problemas). Los grupos se establecieron relacionando los resultados de los estudiantes de las aulas de las escuelas estudiadas con el promedio del rendimiento estudiantil nacional de la EN 2004 en dichas áreas.

Desde ese análisis podemos identificar la siguiente agrupación:<sup>394</sup>

394. Para información más precisa, revisar el capítulo 5 referido a las Oportunidades de aprendizajes.



Grupos	Comunicación	Matemática
<b>Grupo 1</b> Aulas cuyo resultado está muy por encima del promedio nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 1: aula de Ana</li> <li>• Escuela 3: aula de Cecilia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 1: aula de Ana</li> <li>• Escuela 3: aula de Cecilia</li> </ul>
<b>Grupo 2</b> Aulas cuyo resultado está ligeramente por debajo o moderadamente por encima del promedio nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 1: aula de Ángela</li> <li>• Escuela 2: aula de Brenda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 1: aula de Ángela</li> <li>• Escuela 2: aula de Beatriz</li> <li>• Escuela 4: aula de Dina</li> </ul>
<b>Grupo 3</b> Aulas cuyo resultado está por debajo del promedio nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 2: aula de Beatriz</li> <li>• Escuela 3: aula de Carlos</li> <li>• Escuela 4: aula de Daniel</li> <li>• Escuela 4: aula de Dina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 2: aula de Brenda</li> <li>• Escuela 3: aula de Carlos</li> <li>• Escuela 4: aula de Daniel</li> </ul>

Las relaciones que abajo se describen brevemente no pretenden de ningún modo clasificar o encasillar a las aulas y a los estilos de interacción y participación que allí se dan. En consecuencia, tómesese como vinculaciones bastante generales

### ¿Cómo es el clima de aula de las aulas del grupo 1?

Como se ve, las aulas de Ana (Escuela 1) y de Cecilia (Escuela 3) se ubican en el grupo 1 en ambas áreas. A lo largo de este capítulo se han descrito características de la convivencia en estas aulas, las que comparten muchas rutinas y prácticas similares. Sinteticemos.

Las docentes de estas aulas demuestran respeto y valoración por sus estudiantes. Ello se expresa en su reconocimiento a su condición de niñas y niños con características propias de su desarrollo (su interés por el juego por ejemplo), en su interés por tomar acuerdos de gobierno del aula con la participación de todos y todas (normas de convivencia), en su disposición por escucharlos y saber de sus vidas (incluso una de ellas, visita las familias de los estudiantes cuando tienen algún problema), buscan la autorregulación de los estudiantes, aunque una de ellas aplica la lógica de premios y castigos (no físicos). Respecto a su desempeño en los procesos de enseñanza aprendizaje, buscan mantener la motivación a lo largo de las sesiones de clase, promueven la participación de los estudiantes en sus aprendizajes desde los trabajos en grupo y en las sesiones colectivas, expresan altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, monitorean constantemente el desempeño estudiantil en las actividades individuales o grupales, siguen una secuencia estructurada y panificada de clase.

### ¿Cómo es el clima de aula de las aulas del grupo 2?

La profesoras Brenda, Beatriz, Ángela y Dina comparten la misma concepción sobre su rol como docentes, el asumirse como segundas «madres» y «amigas» de sus estudiantes.

En los casos de Ángela, Brenda y Beatriz, las une su enorme preocupación por la vida de sus estudiantes y por establecer relaciones de afecto y confianza con ellos, a tal punto de no exigir demasiado en clase para que no se rompan vínculos. En consecuencia, no exigen demasiado, sus clases en muchos casos, son básicas e incluso repetitivas. No acompañan las actividades y tareas de aprendizaje individuales o en los trabajos en grupo, no siempre planifican sus sesiones. Ello, lejos de cohesionar al grupo, genera desorden y conductas agresivas porque los estudiantes se aburren.

En el caso de Dina se identifica este rol de madre y amiga, aunque sí es posible reconocer acompañamiento de las actividades de aprendizaje, planificación, optimismo y altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, se perciben inconsistencias. Desde el testimonio de los estudiantes ha sido posible conocer que esta docente ha transitado de prácticas maltratantes para corregir conductas inadecuadas de los estudiantes a un comportamiento que promete expresar un cambio rotundo de su anterior actuar y que busca fundarse en el respeto y en el buen trato. Durante la investigación, se pudieron observar sesiones de tutoría en el que el rol protagónico en la solución de conflictos del aula, la tenían los estudiantes en un clima de respeto que la docente promovía. Frente a ello, los y las estudiantes se mantienen a la expectativa de si este cambio de actitud es en realidad duradero en el tiempo.

Estos casos, nos hablan de la coexistencia en las aulas de discursos y prácticas democratizadoras y emergentes con otros, autoritarios y tradicionales.

### ¿Cómo es el clima de aula de las aulas del grupo 3?

En este grupo se encuentran las aulas de los docentes Brenda y Beatriz (en áreas distintas al grupo anterior), Carlos, Daniel y Dina.

Hicimos referencia ya, a las aulas de Brenda, Beatriz y Dina.

Carlos y Daniel comparten algunas características. Muestran en general pobres expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, baja motivación frente a su tarea docente, aplicación de estrategias para controlar el desorden que pueden calificarse como maltratantes (burlas, comparaciones), así como indiferencia y apatía frente a los conflictos abundantes en la convivencia del aula y a la diversidad de los estudiantes. Sus sesiones pocas veces responden a una planificación previa, la ambientación del aula es pobre y el desorden y falta de higiene grandes.

En este grupo, conviven dos estilos de interacción entre la/el docentes y los estudiantes. Por un lado, aquél que se funda en el rol de madre y amiga y, cuyo fin es

la confianza y el diálogo. Y por otro, un estilo más bien indiferente y maltratante. Sin embargo, ambos comparten un desempeño poco motivador y desestructurado de los procesos de enseñanza aprendizaje.

## 6.7. DISCUSIÓN

Desde la metodología de este estudio —básicamente cualitativa— y desde el análisis transversal de este capítulo sobre Clima de aula, ha sido posible acercarse al aula como lo que es: un espacio de interacción complejo y un espacio privilegiado donde tienen lugar procesos de redefinición, apropiación, resistencia y negociación de significados y de poder.

Presentar los hallazgos sobre el clima de aula de este estudio ha significado una larga ruta de análisis que incluye diversos aspectos, tales como la relación entre clima institucional y clima de aula, la descripción de los climas de aula de los casos analizados a profundidad en función a tres elementos: el estilo de las interacciones (docente/estudiantes y estudiantes/estudiantes), el nivel de participación estudiantil (en la organización del aula y en el aprendizaje) y la gestión del aula (uso del tiempo, uso de materiales y normas de convivencia). Finalmente, se desarrollaron las estrategias más usadas para el manejo de la disciplina.

La ruta de análisis recorrida nos ofrece una constatación sobre la cultura escolar y el clima de aula que funciona como elemento integrador y eje interpretativo, la importancia del manejo del poder. En la medida que la escuela es, fundamentalmente, un espacio de convivencia y, como tal, un espacio de manejo de relaciones de poder reconocidas en el discurso y en la práctica docentes y en la de los y las estudiantes respecto a sus interacciones y participación, las prácticas de convivencia en el aula desarrollan, paralizan y/o anulan determinadas capacidades para la participación y el ejercicio ciudadano.

Las relaciones de poder responden a su vez a variables como las concepciones docentes (sobre su rol, sobre la identidad infantil, sobre los fines de la educación, sobre disciplina, democracia, convivencia, etc.), la organización y cultura escolares, además de variables socioeconómicas, de género, culturales.

Los estilos de relación identificados en los casos analizados a profundidad nos señalan que en la práctica, si bien es posible identificar una manera particular de interacción, al mismo tiempo conviven diversas formas distintas y/o complementarias en momentos o situaciones particulares. Es decir, interacciones autoritarias pueden coexistir con ciertos momentos de diálogo y, al revés, prácticas relacionales horizontales conviven con ciertas situaciones de intransigencia. Es en esta lógica dinámica y muchas veces contradictoria que transcurre la convivencia en las aulas.

Los docentes en general ni diseñan una planificación que atienda la necesidad de desarrollar actitudes y capacidades hacia la convivencia democrática ni asumen criterios

comunes como resultado de la reflexión con los demás docentes de la institución para abordar los conflictos de disciplina y/o comportamiento que ellos identifican como uno de los problemas importantes que dificultan el aprendizaje.

Lo que los docentes esperan del comportamiento de sus estudiantes responde a la necesidad de preservar el orden que les permita desempeñar su rol de enseñanza. Los docentes esperan quietud, silencio y obediencia. Estas expectativas de buen estudiante se identifican en el discurso y en la práctica de los docentes coexistiendo también con otro discurso más democrático que podría visualizarse en la práctica de elaboración de normas de convivencia o en la asunción de responsabilidades. Así, las estrategias para manejar una convivencia adecuada responden a una lógica de control del orden y no al desarrollo de la autonomía y la autorregulación coherentes con una visión de convivencia democrática. A pesar de que, sobre esto último, se ha dicho bastante desde el NEP, el MED no ha garantizado de manera suficiente la apropiación de los nuevos planteamientos por parte de los docentes.

Comprender la configuración del clima nos conduce a preguntarnos ¿en qué medida convive un modelo autoritario de manejo disciplinario con formas más democráticas y autónomas?, ¿de quién depende un cambio en los símbolos y las «formas», en los estilos, en el cotidianamente «aceptado» y casi nunca cuestionado orden disciplinario?, ¿o es más bien parte de un proceso que va cambiando y autorregulándose en la medida en que los procesos educativos de enseñanza- aprendizaje entran en sí mismos «modelos» de ser y estar con los otros?, ¿será que los cambios más profundos en el clima y cultura del aula implican de manera decisiva una forma de aprender más participativa, activa y responsable?, ¿será entonces que un estilo de convivir en el aula no está escindido de una forma de aprender, sino que son correspondientes y mutuamente coherentes e influenciables?, ¿será que querer incidir en uno de ellos —el aprendizaje y la convivencia— supone necesariamente trabajar en ambos poco a poco y con pertinencia pedagógica?, ¿hasta qué punto el PLANCAD y las diversas capacitaciones impulsadas desde el Ministerio han tomado en cuenta esta interdependencia en sus intervenciones con los docentes?

Entre las estrategias más generalizadas en las escuelas que buscan promover la participación y organización de los estudiantes se encuentran las normas de convivencia y los Municipios Escolares. La propuesta que forma parte del NEP al respecto, siendo muy válida, no toma en cuenta que los estudiantes peruanos, en general, carecen de referentes de convivencia democrática en sus familias, escuela y sociedad en general<sup>395</sup> que les permitan efectivamente trabajar la elaboración de las normas y ejercer la participación estudiantil desde principios claramente democráticos tales como el respeto, la solidaridad,

395. Revisar el documento: Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de Primaria. UMC - Ministerio de Educación, 2005.

la participación responsable, la justicia. Por ello, no basta que los estudiantes propongan ejemplos de normas para su grupo, no solo porque en ello no se agota la participación sino porque se requiere de un proceso constante que permita deliberar y evaluar la pertinencia para el grupo de uno u otro acuerdo. Tendría que quedar claro en el proceso de reflexión que las normas sirven porque son útiles al grupo, porque permiten o ayudan a todos a crear un clima adecuado; así como no es suficiente que los estudiantes se limiten a elegir a uno u otro representante al Municipio Escolar, sino que participen realmente de esta organización estudiantil.

Cuando no se desarrolla un proceso de reflexión y de seguimiento a los mecanismos de gestión, evaluación y actualización de las normas acordadas por el grupo y de otros mecanismos que pretenden ser democratizadores de la convivencia en las aulas, éstas pierden sentido. Finalmente, así termina desvirtuándose un proceso que podría ser significativo en términos de ejercicio democrático y de incentivo al desarrollo autónomo y ético de los estudiantes.

Los docentes, a pesar de sus diferencias, suelen usar de manera recurrente ciertos mecanismos para manejar la disciplina de los estudiantes. El castigo físico y verbal es uno de los recursos más usados. Se ha podido comprobar que es muy difícil que los docentes asuman que usan el castigo. Y, finalmente, cuando lo aceptan, buscan encontrar argumentos justificatorios. En la medida en que el castigo es una práctica maltratante que se constituye en una amenaza a los derechos de las niñas y niños y una limitación para construir convivencia democrática consideramos que es necesario asumirlo como un tema no solo del aula y el docente sino como un asunto público.

Otras estrategias de manejo del orden usadas por varios docentes son el uso de premios y castigos generalmente vinculado a la adjudicación o supresión de puntos de la «nota» de conducta; en otros caso, el uso de refuerzos positivos visibles para toda el aula, caritas felices o tristes según sea el caso en las lista de nombres visible para todos en un espacio del aula; el rol del brigadier cuya función es mantener informada a la docente sobre conductas inadecuadas de sus compañeros, en ese sentido goza de un poder particular en relación a sus pares; el trabajo en grupo y los concursos / competencias que mantienen el interés de los estudiantes en una tarea concreta. Todas estas estrategias en general, desarrollan más un comportamiento heterónomo que autónomo.

Estas estrategias coexisten con momentos de diálogo y escucha. Sin embargo, estos espacios carecen de planificación previa, de secuencia pedagógica, de evaluación y retroalimentación que permitan el desarrollo de capacidades para el ejercicio democrático y autónomo de los estudiantes.

Entre los aspectos del aula más difícil de manejar por todos los docentes es el de la diversidad de los estudiantes. No se aborda esta realidad contundente (diversidad etaria, de género, culturales, etc.) y, muchas veces relaciones de inequidad, violentas y discriminadoras quedan impunes y terminan aceptándose como parte de la «normalidad» en la dinámica de la convivencia cotidiana en las escuelas.

Respecto a la relación entre clima y aprendizaje es posible afirmar que, un clima de aula que garantiza ciertas condiciones básicas como el respeto, la responsabilidad, la corresponsabilidad, la motivación de logro y la confianza, así como un ejercicio docente estructurado, planificado, de monitoreo constante del desempeño de los estudiantes, favorece el mejor logro en los aprendizajes de los estudiantes. Las aulas con mayor éxito en las pruebas de rendimiento en este estudio, tienen docentes que promueven un clima de aula tendiente a la convivencia democrática

Finalmente, es esperanzador identificar ciertas características y demandas en las voces de los estudiantes de las diferentes escuelas. Una de ellas es que, las niñas y los niños esperan ser tratados con respeto y afecto —rechazan el maltrato—, al mismo tiempo que, desean aprender desde prácticas docentes organizadas, motivadoras y desafiantes. Por otro lado, expresan expectativas por su futuro viéndose a sí mismos en mejores condiciones de dignidad y bienestar a las actuales. ¿En qué medida podrán las escuelas responder a estas expectativas, a estos derechos de las niñas y los niños?

# Conclusiones y recomendaciones

---

En lo que sigue, se presentan algunas conclusiones a modo de reflexión respecto a aspectos fundamentales que forman parte de los hallazgos de esta investigación, es decir, la naturaleza del estudio, la participación y autonomía escolar, la reforma pedagógica y el rendimiento estudiantil, y el clima de aula.

Este estudio tuvo como punto de partida información sobre el rendimiento estudiantil de los estudiantes de sexto grado de primaria en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática de la EN 2004 en escuelas públicas polidocentes de gestión estatal de zonas urbano marginales de la ciudad de Lima Metropolitana. Y si bien, la investigación es de carácter fundamentalmente cualitativo, se aplicaron también algunos instrumentos cuantitativos –cuestionarios y pruebas de rendimiento de lápiz y papel– con el fin de comprender la escuela desde los diferentes campos de investigación planteados.

Desde esta consideración fundamental, se ha buscado comprender y explicar la cultura escolar desde un conjunto de aspectos que enriquecen la mirada integral de la escuela como institución y no solamente confirmar factores asociados a la eficacia escolar. La metodología empleada ha propiciado reconocer aspectos y dinámicas que responden a las preguntas de análisis inicialmente planteadas, así como otras prácticas y dimensiones no contempladas en el diseño inicial de la investigación (nos referimos en concreto a las prácticas pedagógicas en relación a la corrección de conductas inadecuadas de los estudiantes en las que se pudo identificar un uso instaurado y frecuente del maltrato). Y siendo que, una de las características de la investigación cualitativa de corte etnográfico es precisamente la apertura y flexibilidad para reconocer e incorporar nuevos elementos a ser estudiados, consideramos que se constituye en una metodología pertinente en la comprensión de la vida escolar.

Dada la naturaleza del estudio, no es posible generalizar los resultados. Lo que nos dice corresponde a casos particulares de las escuelas estudiadas. Sin embargo, muchos de los aspectos que se explican podrían también corresponder a otras escuelas con similares características, es decir escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en contextos socioeconómicos similares.

La abundante y diversa información sobre la cultura escolar recogida en el estudio nos confirma que el tiempo de permanencia de las investigadoras en las escuelas fue el adecuado. A pesar de ello, la triangulación de la información y el proceso de análisis señalan que, la dinámica del aula y la escuela es compleja y no necesariamente coherente, y que su comprensión abre siempre nuevas interrogantes, así como nuevas posibles relaciones significativas entre distintos aspectos y variables. Es así como, este estudio sugiere que investigaciones futuras profundicen los hallazgos –temas, rutas de análisis, vinculaciones– aquí presentados.

El estudio se propuso desde el inicio probar una ruta metodológica distinta que permitiera mirar la escuela en su conjunto y tejer así relaciones entre aspectos que rara vez logran conectarse cuando se analiza el funcionamiento de la escuela. Ello necesariamente ha implicado no poder profundizar ciertos aspectos relevantes en la comprensión de las escuelas. Estudios futuros podrían explorar con mayor detenimiento las relaciones entre escuela y UGEL siguiendo procesos en las que intervienen ambas instituciones (procesos de selección y contratación docente por ejemplo). La metodología empleada y hallazgos del estudio confirman la necesidad de ir probando nuevas maneras de acercarnos a la compleja realidad de la escuela y sobre todo de escuchar las voces de todos los actores, en especial la de los estudiantes, quienes tienen mucho que decir sobre su propia vivencia.

Desde la mirada de la autonomía escolar los hallazgos encontrados en el presente estudio nos permiten afirmar que si bien se está cambiando, desde disposiciones normativas, la concepción de la escuela peruana (y, por ende, los roles y funciones de sus actores), esta nueva concepción aún no ingresa a los espacios escolares ni de manera suficiente ni adecuada en las aulas.

Por un lado encontramos que, a nivel discursivo, todas las escuelas reproducen los objetivos planteados desde el sector (haciendo mención explícita de la formación integral en sus PEI por ejemplo). Sin embargo un análisis más profundo nos da cuenta de la distancia existente entre el discurso institucional plasmado en el PEI y las distintas –y hasta contradictorias– interpretaciones que tienen los distintos docentes y directivos de cada escuela. Ello explica que los objetivos planteados en la visión y misión no necesariamente se logren traducir en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas, ni en una priorización de los objetivos en términos pedagógicos. Una expresión de lo anterior es el cumplimiento formal de algunas medidas y cambios (como la elaboración del PEI y PCC, el funcionamiento del CONEI y del Municipio Escolar, las normas de convivencia al interior del aula) los que, no sólo no logran modificar la dinámica escolar sino terminan siendo absorbidos por la lógica ya instalada de las escuelas que, en la mayor parte de los casos, tiende a ser renuente a procesos de cambios reales.

Por otro lado, es evidente la falta de espacios y tiempos para reflexionar sobre los fines y el sentido de la escuela y de la educación. Aquí cabe preguntarse, en qué medida los docentes y directivos desarrollan una evaluación de su propio desempeño y de los procesos fundamentales que permiten y/o dificultan el logro de aprendizajes en los estudiantes.

Esto, en última instancia, nos lleva a repensar sobre el espacio que ocupa en la escuela la reflexión sobre sus sentidos, sobre su visión y su misión.

Así mismo, la escisión entre la gestión institucional y pedagógica no permite integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que se plantea. Pareciera entonces que las funciones institucionales y las prácticas de los actores, así como la gestión de la escuela no se articulan ni tienen como meta la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Nos preguntamos entonces ¿quién se responsabiliza en las escuelas de asegurar dichos aprendizajes?

Aquí cabe señalar que el concebir a la escuela como un conjunto de espacios desconectados dificulta promover la formación integral de los estudiantes que por definición no puede reducirse al ámbito del aula (y dentro de éste espacio a los aspectos cognitivos), negando la interdependencia entre el aprendizaje y la convivencia. Por otro lado, es posible identificar una constante dialéctica tanto en la práctica como en el discurso docente en el que se evidencia la coexistencia de enfoques antagónicos (tradicional y nuevo enfoque pedagógico), del mismo modo en la convivencia en el aula también es notoria la coexistencia de un modelo autoritario con algunas prácticas democráticas emergentes. De allí que, a pesar de que los docentes manifiesten el desarrollo de una «formación integral», las estrategias para manejar una convivencia adecuada respondan más bien a una lógica de control del orden que al desarrollo de la autonomía y la autorregulación coherentes con una visión de convivencia democrática. No se reflexiona aún sobre la importancia de la participación y de la convivencia democrática en los aprendizajes de los estudiantes desde un enfoque de «educación integral», y se continúa percibiendo al espacio del aula como desconectado del espacio escolar.

Esta dificultad para concebir a toda la escuela como un espacio de aprendizaje (no sólo para los estudiantes sino para todos los actores) pone de manifiesto, por un lado, que la formación integral de los estudiantes, a pesar de estar muy presente en el discurso de los docentes, aún no es comprendida en toda su dimensión y que la escuela, todavía no es percibida como una comunidad que desarrolla aprendizaje para todos sus miembros.

La falta de espacios de reflexión genera la inercia en la escuela, y no favorece actitudes hacia el cambio. Así, se evidencia en la mayoría de escuelas una falta de convicción de la necesidad del cambio y allí donde se observa voluntad de cambio, dificultad para identificar aquello que debe modificarse y estrategias para hacerlo. La falta de una cultura de autoevaluación al interior de la escuela no promueve una reflexión sobre buenas prácticas que pueda impulsar a los docentes como colectivo a buscar estrategias novedosas.

Con respecto a los roles y funciones que se proponen en el marco de la autonomía escolar, se ha encontrado que la débil apropiación de las nuevas funciones por parte de los actores educativos genera cambios sólo a nivel formal, así como la rápida burocratización de las nuevas responsabilidades, perdiendo el sentido de lo que se buscaba.

La autonomía escolar requiere el desarrollo de capacidades y actitudes para la participación de todos los actores educativos. Requiere de un perfil de director y de docente conocedores de las herramientas, procesos y estrategias de gestión participativa, así como de una experiencia organizativa que promueva una cultura democrática en la escuela. Como hemos visto, las escuelas aún cuentan con estructuras verticales y lógicas autoritarias. ¿Cómo construir entonces una escuela participativa desde una lógica autoritaria y con actores que no tienen referentes ni experiencias organizativas democráticas? ¿Cómo desarrollar la autonomía escolar con actores que no reflexionan sobre para qué y cómo participar?

En el marco de la autonomía de las escuelas se asignan mayores responsabilidades a los distintos actores ampliando sus roles y espacios de acción, pero no se evidencia una mayor preocupación ni mecanismos y estrategias para desarrollar las actitudes y capacidades necesarias para asumir dichas responsabilidades, y lo que resulta aún más preocupante, poca conciencia de parte de los propios actores de la necesidad de desarrollar dichas capacidades. Nos preguntamos entonces en qué espacios y de qué manera se espera que los distintos actores escolares –directivos, docentes, familias, estudiantes– puedan desarrollar las capacidades exigidas por sus nuevos roles.

La iniciativa, la actitud de apertura frente al cambio y los procesos de formación continua de los docentes son ejes centrales para promover un proyecto educativo compartido.

La autonomía exige también nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos, así como la necesidad de transformar las miradas que tienen los actores educativos de sí mismos y unos de otros. Implica que éstos se reconozcan como actores igualmente válidos y con capacidad de contribuir al cumplimiento de los fines de la escuela. En ese sentido queda aún mucho camino por recorrer en especial en lo que respecta a la participación de estudiantes y padres y madres de familia (por ejemplo en instancias como los CONEI, Municipios Escolares). Así como se sabe que las expectativas que tienen los docentes de sus estudiantes son un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, las expectativas que los diferentes actores tienen unos de otros, sobre la posibilidad de cambio, y sobre lo que cada uno puede contribuir a los fines de la escuela, es también un factor importante.

Por otro lado, la Ley de Educación establece que a los padres de familia les corresponde «Informarse sobre la calidad del servicio educativo y velar por ella y por el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos». Frente a esto nos preguntamos ¿a través de qué mecanismos los padres acceden a la información sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos? ¿Sobre qué elementos concretos de la calidad educativa se espera que los padres ejerzan vigilancia? Al no contar los padres con las herramientas, información y acompañamiento para asumir su nuevo rol con claridad, el sentido de su participación, de la vigilancia, se transforma en fiscalización, y termina generando conflictos entre docentes y padres de familia. Recordemos que no se ha desarrollado

suficientemente estrategias que permitan informar a los padres adecuada y oportunamente sobre los cambios en los enfoques pedagógicos ni tampoco sobre las nuevas formas de participación en la escuela y, menos aún sobre el rol que ellos cumplirían al respecto. Por otro lado, tampoco se viene trabajando adecuadamente con docentes y directivos para que se transforme la mirada muchas veces utilitaria o instrumental que tienen de los padres de familia sobre su rol, lo cual impide relaciones más horizontales entre estos actores (hablamos del rol supletorio que se suele asignar a las familias, es decir «proveer» a la escuela de aquello que necesita).

Es evidente entonces que en el marco de la autonomía escolar es necesario desarrollar capacidades ciudadanas que garanticen la vigilancia de la comunidad respecto a la calidad educativa que ofrece la institución pero que le permita también participar de las instancias indicadas de manera constructiva.

Cabe aquí señalar que la participación en la escuela se construye, no se puede exigir ni decretar. Para ello se debe partir de un diagnóstico real que permita identificar las condiciones necesarias para que los cambios efectivamente se den, desactivando, cuestionando la lógica instalada en la cultura escolar. El desarrollo de la participación en la escuela debe tomar en cuenta la necesidad de ir transformando la cultura escolar autoritaria a una democrática (tanto los procesos de gestión como los pedagógicos), al mismo tiempo que se desarrollan capacidades para el ejercicio democrático de los diferentes actores de la comunidad educativa.

La construcción misma de una escuela autónoma debiera constituir un fin y un proceso de aprendizaje explícito para todos los actores educativos, que pueda partir de una voluntad de cambio y de una toma de conciencia de las necesidades del cambio. Requiere de medidas y estrategias puntuales que permitan el desarrollo de actitudes y capacidades favorables a la participación y gestión compartidas, así como un acompañamiento a lo largo del proceso. Al mismo tiempo supone también evaluar las posibilidades reales de cambio en las condiciones actuales y definir medidas concretas que lo posibiliten. Ello necesariamente requiere repensar el rol de los órganos descentralizados de educación en el proceso y plantear una estrategia de acompañamiento a las instituciones educativas que partan desde una reflexión interna conjunta hasta un compromiso de trabajar por una reorganización interna y por la consolidación de una ética de la responsabilidad promoviendo un trabajo por equipos en el que participen todos los actores educativos.

A diez años de la introducción y aplicación progresiva de la nueva normatividad con respecto a la autonomía escolar, podemos decir que ésta no ha logrado modificar aún la estructura, dinámica y funcionamiento de las escuelas. Las nuevas exigencias de la escuela pública desde el Estado y la sociedad deben tomar en cuenta la historia escolar y la cultura escolar. Podemos afirmar que la nueva concepción de escuela no sólo no ha ingresado a las escuelas, sino que los funcionarios, autoridades y comunidad educativa

en general del Sector no terminamos por modificar nuestra propia mirada de la escuela. Finalmente, quisiéramos señalar que en el marco de la autonomía escolar se proponen una serie de medidas que puedan fortalecer el rol de la escuela para cumplir con sus objetivos. Sin embargo, se espera que la sola implementación de dichas medidas a través de la normatividad, puedan en sí mismas transformar la lógica de la escuela, su manera de hacer y ser. Podemos hablar así entonces de una escuela ideal sobre la cual se plantea una serie de reformas versus la escuela real con su propia cultura, sus propios tiempos, convivencias y dinámicas.

A pesar de este contexto común para todas las escuelas, las Escuelas 1 y 3, cuyos estudiantes lograron mejores resultados, se distinguen por mostrar discursos y prácticas emergentes: visión compartida, mayor identidad institucional y cohesión, apropiación de normas de convivencia mínimas por todos los actores, promoción del trabajo en equipo, mayor compromiso por lograr objetivos institucionales a partir de un sentido de pertenencia fuerte. En la escuela 3, encontramos que para la mayoría de miembros de la comunidad educativa (incluyendo a los padres y madres de familia) el objetivo principal de la institución es: «convertirse en el mejor colegio de la zona», lo cual resulta ser parte importante de la identidad de la escuela. En este caso, la visión compartida funciona como una meta clara y tangible a la cual toda la comunidad educativa puede aspirar.

Las Escuelas 1 y 3 son las que muestran mejores resultados en las pruebas de entrada y de salida. Los resultados de estas escuelas (cuyo rendimiento previsto era «bueno») son muy superiores a los de las escuelas estatales y comparables a los de escuelas privadas de contextos socioeconómicos similares. En ese sentido podemos afirmar que son escuelas que muestran resultados sobresalientes en relación al contexto.

Sin embargo, se ha encontrado una gran heterogeneidad al interior de estas escuelas, entre las diferentes secciones, con respecto a logros de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien la Escuela 3 cuenta con las aulas con mejores resultados encontramos una gran diferencia entre los resultados de los estudiantes del turno mañana y de la tarde. Podría afirmarse que es una escuela reproductora de inequidad por cuanto los estudiantes con extra edad y mayores dificultades de aprendizaje se encuentran concentrados en un mismo salón de clases, siendo éste el que obtiene resultados más bajos (comparables a los resultados de las escuelas con rendimiento bajo).

Ello permite concluir que el marco institucional no necesariamente garantiza que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas exitosas, por ello se tendría que actuar tanto a nivel de aula como de escuela para poder asegurar la calidad de los aprendizajes. Ello nos lleva también a preguntarnos sobre si se puede considerar «exitosa» una escuela que no garantiza ni ofrece oportunidades de aprendizaje similares a sus estudiantes y que por el contrario es generadora de inequidad.

Otros hallazgos importantes en este estudio son los vinculados a la reforma pedagógica implementada a mediados de los noventa. Dicha reforma no solo implicó

la implementación de un nuevo enfoque pedagógico, cuyas bases pertenecen al constructivismo, sino también de un modelo curricular con el que se quiere profundizar en el desarrollo de capacidades y no en la sola transmisión de conocimientos. Al respecto, como se mencionó en los capítulos sobre Concepciones pedagógicas y sobre Oportunidades de aprendizaje, el estado de apropiación y sobretodo de comprensión del nuevo enfoque pedagógico y del nuevo modelo curricular es aun incipiente. Las confusiones del significado y las diferencias entre competencia y objetivo, la programación pedagógica por contenidos y no por capacidades, y el rol que el nuevo modelo pedagógico exige demuestran que el proceso de cambio aun se encuentra en una fase inicial.

La falta de reflexión de los docentes sobre los procesos de aprendizaje y las estrategias que deben emplearse sería una de las causas que impide el cambio. Pareciera que los docentes de la muestra asimilaron las nuevas metodologías sin mayor reflexión sobre sus reales significados e implicancias para el trabajo en el aula. No hubo un proceso de deconstrucción previo en relación a la práctica pedagógica anterior al ingreso de las nuevas metodologías ni de las ventajas que ofrece en comparación al enfoque tradicional. Esta asimilación sin mayor procesamiento unida a la falta de repertorio pedagógico por parte del docente explica el hecho que en el aula se encuentren practicas carentes de sentido.

El énfasis que los docentes ponen a la formación integral como fin de la educación es apreciado en varios aspectos de la enseñanza. Sin embargo, esto que podría resultar muy positivo en términos de aprendizaje no lo es si se tiene a docentes que buscan trabajar la dimensión emocional y el desarrollo de valores, casi exclusivamente, a través del discurso, en charlas en las que comparten su experiencia de vida y sus concepciones sobre el comportamiento ético y la convivencia.

De igual manera, el uso de otras técnicas resaltadas por los docentes a nivel discursivo y consideradas beneficiosas para el aprendizaje no lo son debido a la forma como se administran, como se vio para los casos de la participación en el aula, del trabajo grupal y de la motivación. Esta última trabajada no como una condición a desarrollarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje sino como un momento específico en las sesiones de clases. A pesar de ello, puede hablarse de ciertos niveles de apropiación del nuevo enfoque pedagógico ya que los docentes se mostraron abiertos a usarlo, generaban espacios para ello y además constataron algunos de sus beneficios lo cual estimula que sigan empleándolo. Sin embargo la falta de un manejo de recursos pedagógicos y de una cabal comprensión de dicho enfoque dificulta estas intenciones, teniendo en consecuencia un escenario en el que los estudiantes cumplen un rol pasivo y los docentes siguen siendo los que transmiten el conocimiento.

La poca claridad sobre su rol como facilitadores del aprendizaje trae como consecuencia el desplazamiento de la responsabilidad del logro de los aprendizajes, a los estudiantes. Ello se explica por el hecho que muchos docentes señalaron que aquellos estudiantes que cumplen con sus deberes, hacen sus tareas y se mantienen atentos en clase son los estudiantes que logran buenos resultados, logran aprender. Añadido a lo anterior, ven la situación económica de los estudiantes y los problemas emocionales,

nutricionales y familiares que ello conlleva, como un gran limitante para sus posibilidades de aprendizaje. Así, las expectativas hacia sus estudiantes son bajas.

En ese sentido, la falta de claridad del rol de facilitador así como el rol pasivo desde el que se asume a los estudiantes limitan las oportunidades de aprendizaje que se les brinda para el desarrollo de capacidades. Los docentes no tienen una ruta metodológica concreta a seguir ni claridad con respecto a las metas que deben alcanzar al término de una secuencia didáctica y sesión de aprendizaje, mucho menos articulan su práctica pedagógica con los procesos cognitivos que implica el aprendizaje, por lo que las actividades planteadas en las clases de matemática y comunicación correspondieron mayormente a actividades de baja demanda cognitiva. La enseñanza de los docentes en general, se caracteriza por ofrecer pocas posibilidades para que los estudiantes desarrollen capacidades referidas a explicar, argumentar, hipotetizar, relacionar y comparar nuevos contenidos con los anteriores, aprender del error, etc.

Sin embargo, los señalamientos anteriores no se dan de la misma manera ni en la misma intensidad en todos los docentes, más bien se identificaron diferencias significativas. Los resultados mostraron como casos saltantes los de tres profesoras: Cecilia, Ana y Dina, quienes mostraron poseer mayor pensamiento reflexivo y preocupación por el trabajo que realizaban. La estructuración de sus clases y la mayor claridad de los objetivos que debían alcanzar, les permitió obtener mejores resultados en términos de rendimiento. La mejora de sus estudiantes a fin de año respecto al nivel hallado en la prueba de entrada así como la movilidad de los estudiantes que se encontraban en los niveles más bajos a los niveles superiores, dan cuenta de elementos que juegan a favor del desarrollo de capacidades, tales como la participación con retroalimentación, la preocupación de los docentes por lograr un clima adecuado, el esfuerzo por mantener la motivación a lo largo del proceso no basado en el uso de refuerzos y castigos sino basado en las actividades que se planteaban como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, la adhesión a uno u otro tipo de enfoque no ha sido determinante para la obtención de buenos resultados en términos de rendimiento académico ni para generar un clima de aula adecuado. Como se pudo observar, los docentes no manejan ningún modelo pedagógico de manera exclusiva ya que se encontró la presencia de ambos enfoques (constructivista y tradicional), aunque el peso de la enseñanza tradicional (centrada en la transmisión de conocimientos) es evidentemente mayor. Se pudo observar que los docentes que tenían una clase más estructurada y ordenada (con una secuencia clara), así como claridad en los objetivos que debían lograr, tenían mayor éxito al momento de conducir sus clases independientemente de si trataban de conducirse con un enfoque más cercano al tradicional o al constructivista. Así mismo, estos docentes desarrollan en mayor medida tareas de mediana demanda cognitiva.

Contrariamente a la tendencia de los profesores a atribuir a factores externos a ellos los resultados negativos referidos al aprendizaje de sus alumnos, los docentes exitosos,

toman la situación como un desafío, desplegando ante ella una serie de estrategias con el fin de obtener logros. En lugar de una mirada desvalorizadora y centrada en las carencias, tienden más bien a verlos como niños hábiles e inteligentes a los que hay que exigirles porque pueden aprender, enfocándose en el potencial que todos y cada uno de ellos posee. Muestran así altas expectativas sobre sus estudiantes. Valoran y motivan el esfuerzo de sus estudiantes como un recurso para que logren sus metas académicas. Sus estrategias están orientadas a apoyar a todos, priorizando, sin embargo, a los de menor habilidad.

Al respecto, los hallazgos muestran que desarrollar estrategias que permiten mantener la atención y la motivación de logro, propiciar la participación de los estudiantes –aunque aún muy «controlada» por el docente–, manifestar altas expectativas –aunque las tareas sean básicamente de baja y solo a veces de mediana demanda cognitiva–, así como atender de alguna manera la diversidad de los estudiantes, todo ello desde actividades de aprendizaje ordenadas y estructuradas –aunque no sean constructivistas– se constituyen en oportunidades favorables al desarrollo de capacidades.

Respecto a la variable **rendimiento** y la forma como fue recogida en el estudio, es importante considerar que esta investigación mide el rendimiento estudiantil a través de pruebas estandarizadas de lápiz y papel. Dicha evaluación, brinda información en relación a lo que sabe el estudiante respecto a los aprendizajes esperados para el área y el grado. Si bien la información sobre el rendimiento se obtuvo a través de las áreas de matemática y comunicación es importante enfatizar el desarrollo de otras habilidades y competencias que son parte integral de la función de la escuela desarrolladas preferentemente en otras áreas de aprendizaje, como por ejemplo aquellas que forman a los estudiantes para el ejercicio ciudadano democrático.

Como se observó en el capítulo de descripción de escuelas, se obtuvo resultados muy variados en cada una de las instituciones educativas e inclusive al interior de estas. Los hallazgos nos muestran que si bien hay ciertas constantes en las cinco escuelas que denotan una cultura escolar similar, encontramos también ciertos elementos que diferencian una escuela de otra. Se ha constatado a través de diversos estudios que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no sólo por las características de la escuela sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Es así como, distintos grupos dentro de una misma escuela pueden tener resultados muy diferentes. En nuestro caso, el estudio muestra que en promedio, las Escuelas 1 y 3 son las que muestran mejores resultados en las pruebas de entrada y de salida. Asimismo, los resultados de algunas secciones de la Escuela 3 son comparables a los resultados de escuelas de gestión estatal de bajo rendimiento, otra sección en cambio presentaba uno de los mejores resultados comparables incluso con los resultados de escuelas de gestión no estatal de la EN 2004. Esto permite corroborar que el marco institucional no necesariamente garantiza que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas exitosas. Por ello, es necesario que las innovaciones se promuevan tanto al interior del aula como a nivel institucional para poder asegurar la calidad de los aprendizajes. Es decir, se requiere



que los procesos, instrumentos e instancias de gestión institucionales (PEI, PCC, CONEI) se constituyan en lineamientos, guía y mecanismos desde los cuales se enseña y aprende, de modo que no se tenga un rendimiento variable que dependa de la capacidad y voluntad del docente, sino que todos los estudiantes con su gran diversidad, tengan las mismas oportunidades de disfrutar de una educación de calidad.

Un aspecto importante a considerar es la responsabilidad de los resultados de rendimiento. Como se dijo anteriormente, la devolución de resultados así como las entrevistas a profesores permitió observar que los docentes no tienen conciencia de los resultados obtenidos por sus estudiantes. Esto se relaciona con la manera en que los docentes se perciben a sí mismos, es decir desde los roles de docente madre, docente psicólogo o docente amigo. Estas formas de definir su rol y de percibir su tarea docente no incluye el rol de facilitar el aprendizaje en sus estudiantes. A este punto se suma el hecho de que los docentes no consideran criterios pedagógicos para evaluar su sentido de autoeficacia. Realizar ello podría ser de gran beneficio pues permitiría la reflexión y revisión de sus prácticas. En su lógica, los docentes consideran que hacen un trabajo aceptable porque han acumulado años de experiencia, porque sienten aceptación entre los padres de familia pero no porque sientan que sus estudiantes están desarrollando las capacidades y los aprendizajes necesarios.

Diversas investigaciones confirman la relación significativa entre rendimiento y clima de aula.<sup>396</sup> Esta investigación buscó acercarse a la convivencia del aula desde el estilo de las interacciones entre los actores y su participación en el aprendizaje y en el gobierno del aula.

El **clima de aula** es solo una de las variables de los campos de investigación del estudio. Sin embargo, su comprensión permite acercarnos a una de los aspectos más importantes –por ser explicativos de otros, y al mismo tiempo por constituirse en elemento integrador–, las relaciones de poder. En efecto, la dinámica relacional, las características y mecanismos de participación, el uso de estrategias y recursos de manejo del orden, el manejo o la invisibilización de la diversidad y la toma de decisiones al interior del aula nos dicen sobre la concepción de uno mismo y de los otros y, de las relaciones del poder en el aula y la escuela.

Los hallazgos del estudio con relación al clima de aula nos permiten comprender la escuela desde su condición dinámica y compleja en la que conviven elementos, prácticas y procesos dialécticos desde los cuales es posible reconocer permanencias y cambios que redefinen, resisten y negocian significados, sentidos y poder. Es desde esta constatación que la convivencia desarrolla, paraliza y/o anula capacidades para la participación y/o el ejercicio ciudadano democrático de estudiantes y docentes.

396. El «Primer Estudio Comparativo de Factores Asociados al Rendimiento en Lenguaje y Matemática» (Casassus 2000) realizado por el LLECE, muestra que el clima emocional del aula, por sí mismo, explica más las variaciones de rendimiento entre escuela que el conjunto de los otros factores –internos y externos a la escuela– reunidos.

En efecto, si alguna certeza es posible afirmar desde este estudio, lo constituye precisamente la convivencia de estilos y mecanismos autoritarios / verticales y otros tendientes a la democracia / participativos. Estas prácticas se relacionan con las concepciones, mandatos y atribuciones que tienen docentes y estudiantes respecto a su rol, a los fines de la educación y a los objetivos de la escuela, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su comprensión respecto a la convivencia, la democracia, la disciplina y el orden.

Estas concepciones han iniciado un proceso lento de diálogo y confrontación con el discurso del NEP propuesto por el MED. Este proceso se ha encontrado con características particulares de la organización y gestión escolares que muchas veces son impermeables a cambios que persiguen la democratización en las interacciones, en el aprendizaje y en la gestión del aula y la escuela. Así, viejos estilos de ejercicio del poder conviven con un discurso democratizador que no termina de comprenderse ni de instalarse en la cultura escolar.

Los resultados presentados nos permiten afirmar que es muy difícil desarrollar nuevas formas de ser y estar en la escuela, de convivir y de aprender, si no se prevé procesos de redefinición y de aprendizaje en las dimensiones personal y profesional de los actores que les permita cuestionar concepciones, prácticas y rutinas que impiden el desarrollo integral de estudiantes y docentes.

La información recogida en el estudio, señala que el clima de aula no es un aspecto que merezca ni la reflexión ni la planificación de la escuela. Es más bien un asunto que cada docente maneja de acuerdo a sus propias intuiciones, a su experiencia y a su necesidad de mantener el orden entendido como quietud para que su tarea de enseñanza fluya. Es así como, en todas las escuelas estudiadas, se carece de criterios comunes, de estrategias pedagógicas asumidas institucionalmente en coherencia con sus objetivos institucionales, de una selección de capacidades y actitudes desde los cuales se planifique actividades y recursos que desarrollen un comportamiento que permita la convivencia democrática en el aula.

Lo anterior resulta contradictorio con la persistencia discursiva de los docentes, quienes señalan que el fin fundamental de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, se han encontrado recurrencias en el uso de determinadas estrategias de los docentes para mantener el orden. La amenaza de bajar puntos en la calificación de conducta, los premios y castigos, el uso del poder del brigadier y el castigo físico y socio afectivo conviven con algunas prácticas que pretenden ser democratizadoras pero que se desvirtúan por no formar parte precisamente de un proceso de reflexión y evaluación permanentes. Nos referimos, por ejemplo, a las normas de convivencia y al Municipio Escolar que no logran desarrollar sus finalidades de participación y organización autónomas. En relación a ello, el proceso de democratización en las interacciones debe enfrentar una constatación del estudio, la negación de los docentes sobre las prácticas maltratantes y verticales. Al invisibilizarse el maltrato, al formar parte del currículo oculto se instala

fuertemente en la convivencia cotidiana y se hace resistente al cambio.

En todas las escuelas que forman parte de este estudio se pudo identificar la práctica del castigo en una u otra magnitud. En las escuelas 3, 4 y 5, el uso del castigo físico y verbal era recurrente y casi «institucionalizado» detectándose en aulas de diversos grados. Pareciera, entonces, que el maltrato hacia los estudiantes es un aspecto recurrente en la mayor parte de nuestras escuelas.

No deja de llamar la atención que la Escuela 3 —que obtuvo buenos resultados— presente un uso frecuente del castigo y una negación de los docentes sobre las prácticas maltratantes y verticales. Ello nos lleva necesariamente a preguntarnos si es posible hablar de escuelas generadoras de aprendizajes que al mismo tiempo maltratan a sus estudiantes. A nivel metodológico, nos confronta ante la necesidad de levantar en los estudios de eficacia escolar información sobre clima de aula y clima de escuela a través de instrumentos cualitativos.

La escuela así, encierra en sí misma una lógica particular y compleja respecto a las interacciones y participación de sus actores. Como se señaló en el capítulo de Organización Escolar, todas las escuelas del estudio cuentan con los documentos que —se supone— son el resultado de procesos participativos y reflexivos de toda la comunidad educativa y que buscan promover desde el Sector una gestión compartida y autónoma (PEI, PCC); es posible identificar también, la existencia de espacios democratizadores como el CONEI y el Municipio Escolar, sin embargo, ello no garantiza en absoluto, ni la democratización en el clima escolar ni la democratización y calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo hay signos esperanzadores que permiten ir generando rutas de cambio e innovación desde la propia cultura escolar. En efecto, como se ha podido reconocer a lo largo de los diferentes momentos de este estudio, existe una clara intencionalidad hacia el cambio por parte de algunos docentes, así como hechos y prácticas reales pedagógicas que buscan articular el desarrollo tanto de la dimensión socio afectiva ética como de la cognitiva. Estas prácticas docentes que hemos denominado «exitosas» se caracterizan fundamentalmente por su coherencia y consistencia. En relación a ello, las voces de los estudiantes y su desempeño en las pruebas de rendimiento son alentadores. Los estudiantes han demostrado y expresado que pueden y quieren aprender con docentes que crean en ellos, que respeten su identidad y su diversidad, que les demuestren afecto sincero tanto como situaciones de aprendizaje desafiantes, que promuevan su derecho y responsabilidad a participar en su propio aprendizaje y en el gobierno del aula, que diseñen sus sesiones de aprendizaje y los momentos de encuentro como la tutoría, que resuelvan los conflictos a partir del diálogo, jamás a través del maltrato. Los estudiantes han demostrado que aprenden en estas situaciones a pesar de la pobreza y las situaciones de inequidad de su vida cotidiana, a pesar de carecer de referentes democráticos.

Entonces, y nuevamente, ¿cuál es la real responsabilidad de la escuela en la formación de ciudadanas y ciudadanos a partir de los hallazgos de este estudio?, ¿Hasta

qué punto puede lograr calidad en los aprendizajes con estudiantes en situaciones de pobreza?, ¿Qué pasos y cambios debe incluir el Sector para desarrollar paulatinamente y desde los propios actores, la autonomía escolar desde una gestión democratizadora e integradora?

## RECOMENDACIONES

Los hallazgos del presente estudio son reveladores. A partir de ellos, se visualizan tres aspectos que deben actuar de manera transversal y simultánea para el establecimiento e implementación de políticas públicas en el Sector, una lectura real de la organización y necesidades de la escuela peruana, la participación de los actores que legitime los proyectos y reformas y, el desarrollo de capacidades en los actores favorables al compromiso con las innovaciones y el cambio.

En efecto, los hallazgos de este estudio muestran que no bastan orientaciones educativas y pedagógicas adecuadas ya que es imprescindible contar con las fuerzas sociales que permitan realizar el cambio. Esta investigación nos muestra la importancia de conjugar los cambios de orientación pedagógica con mecanismos que promuevan, refuercen y sustenten el cambio cultural entre los agentes de la labor educativa.

Desde esa mirada, es posible elaborar recomendaciones de política educativa con respecto a los ejes transversales de la investigación, es decir, los objetivos de la educación, las concepciones pedagógicas, y el clima institucional y de aula. Estas recomendaciones pretenden tener como interlocutores al sistema educativo en su conjunto, así como también a los distintos actores educativos: docentes, estudiantes de pedagogía, madres y padres de familia.

### Con relación a los objetivos de la educación

#### *Construir una escuela democrática y responsable*

Garantizar la organización de las escuelas en coherencia con los fines de la educación peruana supone contar con una gestión responsable con participación efectiva de todos y encaminada hacia el logro de objetivos institucionales asumiendo como fin último el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes.

Mejorar la calidad de los aprendizajes implica, entre otras cosas, promover cambios en la escuela tanto a nivel institucional como a nivel del aula. Es decir, se requiere que los procesos, instrumentos e instancias de gestión institucionales (PEI, PCC, CONEI) se constituyan en lineamientos, guías y mecanismos desde los cuales la escuela perfile sus objetivos y se responsabilice por alcanzarlos de modo que el rendimiento escolar no dependa del azar y de la voluntad de cada uno de los actores escolares, sino que todos los estudiantes con su gran diversidad, tengan las mismas oportunidades de disfrutar de

una educación de calidad.

En ese sentido, se hace imperativo construir y apropiarse de nuevos roles y sentidos que orienten el quehacer pedagógico. Se requiere así, de tiempos reales para la reflexión y la organización desde un enfoque participativo y equitativo que desarrolle formas distintas de entender y vincularse con la autoridad, nuevas formas de interacción con los pares y con el otro, nuevas formas de enseñar y aprender.

Si queremos estudiantes justos, participativos y solidarios en las escuelas, necesitamos de docentes que asuman el compromiso de constituirse en referentes democráticos en sus dimensiones personal y profesional y, de construir situaciones de democracia en el aula y la escuela.

Construir la escuela democrática en el Perú requiere necesariamente, incorporar el eje de interculturalidad. Ello supone, reconocer, acoger, valorar e interactuar en equidad con la diversidad. Por ello, lejos de pretender igualar a los estudiantes, es fundamental hacer visible y respetar las diferencias. Lo anterior requiere de docentes que hayan desarrollado capacidades para la reflexión y la convivencia democrática, para planificar el quehacer educativo desde un horizonte inclusivo y que estén dispuestos a incorporar el eje de ciudadanía intercultural en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto como en la construcción de un clima de aula democrático (actividades de aprendizaje, recursos pedagógicos, materiales).

Democratizar la educación implica rendir cuentas a los usuarios y al país en general, así como garantizar una educación de calidad para todos. En ese sentido, en el caso del Ministerio y de los Gobiernos Regionales es importante que continúen con sus esfuerzos por mejorar las condiciones en las cuales las escuelas desarrollan su difícil labor, así como informar a la población en general sobre las políticas que implementan para el mejoramiento de los aprendizajes y sobre los indicadores de calidad que permitan la vigilancia ciudadana en relación a los aprendizajes. Los órganos descentralizados -UGEL- y, el personal directivo de las escuelas debieran cumplir con su rol de acompañamiento a la tarea docente en el aula. Se trata de involucrarse en el quehacer pedagógico de los docentes proponiendo, revisando, ensayando, capacitando en la práctica, demostrando, observando, evaluando y retroalimentando.

Las escuelas, por su parte, requieren de sistemas de evaluación y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan informar a las familias y a los estudiantes sobre logros y desafíos en el desempeño de los docentes y en el de los estudiantes. Ello implica establecer un orden de prioridades en los procesos de innovación que se busca introducir (no se puede transformar todo al mismo tiempo).

El acompañamiento a los docentes en servicio supone responder con pertinencia a las necesidades educativas propias de su contexto. Por ello, el acompañamiento se entiende como aprendizaje en y para la práctica pedagógica cotidiana. En ese sentido, uno de los

objetivos de la educación en el país debe ser repensar y elaborar programas pertinentes y viables de formación inicial y continua a los docentes. Entre las muchas tareas que ello supone, la formación de formadores de docentes peruanos competentes en un contexto de amplia y compleja diversidad es una prioridad.

#### *Con relación a las concepciones pedagógicas*

Las concepciones son un elemento clave para comprender la escuela y desde allí, proponer cambios hacia el mejoramiento de la calidad educativa. Las concepciones encierran un gran poder, tipifican en gran medida la práctica, las expectativas, las resistencias y las iniciativas de cambio. Cualquier reforma de la escuela debe incluir entonces, procesos de reflexión crítica en relación a las creencias de los miembros de la comunidad educativa.

#### *Transformar los sistemas de formación inicial y formación continua de los docentes*

Es prioritario definir un sistema de formación inicial y formación continua docente que garantice el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica, de compromiso con una formación permanente y de una actitud de apertura al cambio. Ello implica desarrollar la dimensión personal de los estudiantes de educación y de los docentes en actividad de modo tal que, se garantice el cambio en las escuelas. Por lo tanto, se requiere de nuevas formas de enseñar, de aprender, de interactuar y participar que permitan experimentar lo que luego se pretende enseñar. Es decir, una metodología que revise reflexivamente los saberes previos —la experiencia escolar en relación al aprendizaje, a las interacciones con la autoridad y los pares; la experiencia de vida cotidiana en el hogar y en espacios públicos, el ser ciudadano—, para desde esa deconstrucción / desaprendizaje establecer un diálogo abierto con nuevos paradigmas que contribuya a consolidar una educación de calidad en la escuela. Así, contribuir a la práctica del cuestionamiento, de la evaluación, heteroevaluación y autoevaluación como mecanismos que permiten crecer como maestros y como personas, de modo tal que se disminuya la brecha entre el discurso y la práctica.

La concreción de los objetivos educativos se construyen cotidianamente. Los docentes en formación inicial y continua requieren vivir situaciones reales en sus formadores y en sus procesos de formación que los vincule con esos objetivos. Los referentes concretos de los docentes (los profesores de ISPs y universidades, los formadores, monitores) deben poder reforzar en los futuros docentes y en los que ya lo son, el sentido de la educación, la práctica reflexiva, la responsabilidad con respecto al logro de aprendizajes de sus estudiantes, el sentido de autoeficacia y autoestima, altas expectativas en sus estudiantes, actitudes de investigación, capacidad creativa y capacidades que promueven relaciones democráticas interculturales. Es decir, modificar creencias desde nuevas formas de interactuar y de aprender.

Las personas mejoran e innovan cuando creen en ellas y en el sentido de su rol,

cuando tienen motivación de logro, capacidades que facilitan el generar y asumir los cambios y, compromiso. En nuestro contexto, se requiere revalorar y resignificar la carrera docente en el imaginario social pero también y sobre todo en los docentes.

Por otro lado, si se pretende que los procesos de formación continua generen cambios que contribuyan al mejoramiento de la calidad en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario que los docentes se comprometan con sus propios procesos de formación, la misma que tendría que responder a sus necesidades, potencialidades, fortalezas concretas, es decir, tendría que diversificarse. Por lo tanto, dichos procesos debieran asumir que los docentes no necesitan lo mismo, y que, en la medida que la capacitación y el acompañamiento respondan a sus necesidades, es más posible que el docente se comprometa a generar cambios e informe sobre el impacto favorable de sus procesos de formación en el aprendizaje de los estudiantes. En razón a ello, se propone el fortalecimiento de grupos de interaprendizaje y espacios de intercambio entre los docentes.

#### *Con relación al clima de aula*

##### Desarrollar capacidades y actitudes democráticas

Lograr aprendizajes de calidad implica la construcción de un clima democrático en el aula y la escuela. Esta tarea es un desafío pues, implica interpelar y modificar concepciones en relación a la autoridad, la disciplina, la percepción de los estudiantes, el autoconcepto docente y el castigo como medio de educación.

Se sabe que se educa fundamentalmente con el ejemplo. El docente es un referente importante para los estudiantes. De allí, la necesidad de asumir el compromiso de su crecimiento personal constantemente. Siendo que es sin duda autoridad en el aula, es importante que construya esa autoridad basada en la responsabilidad con su tarea pedagógica, en el respeto, la confianza y el afecto; nunca en el temor y/o la sumisión. Lo anterior no es fácil. Involucra procesos de cambio en las concepciones y además, vencer los miedos esperados frente al cambio y a la nueva configuración de roles en el aula.

Democratizar el aula, tendrá como resultado –tarde o temprano– estudiantes que opinan, que interrogan e interpelan, que proponen, que toman decisiones. ¿Qué capacidades debe desarrollar el docente para lograr relaciones de respeto con esos estudiantes?

Todo cambio debe ser paulatino porque entraña desarrollar capacidades. Como uno de los primeros pasos, se propone escuchar más a los estudiantes e incluir sus voces en la vida cotidiana de la escuela y en las innovaciones que se planteen.

Construir relaciones democráticas en el aula debiera corresponderse con los objetivos institucionales de la escuela. Así, sería posible consensuar criterios, atribuciones y límites, procesos, instrumentos, recursos pedagógicos y estilos de evaluación que

desarrollen capacidades y actitudes democráticas.

Por otro lado, se requiere que la construcción de un clima democrático en la escuela se planifique, se programe, se aplique coherentemente con una metodología pertinente y se evalúe.

#### Fragilizar el verticalismo, rechazar el maltrato

El aula es un espacio de poder. Por ello, democratizar las interacciones en el aula supone democratizar el poder.

El aula es un desafío constante. Es muy demandante ser docente. Cierta orden y condiciones de escucha son necesarios para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, nada justifica el maltrato.

La falta de estrategias pedagógicas para el manejo de situaciones agresivas o de desmotivación frente al aprendizaje que genera desorden, lleva al uso del maltrato (castigo físico, humillaciones verbales, comparaciones ofensivas, etc.). Construir relaciones ausentes de maltrato exige que tanto los actores como los receptores de dichas situaciones, lo acepten. En este estudio, los estudiantes expresaron con claridad, su conciencia y rechazo a las diferentes formas de maltrato en sus escuelas. Los docentes lo niegan. He ahí una gran tarea para los procesos de capacitación y acompañamiento a los maestros en actividad.

Abandonar el uso del maltrato como estrategia correctiva supone asumir una percepción ciudadana de la infancia que respete sus derechos como persona y oriente el desarrollo de la autonomía desde la asunción de responsabilidades, así como desde la formación de una ética de la justicia y la solidaridad. Es difícil, pero es una necesidad y un reclamo de las voces de las niñas y los niños que participaron en este estudio, al mismo tiempo de ser una búsqueda silenciosa pero constante en algunos docentes que están convencidos que no hay calidad en los aprendizajes con castigo, no hay formación integral que conviva con el maltrato en cualquiera de sus formas.



---

## Bibliografía

### Capítulo 1: Marco conceptual y aspectos metodológicos

- Administración Nacional de Educación Pública -ANEP. (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: La Unidad.
- Báez de la Fe, B.F. (1994). «El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile- UNICEF.
- Benavides, M y Rodríguez, J. (2006). *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. Investigaciones Breves 22. Lima: CIES, GRADE, PUCP.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Berkley: University of California Press.
- Carspecken, P. F. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York and London: Routledge.
- CIDE, (2001). *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*, Proyecto de Investigación Iberoamericano. Inédito.
- Cook, T.D., Reichhardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE.
- Cueto, S. y Rodríguez, J. (2003). «Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú», en: Javier Murillo (coordinador): *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

- Erickson, F. (1984). «What makes school ethnography 'ethnographic'?». En *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, pp. 51-66.
- Fernández, T., Trevignani, V. y Silva, C. (2003). *Las escuelas eficaces en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), 369-395.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). «La investigación sobre eficacia escolar en Chile». En F.J. Murillo (coordinador). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Muñoz, F. (1990). «Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa». *Debates en Sociología*, N 17, Lima.
- Murillo, J. (Ed.). (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360.
- Murillo, J. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, J. (2003). «Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Ogbu, J. (1981). «School Ethnography: A Multilevel Approach», *Anthropology and Education Quarterly*, Volume XII, Number 1, p. 3-29.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Scheerens, J. y Nosker, R. (1997). *The Foundations of educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schensul, J., M. Gonzalez y R. García (1985). «Applying Ethnography in Educational Change». En: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 16, Nr. 2, pp. 149-164.
- Spindler, George and Louise. (1987). *Interpretive ethnography of education. At home and abroad*. New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R.E., (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

- Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Sistema Nacional de Evaluación Educativa, (Diciembre 2000). *Aspectos de las escuelas públicas mexicanas exitosas, encontrados a partir de evaluaciones cualitativas*. México D.F.
- UNESCO-OREALC. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, H., F. García y A. Díaz. (Ed.). (1993). *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative data. Description, Analysis and Interpretation*. Thousands Oaks - London - New Delhi: SAGE Publications.
- Yin, R. (1994). *Case Study research design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Capítulo 3: Análisis de la Organización Escolar**
- Alcázar, L y Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú*. Lima: APOYO/ CIES.
- Álvarez, M. (2001). «La gestión aplicada a la educación». En: Signo. Año 10 un.94, enero 2001.
- Ames, P. (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Documento de Trabajo. 102. Lima: IEP.
- Andrade, A. (2003). «Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos». *Cuadernos de Gestión* 4. Lima: Proeduca-GTZ.
- Ansión, J. (2004). *Para comprender la escuela pública, desde sus crisis y posibilidades*. Lima: PUCP.
- Ansión, J. (2000). «El concepto de autoridad según directores de escuelas públicas». En: *Autoridad en Espacios Locales*. Una mirada desde la Antropología. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Appel, M, W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Appel, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Andrade, P. (2002). *Gestión educativa para una educación democrática*. Lima: PROFOGED - GTZ y MED.
- Arana Cardó, J. (2002). *Los caminos de la gestión en la escuela pública*. Serie: Educar es innovar 1. Lima: PIEDI UPCH - CIE/BID.
- Ávila Aponte, R. (2002). «Fortalecimiento de la institución educativa: condiciones e implicaciones». En: *Primer Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación*. Octubre 2001. Lima: UPCH Estudio en Colombia.

- Bacharach, S.B. y Mundell. (1993). «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action». *Educational Administration Quarterly*. Vol.29, No 4, pp. 423-452.
- Ball, S. (1990). «La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones». En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). «Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15 (Micro política en la escuela), sept.-dic., Madrid, 1997.
- Bris, M. (1997). «Participación y clima escolar». En: *Bordón, Revista de orientación pedagógica*. N° .49 (1), 1997.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La Crujia: Stella.
- Carrillo, S. (2004). «La gestión Educativa en algunos documentos de educación». En: <[www.proeducagtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos\\_de\\_gestion/cuadernos\\_de\\_gestion\\_4.pdf](http://www.proeducagtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos_de_gestion/cuadernos_de_gestion_4.pdf)>.
- Cassasus, J. (2005). La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas. En R. Cuenca, E. González y F. Muñoz (eds.), *La descentralización de la gestión educativa. Modelos de gestión, procesos de participación y descentralización educativa*. Seminario Internacional. Lima: ACIDI-GTZ-DFID-USAID-USAID Perú y ACIDI.
- Cassasus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B). Versión preliminar, París: UNESCO, Octubre 2000.
- Casassus, J. (1999). «Marcos conceptuales de la gestión educativa». En: *La Gestión en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.
- Chávez, Helenn. «Proyecto Educativo Institucional. Avances en Educación». En: <<http://www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/ExposicionViceministraHelennChavez.ppt>>.
- Chuye, Y. (2004) «La toma de decisiones en una escuela pública en proceso de cambio». En: Ansión, J., Villacorta A. (Ed.) *Para Comprender la Escuela Pública. Desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Cueto, S. et al. (1997). *Hacia una propuesta de Educación primaria para el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Dueñas, C. Kalinowski, D y Ruiz, A. (1996). *Escuelas que construyen Democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE EDUCALTER.
- Eguren, M. (2006). «Educación y participación: enfoques y prácticas promovidas desde el estado, la sociedad civil y las escuelas». En Montero, C. (Ed.) *Escuela y Participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP.

- Eguren, M., De Belaunde, C., González, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: IEP-CIES.
- Espínola, V. (2002). «La autonomía escolar como estrategia de mejoramiento educativo». En: *Primer Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación. Octubre 2001. Lima: UPCH*.
- Espinosa, G. (2002). Gestión de la dirección en polidocentes completos. *Boletín N° 25 UMC*. Noviembre. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación del Perú.
- Fernández, T. (2004). «Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay». En: *Revista iberoamericana sobre la calidad y Eficacia en Educación*. Vol. 2, N° . 2, 2004.
- Frigerio, G., M. Poggi y M. Giannoni. (Comp.) (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ed. Novedades Educativas.
- Glatter, R. (1990). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp.169-188, 1990.
- González, M. T. (1990). «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas». En: *VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.
- González, M. T. (1989). «La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar». En: Q. Martín-Moreno (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid: UNED.
- Henríquez, S. (2002). «El PIEDI cinco años después: estrategias, desafíos y propuestas». En: *Primer Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación. Octubre 2001. Lima: UPCH*.
- Hoy y J. Hannum. (1997). «Middle school: an empirical assessment of organizational health and student achievement». *Educational administration quarterly*, vol 33, n° 3, august, pp 290 - 311.
- Iguñiz, M y Dueñas, C. (1998). *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea, Asociación de publicaciones educativas.
- Iguñiz, M y Del Castillo D. (1995). *Materiales para pensar la descentralización educativa*. Lima: Tarea, Asociación de publicaciones educativas.
- Kalinowski, Ruiz y C. Dueñas. (1996). *Escuelas que construyen Democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE EDUCALTER.
- López Rodas, A (2005). *Percepciones de los directores respecto a la importancia y aplicabilidad de las actuales normas de gestión educativa. Un estudio en los centros públicos del distrito de Huaraz*. Tesis de maestría en gestión de la educación. Lima.
- Maireira, O. (2004). «El liderazgo Factor de Eficacia Escolar, hacia un modelo causal». En: *Revista electrónica iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, 2004, Vol 2, 1. En: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>>.

- Montero, C. Ed. (2006). *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP.
- Montes, I., A. Apaza, W. Gutiérrez y J. Barriga (2003). *Actitudes, expectativas y percepciones hacia la descentralización de la educación en directores de centros educativos estatales*. Lima: CIES, Universidad Católica de San Pablo. En: <www.consortio.org>.
- Muñoz Repiso et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - CIDE.
- Murillo Torrecilla, J. (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». En: *Investigación temática*. Vol. 9, N° 21 pp. 319 - 359. Abril - Junio.
- Nicastro, S. (2004). «Trabajar de director... o sobre un hacer en situación». En: *Novedades educativas* 159, Marzo.
- Oliart, P. (2002). «¿Qué podemos aprender de las escuelas rurales? Reflexiones acerca de los dilemas de la escuela rural en la sierra peruana». En: *Primer Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación*. Octubre 2001. Lima: UPCH.
- Paredes, Z. (2004). «Liderazgo y modelo estratégico ¿gestionar o dirigir?». En: *Novedades Educativas Reflexión y debate*. Año 16, 159, Marzo.
- Rivas Torres, J.I. (2003). «La perspectiva cultural de la organización escolar: Marco institucional y comportamiento individual». En: *Educar* 31, pp. 109 - 119.
- Robles, S. (2005). *Los docentes en el proceso de Gestión de un currículo por competencias: Estudio de caso en tres centros educativos de Barranco*. Tesis de maestría en gestión de la educación: Lima.
- Rodríguez, N. (2004). «El clima escolar». En *Investigación y Educación* (revista digital) N° 7, volumen 3, de marzo.
- Romero, L. y Cáceres, N. (2002) «*Fe y alegría: Una alternativa educativa de calidad para los empobrecidos*». En: Primer Seminario Internacional Investigación para una Mejor Educación. Octubre 2001. Lima: UPCH.
- Santos Guerra, M. A. (1997) *La luz del prisma para comprender las organizaciones*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. pp.71-94.
- Silva, O. (2004) Gestión de la educación y clima organizacional: En: *Para Comprender la Escuela Pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Solar, S. (2004). «La Dinámica del cambio y la resistencia en la organización escolar chilena en el marco de la reforma educativa». En *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Souza, N. (2004). «El rol directivo y la formación docente». En: *Novedades educativas. Ideas y recursos*. Año 16, N° 159. Marzo, 2004.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Editorial Anaya.

- Tedesco, J. (1994) Educación y Sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: *¿Para qué sirve la escuela?* (D. Filmus, comp.), Buenos Aires: Tesis.
- Terrerros, C. y Tibblin A. (2005). *Democracia desde la escuela*. Lima: Save the Children Suecia.
- Trinidad, R. (2002). *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión? Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP.
- Vásquez, T. y Oliart, P. (2003). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa. Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima: CIES. En [www.consortio.org](http://www.consortio.org)
- Xares, J. (1997). «El lugar del conflicto en la organización escolar». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15. Septiembre - diciembre. En: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>>
- Documentos**
- Ministerio de Educación del Perú (2005). Educación: Calidad y Equidad. Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044.
- Ley General de Educación 28044. (2003)
- Ministerio de Educación del Perú (2002). Lineamientos de Política Educativa.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). Resolución Ministerial N 016-96-ED. Lima 11 de marzo de 2002.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). Resolución Ministerial N° 168-2002-ED.
- Ministerio de Educación del Perú - UCG (2001). Plan de Monitoreo 2001. Documento de trabajo (inédito).
- Ministerio de Educación del Perú. (2000). Manual para Directores de Educación Primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: DINFOCAD-UCAD.
- Ministerio de Educación del Perú (2000). Manual para Docentes de Educación Primaria. Lima: PLANCAD.
- Ministerio de Educación del Perú - PLANCAD- Primaria (1999). Manual para docentes de Educación Primaria.
- Ministerio de Educación del Perú (1997). Manual del Director del Centro Educativo.
- Ministerio de Educación del Perú (1995). Programa Curricular de quinto y sexto grado de primaria. Resolución Ministerial N° 0179-92-ED.
- Ministerio de Educación del Perú - DINEIP. Programación Curricular en el nivel de Educación Inicial. Coordinación y aportes: Carmen Rosa Sacieta Carabajo.
- Presidencia de la República del Perú (2001) Decreto Supremo N 007-2001-ED. Lima 13 de febrero de 2001.



Presidencia de la República del Perú (2001). Decreto Supremo N 007-2001-ED. Lima 13 de febrero de 2001.

Reglamento General de APAFA.

#### Capítulo 4: Concepciones pedagógicas de los docentes

Andrews, P. y Hatch, G. (1999). «A new look at secondary teachers' conceptions of mathematics and its teaching». *British Educational Research Journal*, 25 (2), 203-223.

Ansión, J., Villacorta, A. (2004). *Para comprender la Escuela Pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial - PUCP.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.

Bamburg, J. (2004). *Raising expectations to improve student learning*. En: <<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>>.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K. y Weiß, M. (2004). *Self-Regulated Learning as a cross-curricular competence*. OECD PISA Deutschland. En: <[www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCEngl.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCEngl.pdf)>.

Callejo, M. y Vila, A. (2003). «Origen y Formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria». *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10 (2), 225-247.

Carrillo, R. (2003). «Recreando la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula». En: Patricia Oliart (Ed.), *Territorio, cultura e historia*. Lima: IEP.

Charnay, R. (1997). «Aprender (por medio de) la resolución de problemas». En: Parra, C. y Saiz, I (comps). *Didáctica de la matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Contreras, L. (2006). *Dificultades y obstáculos para el cambio en el aula. Una perspectiva desde la educación matemática*. En: <<http://www.uhu.es/luis.contreras/Novedades/articulo02.htm>>.

Ernest, P. (2005). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*. En: <<http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/>>.

Leal, F. (2006). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. En: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>>.

Martínez, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación. (2001). *Evaluación de los aprendizajes en el marco de un Currículo por Competencias*. Lima: Ministerio de Educación.

Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). «Teachers' beliefs and behaviors: what really matters?». *Journal of Classroom Interaction*, 37 (2), 3-15.

Pajares, F. (1992). «Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Pérez, A. (1988). «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado». En Villa, A (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Ponte, J.P. (2006). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. En: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>>.

Ponte, J.P. (1994). «Mathematics teachers' professional knowledge». En: Ponte, J.P. y Matos, J.F. (Ed.) *Proceedings of 18th Psychology of Mathematics Education Conference*, Vol I, 194-210. Lisboa.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). «Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones». En: *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-288.

Raymond, A. M. (1997). «Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practices». *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (5), 550-576.

Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.

Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Santos Trigo, L.M. (1992). «Resolución de Problemas: El trabajo de Alan Schoenfeld. Una propuesta a considerar en el Aprendizaje de las Matemáticas». *Educación Matemática*, 4 (2), 16-24.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Staub, F. y Stern, E. (2002). «The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics». *Journal of educational psychologist*, 94 (2), 344-355.

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). «Teacher efficacy: capturing an elusive construct». *Teaching and teacher education*, 17 (7), 783-805.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa -UMC. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de Textos Escritos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa -UMC. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe Pedagógico de Resultados. Matemática*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Vilanova, S., Rocerau, M. C., Oliver, M. I., Vecino, S., Medina, P., Astiz, M., Valdez, G., y Alvarez, E. (2001). «Concepciones y creencias sobre la matemática. Una experiencia con docentes de 3º ciclo de la Educación Básica Regular». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. <<http://www.campus-oei.org/revista/experiencias9.htm>>.

Vogliotti, A y Macchiarola V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Universidad Nacional de San Luis. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. En: <[http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF)>.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología del aprendizaje*. México: Prentice Hall.

### Capítulo 5: Oportunidades de aprendizaje en Comunicación y Matemática

Cervini, R (2001). «Efecto de la oportunidad de aprender sobre el logro en matemáticas en la educación básica Argentina». En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 3 (2).

Charnay, R. (1997). «Aprender (por medio de) la resolución de problemas». En: *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Parra, C. y Saiz, I (comp).

Cueto, S., Ramírez, C. y León, J. y Azañedo, S (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Los Desafíos de la Escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.

Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad*. Lima: GRADE.

Cueto, S; Ramírez, C; León, J y Guerrero, G. (2004). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE.

Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Pain, O. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*. Documento de Trabajo 43. Lima: GRADE.

DINEIP. (2000). Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular de Educación Primaria de Menores (Quinto y Sexto grados). Lima: Ministerio de Educación del Perú.

DINEIP- UDCREEIP. (2004). Programa Curricular Básico de Lógico matemática y comunicación integral. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

DINESST. (2003). Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores. Nueva Secundaria con planes curriculares existentes con mejoras sustanciales. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

DINESST - UDCREES. (2004). Diversificación Curricular. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Eguren, M., De Belaunde, C., González, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: CIES, IEP.

Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* En: Documento de trabajo N° 45. Lima: GRADE.

Galindo, C. (2002). «El currículo implementado como indicador del proceso educativo». En: Documento de Trabajo N° 13. Lima: MED-MECEP.

Jimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Schwartz, W. (1997). «Opportunity to learn standards: Their impact on urban students». En: *ERIC/CUE Digest Number 110*.

Soberón, L. (2002). Magisterio, Educación y sociedad en el Perú. Encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos. Lima: MED - IPE - UNESCO.

UCE (2004). Implementación Curricular en el aula. Matemáticas. Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2). Seguimiento a la Implementación Curricular. Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC. (2005). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004: Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de Textos Escritos. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa -UMC. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe Pedagógico de Resultados. Matemática*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2005). Marco de Trabajo de los Instrumentos de Factores Asociados al Rendimiento Estudiantil. En: <[http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v\\_codigo=25&v\\_plantilla=A](http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=25&v_plantilla=A)>.

Zambrano, G. (2002). Las oportunidades de aprendizaje en Lógico - Matemática: un estudio para cuarto grado de primaria. *Boletín UMC*, N° 22. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Zambrano, G. (2004). Las oportunidades de aprendizaje en Matemática: un estudio para cuarto grado de secundaria. *Boletín UMC*, N° 26. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

### Capítulo 6: Clima de aula

CIDE, (2001). *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*, Proyecto de Investigación Iberoamericano. Inédito.

Cueto, S. Ramírez, C y León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO.

- Dueñas, C. Kalinowski, D y Ruiz, A. (1996). *Escuelas que construyen Democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE EDUCALTER.
- Eguren, M. (2006). «Educación y participación: enfoques y prácticas promovidas desde el estado, la sociedad civil y las escuelas». En Montero, C. (Ed.) *Escuela y Participación en el Perú. Temáticas y dilemas*. Lima: IEP.
- Freire, P. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Frisancho, S. (2005). *Democracia y psicología evolutiva*. Inédito.
- Guerrero, L. (1991). *¿Y ahora qué hice?* Lima: Ayni. Radda Barnen.
- Moragues, M. (1995). *Hacia la escuela posible*. Lima: Tarea.
- Savater, F. (2003). Educación y ciudadanía en la era global. Conferencias. Lima: Centro Cultural del Banco Interamericano de desarrollo. Octubre 2003 N° 48.
- Sime, L. (2003). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tanaka, M. (Compilador) (1999). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo*. Lima: Tarea.
- Ugarte, D. y Villanueva, M. (2002). *Saberes y sentires para educar en democracia*. Lima: Tarea.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2006). *Explorando algunas características de los docentes del Perú*. Mimeo.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2006). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2004*. Mimeo.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa -UMC. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de Textos Escritos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa -UMC. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe Pedagógico de Resultados. Matemática*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2005). *Una Primera Aproximación a la Evaluación de la Reflexión Ciudadana*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

## ANEXO 1

### Definición de los Campos de Observación por Unidad de Análisis

- A) **A nivel de escuela** se tomó en cuenta dos campos: Gestión escolar y Clima institucional. Informantes claves: docentes, directivos, padres de familia y alumnos.

#### Gestión escolar

Entendemos por gestión escolar la acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada, los recursos disponibles a la consecución de los objetivos previstos por la escuela. Para ello se recogió cómo funciona la escuela en el plano formal e informal. La gestión no sólo está comprendida por la dirección sino también por los demás actores, es por ello que para comprender el tema de gestión fue necesario explorar los siguientes temas:

- **Mecanismos de participación**  
Se recogió información sobre la forma en la que la escuela y sus actores se organizan para la toma de decisiones. Aspectos claves que se tomaron en cuenta fueron el liderazgo y canales de información y comunicación entre directivos, padres de familia y estudiantes.
- **Relaciones con actores internos y externos a la escuela**  
Se recogió información sobre las relaciones interinstitucionales (con los órganos intermedios, MED, otras escuelas, etc.) y las relaciones con padres y madres de familia y APAFA.
- **Deber ser Institucional**  
Se establece a través de las normas, procedimientos, reglamentos y todos los mecanismos formales que determinan la gestión institucional y pedagógica de la escuela en función a los objetivos que esta quiera alcanzar. Se entiende comparándolo y contraponiéndolo a los mecanismos informales que se dan en la práctica de la escuela. Se recogió información sobre los objetivos de la escuela a partir de sus instrumentos de gestión y desde el discurso de los distintos actores. Se indagó sobre los roles y funciones de los distintos actores buscando contrastar el discurso de los actores que da cuenta de su interpretación de la normativa y sus prácticas cotidianas.
- **Gestión pedagógica y curricular**  
Se recogió información sobre la gestión y programación curricular a nivel de la escuela. Para ello fue necesario constatar si las escuelas estudiadas contaban o no con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un PCC (Proyecto Curricular de Centro). Se buscó comprender la organización del trabajo curricular, trabajo en equipo y la coordinación entre docentes, así como las estrategias de acompañamiento en aula.

**Clima institucional**

El clima institucional es otro factor que tomamos en cuenta en cuanto favorece/optimiza/permite/potencia los recursos existentes para el cumplimiento de los objetivos trazados y en cuanto es un reflejo de las relaciones humanas. Entendemos que el clima es el ambiente generado a partir de las interacciones de los actores educativos generando así un «clima» propicio para potenciar el cumplimiento de los objetivos educativos.

Para ello tomaremos en cuenta:

- **Relaciones interpersonales**  
Describiremos cómo se relacionan los distintos actores entre sí, las percepciones sobre las relaciones, los conflictos, etc.
- **Sentido de pertenencia**  
Intentaremos acercarnos a comprender de qué manera y cómo los actores se sienten identificados o pertenecientes a la escuela.
- **Motivaciones, recompensas a nivel institucional.**  
Se indagó si la escuela contaba con mecanismos que recompensaran la labor de los diferentes actores educativos.
- **Normas de convivencia (Orden y disciplina)**  
Se trató de identificar en cada escuela cuáles eran las normas a través de las cuales los diferentes actores se relacionaban, normas que delimitaban el quehacer cotidiano de los actores, tomando en cuenta una pregunta: ¿a través de qué mecanismos o acciones se mantiene el orden y disciplina en las escuelas?

**Historia institucional**

Se recogió información que permitiera comprender cómo se desencadenaron los procesos escolares que determinan el actual funcionamiento de la escuela, identificando los hitos significativos en su historia. Se indagó sobre la percepción y prestigio de la escuela que tienen los distintos actores así como sobre aspectos de la identidad y cultura escolar. Esta historia se construyó tomando en cuenta los testimonios de docentes, personal administrativo, directivos y padres de familia.

- B) **A nivel de aula** contamos con varios campos de observación: gestión de aula, prácticas pedagógicas, programación curricular, concepciones pedagógicas, auto eficacia del docente, satisfacción laboral y expectativas del docente sobre sus alumnos.  
Informantes claves: Docentes, directivos, y padres de familia.

**Gestión del aula**

Se debe entender la gestión del aula como el uso estratégico de distintos recursos para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje dentro del salón de clases. Se trató de identificar cómo la gestión del aula está enfocada en la búsqueda y logro de objetivos precisos por parte del docente en su proceso de enseñanza. Para ello se recogió información sobre: el uso y gestión del tiempo, el uso de los materiales y las normas de convivencia establecidas que permiten establecer y mantener el orden y la disciplina en el aula.

**Prácticas Pedagógicas**

Se comprende que las prácticas pedagógicas son la metodología aplicada por los docentes durante el dictado de clase. Así pues, se observaron las aulas para comprender qué estrategias se utilizaban. Se caracterizaron las prácticas correspondientes a 6to grado de primaria principalmente y se observó jornadas escolares completas. Durante la observación se recogió la siguiente información: preparación y estructura didáctica de la clase, actividades en aula, demanda cognitiva de las actividades, participación en clase, enseñanza adaptativa, habilidades comunicativas del docente, estrategias de motivación, uso de materiales y recursos, entre otros.

**Programación Curricular**

Se indagó acerca de las estrategias de programación, trabajo en equipo, planificación del trabajo, cumplimiento de objetivos planteados por el docente al momento de aplicar la clase. En algunos casos se recogió el cuaderno de programación pedagógica de los docentes.

**Concepciones pedagógicas**

A partir de los discursos y prácticas observadas se trató de comprender qué enfoque (tradicional o constructivista) aplicaban los docentes en el aula y cuál era su percepción de dicho enfoque. En este punto era importante lograr entender qué concepciones tienen los docentes sobre distintos elementos del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo ello influye en sus prácticas en aula. Se indagó también con respecto a las concepciones docentes sobre los fines de la educación en general y sobre su rol como docentes.

**Auto eficacia del docente**

Buscamos información acerca de la elección vocacional del docente, de la percepción sobre su propia formación, capacitación y preparación para su función. A partir de estos puntos pudimos comprender el nivel de confianza del docente en su desempeño dentro del aula.

**Satisfacción Laboral**

En este campo de observación se intentó conocer la motivación y expectativas de los docentes sobre su profesión, así como su opinión del sector educativo. Se indagó sobre el rol docente, el tiempo de servicio, tiempo de trabajo en la escuela, aspiraciones profesionales y percepción sobre las relaciones interpersonales.

**Expectativas del docente sobre sus alumnos**

Se recogió información acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes. En otras palabras se indagó sobre cómo el docente explicaba el rendimiento académico de sus alumnos, qué elementos toma en cuenta para formular un concepto de los alumnos. Ello incluye las ideas o creencias del docente sobre el futuro éxito escolar de sus estudiantes.

**Clima de aula**

Se observó e identificó cómo se producen las diferentes relaciones interpersonales en el aula entre docente - alumno y entre alumnos. Así pues, se recogió información descriptiva sobre las diferentes formas y estrategias de relación que terminan por constituir un ambiente que interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

- C) **A nivel del alumno** recogimos información relacionada a cómo este actor percibe el mundo educativo en el que se desenvuelve motivo por el cual desarrollamos los siguientes campos de observación: autoconcepto, sentido de pertenencia, motivación, opinión y percepción del proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizaje del alumno y rendimiento académico y capital social y cultural.

Informantes claves: Estudiantes y padres de familia.

#### Autoconcepto

A través de este campo, se intentó recoger cuáles eran las expectativas del alumno con respecto a su propio desempeño en la escuela. A través de conversaciones con los alumnos nos acercamos a comprender las características que ellos mismos identifican de sus comportamientos y atributos personales. Aquí se recogió información sobre hábitos de estudio y cumplimiento de tareas.

#### Sentido de pertenencia

Se obtuvo información sobre el compromiso e identificación de los estudiantes con su escuela y con la comunidad educativa. Para comprender ese tema se indagó sobre la satisfacción personal en la escuela. Para ello se buscó información sobre las opiniones de las relaciones interpersonales, el cumplimiento de las normas de convivencia y la participación de los alumnos.

#### Motivación

Se recogió información sobre el interés y las expectativas de los alumnos respecto a lo que espera que le brinde el colegio. Para ello se recogieron las percepciones que tienen los estudiantes sobre el rol de los docentes.

#### Opinión y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

En este punto se recogieron las opiniones y percepciones de los alumnos sobre el proceso a través del cual aprenden.

#### Rendimiento Académico

Se tomaron pruebas de rendimiento en las áreas de comunicación-comprensión de textos y matemática a inicios y a fines el año.

#### Capital social y cultural

Se intentó recoger información sobre el contexto de los estudiantes, aquello que interviene en la configuración de su mundo escolar y extra escolar.

## ANEXO 2

### Lista de Instrumentos según Campo de Observación

CAMPO DE OBSERVACIÓN	TÉCNICA O INSTRUMENTO	ACTORES/ ESPACIOS
<b>Ejes transversales:</b>		
Objetivos de la educación y de la escuela	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de escuela y de aula Análisis de documentos	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia, Alumnos
Concepción de la educación	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
<b>Aspectos Institucionales:</b>		
Gestión escolar	Entrevista Individual Grupo Focal	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
Mecanismos de participación (toma de decisiones, liderazgo, canales de información)	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula y escuela	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
Relaciones con actores internos y externos a la escuela	Entrevista Individual Grupo Focal	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
Deber Ser Institucional	Entrevista Individual Grupo Focal Análisis de documentos	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
Historia Institucional	Entrevista Individual Grupo Focal Análisis de documentos	Directivos, Docentes Docentes, Padres de Familia
<b>Aspectos Pedagógicos:</b>		
Gestión Pedagógica y Curricular	Entrevista Individual Grupo Focal Análisis de documentos	Directivos, Docentes Docentes
Gestión de aula	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Docentes Docentes
Prácticas pedagógicas	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Docentes Docentes, Alumnos



CAMPO DE OBSERVACIÓN	TÉCNICA O INSTRUMENTO	ACTORES/ ESPACIOS
Programación Curricular	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula Análisis de documentos	Docentes Docentes
Creencias Pedagógicas	Entrevista Individual Grupo Focal Cuestionario de Creencias Pedagógicas	Directivos, Docentes Docentes
Auto eficacia del docente	Entrevista Individual Grupo Focal	Docentes Docentes
Satisfacción laboral	Entrevista Individual Grupo Focal	Docentes Docentes
Expectativas del docente sobre sus alumnos	Entrevista Individual Grupo Focal	Docentes Docentes
Autoconcepto (alumno)	Entrevista Individual	Alumnos de 6to grado
Sentido de pertenencia (alumno)	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Alumnos de 6to grado Alumnos de 6to grado
Motivación e interés por el aprendizaje (alumno)	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Alumnos de 6to grado Alumnos de 6to grado
Opinión y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno)	Entrevista Individual Grupo Focal Observación de aula	Alumnos de 6to grado Alumnos de 6to grado
Aprendizaje del alumno y rendimiento académico	Pruebas de Rendimiento (entrada y salida) en Comprensión de textos y Matemática	Alumnos de 6to grado
Capital social y cultural del alumno	Cuestionarios de Factores asociados Entrevistas individuales	Alumnos y Padres de Familia Alumnos
Clima de aula	Entrevistas Individuales Grupo Focal Observación de aula	Alumnos de 6to grado Alumnos de 6to grado
Campos Generales	Taller de Devolución de Resultados Análisis de Resultados Intercambio de opiniones	Directivos, Docentes, Alumnos, Padres de Familia

## ANEXO 3

## Instrumentos utilizados en cada una de las Escuelas del Estudio\*

Escuelas	Actores entrevistados	Aulas Observadas	Grupos Focales realizados
Escuela 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 docentes de 6to grado</li> <li>• 2 docentes de 4to grado</li> <li>• 2 docentes de 2do grado</li> <li>• 6 estudiantes de 6to grado</li> <li>• Director</li> <li>• Presidente APAFA</li> <li>• Informante clave (historia institucional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 secciones de 6to grado</li> <li>• 2 secciones de 4to grado</li> <li>• 2 secciones de 2do grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GF con docentes</li> <li>• 1 GF con padres y madres de familia</li> <li>• 1 GF con estudiantes de 6to grado</li> </ul>
Escuela 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 docentes de 6to grado</li> <li>• 3 docentes de 4to grado</li> <li>• 3 docentes de 2do grado</li> <li>• 12 estudiantes de 6to grado</li> <li>• Directora</li> <li>• Informante clave (historia institucional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 secciones de 6to grado</li> <li>• 4 secciones de 4to grado</li> <li>• 4 secciones de 2do grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GF con docentes</li> <li>• 1 GF con padres y madres de familia</li> <li>• 1 GF con estudiantes de 6to grado</li> </ul>
Escuela 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 docentes de 6to grado</li> <li>• 4 docentes de 4to grado</li> <li>• 4 docentes de 2do grado</li> <li>• 16 estudiantes de 6to grado</li> <li>• Director</li> <li>• Subdirector</li> <li>• Subdirector administrativo</li> <li>• Presidente APAFA</li> <li>• Informante clave (historia institucional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 secciones de 6to grado</li> <li>• 4 secciones de 4to grado</li> <li>• 4 secciones de 2do grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GF con docentes</li> <li>• 1 GF con padres y madres de familia</li> <li>• 2 GF con estudiantes de 6to grado</li> </ul>
Escuela 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 docentes de 6to grado</li> <li>• 4 docentes de 4to grado</li> <li>• 4 docentes de 2do grado</li> <li>• 16 estudiantes de 6to grado</li> <li>• Director</li> <li>• Subdirector</li> <li>• Presidente APAFA</li> <li>• Informante clave (historia institucional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 secciones de 6to grado</li> <li>• 4 secciones de 4to grado</li> <li>• 4 secciones de 2do grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GF con docentes</li> <li>• 1 GF con padres y madres de familia</li> <li>• 1 GF con estudiantes de 6to grado</li> </ul>
Escuela 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 docentes de 6to grado</li> <li>• 2 docentes de 4to grado</li> <li>• 2 docentes de 2do grado</li> <li>• 6 estudiantes de 6to grado</li> <li>• Director</li> <li>• Presidente APAFA</li> <li>• Informante clave (historia institucional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 secciones de 6to grado</li> <li>• 2 secciones de 4to grado</li> <li>• 2 secciones de 2do grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 GF con docentes</li> <li>• 1 GF con padres y madres de familia</li> <li>• 1 GF con estudiantes de 6to grado</li> </ul>

\* Adicionalmente en cada escuela se realizaron dos talleres de devolución de resultados y sesiones individuales de devolución y análisis de resultados con docentes de 6to grado.

## Descripción técnica de las pruebas de Entrada y Salida del Estudio

Las pruebas de rendimiento de entrada y salida presentadas para las áreas de Matemática y Comunicación (Comprensión de Textos) han sido elaboradas sobre la base de los ítems de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) para sexto grado de primaria, elaborada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (UMC).

Dichos ítems cumplen tanto con los indicadores estadísticos como pedagógicos que aseguran un comportamiento adecuado de estos al momento de aplicarlos en una prueba a estudiantes peruanos, pues han sido previamente piloteados y posteriormente aplicados en pruebas de rendimiento a escala nacional, a una muestra representativa de la población estudiantil peruana.

Una característica importante de estas pruebas es que al haber sido elaboradas sobre la base de la EN 2004, se trata de una prueba referida a criterios con niveles de desempeño. Esto permitió devolver información sobre los niveles de logro que alcanzan los estudiantes, sobre las tareas que son capaces de hacer y sobre las que aún no pueden resolver adecuadamente. También permite ordenar a los estudiantes en función de su rendimiento y efectuar una comparación relativa entre ellos. Toda esta información es un insumo importante para tomar decisiones sobre futuras acciones con los estudiantes evaluados, tales como, programas de recuperación, capacitación docente, etc.

La prueba para cada una de las áreas está enfocada a evaluar las principales capacidades del área. Debe señalarse que estas capacidades, para ambas áreas, han sido adaptadas tomando como referente el Diseño Curricular Propuesto<sup>397</sup> por el Ministerio de Educación para los estudiantes del nivel primario, por lo que guarda coherencia con las capacidades que deberían haber desarrollado los estudiantes en las cinco I.E. del Estudio Cualitativo.

Dichas capacidades evaluadas para cada área se detallan a continuación.

---

397. Vigente al momento de la aplicación de las pruebas.

## Área de Lógico Matemática

CAPACIDAD DEL ÁREA	CAPACIDAD CURRICULAR
Resolución de Problemas	1. Resolver situaciones problemáticas referidas a los números y la numeración, en los números naturales hasta diez mil y en las fracciones más usuales.
	2. Resolver situaciones problemáticas que demanden el uso de operaciones básicas en el conjunto de los números naturales menores que diez mil, decimales hasta las centésimas y fracciones más usuales.
	3. Resolver situaciones problemáticas referidas a la proporcionalidad directa y porcentaje en el conjunto de los números naturales menores que diez mil, decimales hasta las centésimas y fracciones más usuales.
	4. Resolver situaciones problemáticas referidas a la noción de medida, al uso y a la conversión de unidades de las magnitudes fundamentales (masa, longitud y tiempo), en el conjunto de los números naturales menores que diez mil, decimales hasta las centésimas y fracciones más usuales.
	5. Resolver situaciones problemáticas referidas a nociones de ángulos y al cálculo de perímetro y área de polígonos de hasta seis lados, figuras circulares, sólidos geométricos (cilindro, cubo, esfera, cono) y a posiciones relativas de dos rectas.
	6. Resolver situaciones problemáticas referidas a la elaboración e interpretación de diversos diagramas estadísticos y a la media aritmética de un conjunto de datos.
Comunicación Matemática	7. Utilizar y representar números naturales hasta la unidad de millón, números decimales hasta las centésimas y fracciones de uso cotidiano.
	8. Interpretar, identificar y justificar proposiciones verbales o simbólicas referidas al manejo de los números y las operaciones en el conjunto de los números racionales positivos.
	9. Identificar, interpretar y comparar cantidades expresadas en distintas unidades para cada una de las magnitudes fundamentales.
	10. Identificar, graficar y comparar figuras y cuerpos geométricos.
	11. Identificar, interpretar, graficar, comparar y justificar información estadística.
Aplicación de Algoritmos	12. Calcular el resultado de operaciones básicas en el conjunto de los números racionales positivos.
	13. Calcular el resultado de operaciones combinadas en el conjunto de los números racionales positivos.
	14. Calcular el resultado de operaciones básicas de cantidades referidas a alguna de las magnitudes fundamentales, expresadas en distintas unidades.

## Área de Comunicación (Comprensión de Textos)

CAPACIDAD DEL ÁREA	CAPACIDAD CURRICULAR
Obtiene información explícita del texto	1. Identifica ideas específicas expresadas en una, dos o más proposiciones.
Hace inferencias	2. Reconoce relaciones de causa efecto
	3. Reconoce relaciones semánticas expresadas entre dos o más proposiciones.
	4. Relaciona información intratextual con información extratextual.
	5. Reconoce el tema central y las ideas principales del texto
	6. Identifica la función que cumplen referentes de distinto tipo.
	7. Deduce el propósito del texto
	8. Identifica el interlocutor o auditorio al que se dirige el texto.
	9. Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura.
	Reflexiona y evalúa
11. Evalúa la forma.	

El tiempo de duración de las pruebas es de 10 minutos para dar las indicaciones, 60 minutos para su desarrollo, y 10 minutos extras en caso sea necesario.<sup>398</sup> Se aplicaron, para cada área, cuatro cuadernillos, repartidos equitativamente y en forma aleatoria entre todos los estudiantes evaluados.

398. Basta que un estudiante aun no haya terminado su prueba en el tiempo indicado para que se le otorgue este tiempo extra.



## Modelo de medición de las pruebas de Entrada y Salida

En el diseño y procesamiento de las pruebas de Entrada y Salida del Estudio se ha asumido el modelo Rasch de Ítemes Dicotómicos y el de Créditos Parciales como insumos para el análisis de las respuestas de los estudiantes. Estos modelos se centran en el análisis de cada ítem, concretamente en la interacción entre una persona y un ítem. Establecen la probabilidad de respuesta de una persona ante un ítem en términos de la diferencia entre la medida de rasgo o habilidad de la persona (B) y la calibración de la dificultad del ítem (D). Las habilidades de las personas y las dificultades de los ítemes se ubican en la misma métrica. Ello permite combinar la habilidad de la persona y la dificultad del ítem para predecir el desempeño de una persona en un ítem cualquiera e identificar respuestas inesperadas. La idea central del análisis Rasch es poder construir una escala conformada por los ítemes ordenados según su dificultad. Ello implica que a mayor habilidad, la persona tendrá una mayor probabilidad de acertar a los ítemes y, por lo tanto, un mayor número de respuestas correctas. Si la habilidad de la persona es mayor a la dificultad del ítem, la probabilidad de responder correctamente a dicho ítem es mayor que 0,5 (50%). Por otro lado, si la habilidad de la persona es menor que la dificultad del ítem, la probabilidad de responder correctamente a dicho ítem es menor que 0,5 (50%). Finalmente, si la habilidad de la persona es igual que la dificultad del ítem, la probabilidad de responder correctamente a dicho ítem es igual a 0,5 (50%). Es muy importante tener en cuenta que la medida estimada de la persona no es igual al puntaje directo (número de ítemes correctos) que posee, este será solo un insumo a partir del cual se construirá la medida con el modelo Rasch.

El análisis de los progresos en el desempeño de los estudiantes ha sido evaluado mediante la diferencia mostrada entre la prueba de Entrada y Salida. Ambas fueron construidas mediante el método de equiparación por ítemes comunes. Es decir, cada una de ellas estaba formada por dos conjuntos de ítemes: unos que solo aparecen en una de ellas y otros que aparecen en ambas. Estos últimos son utilizados para colocar ambas mediciones en una misma escala, haciéndolas comparables. En tanto teóricamente los alumnos al enfrentarse a una prueba de Entrada poseen menores conocimientos que al enfrentarse a una prueba de Salida, en general los ítemes que solo aparecen en la prueba de Entrada fueron más fáciles, y los ítemes que sólo aparecen en la prueba de Salida fueron más difíciles. De esta forma se trata de controlar los efectos suelo (la prueba es demasiado difícil para los estudiantes, por ello no se les mide bien) y techo (la prueba es demasiado fácil para los estudiantes y no se les mide bien).



