

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y
EL APRENDIZAJE EN EL AULA RURAL MULTIGRADO



Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado

Carmen Montero

Coordinadora

Patricia Ames

Zoila Cabrera

Andrés Chirinos

Mariella Fernández Dávila

Eduardo León

18

DOCUMENTO DE TRABAJO

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP ni al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinancadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2002
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-16-4
Depósito legal N° 1501212002-1058

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COORDINACIÓN POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Martín Oyata
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono: 423 5117
IMPRESIÓN: FIMART S.A.C. Editores e Impresores

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú
Tiraje 1000 ejemplares
Agosto del 2002

CONTENIDO

Introducción	9
UNIDAD 1	
La estrategia multigrado	13
Para comenzar...	13
1. Ideas de base para una estrategia de trabajo multigrado	14
2. Dinámicas de interacción en el aula multigrado	15
3. Estrategia de trabajo multigrado	23
UNIDAD 2	
El espacio educativo. Organización y uso	31
Para comenzar...	31
1. Las condiciones básicas del aula	31
2. El mobiliario	32
3. La ambientación pedagógica del aula. Criterios por considerar	35
4. Los sectores pedagógicos	36
5. Distribución de los alumnos en el espacio del aula	41
6. Otros espacios con valor educativo	45
UNIDAD 3	
El clima en el aula	47
Para comenzar...	47
1. ¿Cómo promover un clima positivo en el aula?	48
2. ¿Qué dificulta el buen clima en el aula?	50
3. ¿Cómo tener orden en el aula?	51
4. ¿Cómo mantener la motivación de los niños durante la sesión de aprendizaje?	53
UNIDAD 4	
Los materiales educativos	55
Para comenzar...	55
1. ¿Cómo sirven los materiales en la estrategia de trabajo multigrado?	56
2. ¿Cómo usar los materiales que tenemos de manera desgraduada?	58

3. ¿Qué nos ayuda a usar los materiales en el aula?	60
4. Elaboración de materiales	68
5. Otros recursos que podemos utilizar en nuestras escuelas	72
UNIDAD 5	
La programación anual	73
Para comenzar...	73
1. ¿Qué es y cómo hacerla?	73
2. Elaboración de la tabla de tiempo anual (TTA) y del calendario de la escuela	77
3. Información sobre el contexto, las demandas de los padres de familia y las características de los alumnos	83
4. Cartel de capacidades y actitudes (CCA): Definir qué van a aprender mis alumnos durante este año	83
5. La identificación de las unidades didácticas con las que voy a trabajar en el año	88
6. Capacidades básicas por área	92
UNIDAD 6	
Las unidades didácticas. Recomendaciones y criterios para su elaboración	95
Para comenzar...	95
1. Orientaciones para elaborar las unidades didácticas en las aulas multigrado	95
2. La integración de las áreas curriculares	99
3. ¿Cómo evaluar en las aulas multigrado?	103
UNIDAD 7	
Organizar la semana y el día	109
Para comenzar...	109
1. La organización del tiempo en la semana	109
2. La organización de cada día	112
UNIDAD 8	
Lengua y comunicación en el aula multigrado	113
Para comenzar...	113
Primera sección	
La diversidad cultural y lingüística de nuestros alumnos	114
1. La comunicación oral	114
2. La lectura. ¿Cómo trabajamos las competencias de lectura en lengua materna (castellano o lengua nativa)?	119
3. Cómo trabajar las competencias de producción de textos	125
4. La reflexión sobre la lengua	129
Segunda sección	
Orientaciones metodológicas de Comunicación Integral: Castellano como segunda lengua	131
1. ¿Cómo usar la segunda lengua en clase?	131
2. Conocimiento del nivel de dominio del castellano en los niños	132
3. El manejo de estrategias para que los niños aprendan castellano	133
Bibliografía	139
ANEXO 1	
Las escuelas multigrado en el Perú	145
ANEXO 2	
Sugerencias y recomendaciones para complementar la propuesta metodológica multigrado	163

INTRODUCCIEN

En agosto del año 2001, en el marco de una consultoría realizada para el Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), un equipo del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) alcanzó una propuesta metodológica para facilitar al docente de aulas multigrado la organización del trabajo en el aula y el uso adecuado del tiempo.

El equipo entendió que una propuesta de este tipo seguía la línea de convertir las escuelas multigrado en escuelas con educación multigrado. Vale decir que la propuesta habría de estar fundamentalmente dirigida a orientar el trabajo de los maestros para lograr los aprendizajes cuando —como sucede en las aulas con alumnos y alumnas de dos o más grados— su labor es particularmente compleja y la heterogeneidad del aula es percibida como un problema serio y no como un potencial. Tal sería, sin duda, una manera de atender el mejoramiento de la calidad de la educación primaria rural mediante un criterio de pertinencia pedagógica. Y sería también una ruta para responder al desafío de la equidad, con el propósito de acortar las notables distancias en los niveles de aprendizaje real que logran los niños de distintos ámbitos sociales, geográficos y culturales, mediante acciones que se adecuen a las particularidades del servicio educativo brindado a las poblaciones del campo.

Desde un inicio quedó claro que la propuesta metodológica multigrado debía ser concebida en el marco de los lineamientos pedagógicos actualmente vigentes y las normas que rigen el sistema educativo peruano en el nivel y la modalidad de la educación primaria de menores. No podía tratarse, pues, de una propuesta contradictoria respecto de lo que se viene promoviendo y aplicando, ni sustentatoria de una práctica y un horizonte de expectativas de aprendizaje de menor calidad para la primaria rural. Por el contrario, la propuesta multigrado debía ayudar a concretar el ideal de que los niños de las escuelas unidocentes y/o con aulas multigrado desarrollen y logren las competencias y capacidades establecidas en la Estructura Curricular Básica (ECB); que reciban, en las escuelas, un mínimo de 36 semanas y mil horas efectivas de aprendizaje al año, y que se beneficien de las innovaciones pedagógicas introducidas en la educación primaria.

Dado este propósito, el trabajo se organizó de modo tal que fuese posible ofrecer ideas y recomendaciones sobre un conjunto de factores centrales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siempre estuvo presente en nuestra reflexión la peculiaridad del aula multigrado, a saber, su diversidad. En tal sentido, la propuesta rescata el valor de la diversidad como situación en la cual se multiplica la variedad de relaciones interpersonales y como condición que enriquece las oportunidades para aprender.

De conformidad con la lógica de formular preguntas sencillas sobre las numerosas decisiones que va tomando un profesor o profesora responsable de un aula multigrado, se estructuró

un material que diera respuestas prácticas a dichos interrogantes. Este material, que ha sido escrito pensando en los maestros de las aulas multigrado, aborda los siguientes temas:

- ¿Cómo trabajamos mis alumnos y yo?
Unidad 1: La estrategia multigrado
- ¿Dónde y en qué condiciones trabajo?
Unidad 2: El espacio educativo. Organización y uso
Unidad 3: El clima en el aula
- ¿Qué medios y materiales tengo y requiero?
Unidad 4: Los materiales educativos
- ¿Cómo organizo los aprendizajes?
Unidad 5: La programación anual
Unidad 6: Las unidades didácticas para el aula multigrado
Unidad 7: Organizar la semana y el día
- ¿Cómo desarrollar capacidades comunicativas en lengua materna y en segunda lengua?
Unidad 8: Lengua y comunicación en el aula multigrado

El documento que presentamos es el producto de una reflexión grupal que se ha nutrido de los resultados del diagnóstico evaluativo realizado a fines del año 2000; del estudio y sistematización de los documentos que orientan y norman la educación primaria de menores, la formación y la capacitación docente y la educación bilingüe intercultural; del análisis de los materiales educativos elaborados y distribuidos por el Ministerio de Educación (MED), y del conocimiento de las experiencias de metodología multigrado emprendidas en diversos países. Con relación a este último punto, especialmente útil fue la participación de dos miembros del equipo en el Proyecto de Investigación Internacional “Enseñanza multigrado en Perú, Sri Lanka y Vietnam”, conducido por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Ya concluida una versión preliminar de la propuesta, se dio paso a una etapa de consulta y validación, en la cual se recogió la opinión de expertos y se realizó talleres con especialistas y docentes rurales de las zonas andina y amazónica. Como resultado de este proceso, que se sumó a los informes de opinión remitidos por la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) y de la Secretaría Técnica de Educación Rural (STER), nos fue posible elaborar la versión final de la propuesta. Creemos que ella recoge, con rigor y cuidado, las observaciones y sugerencias planteadas.

Asimismo, dada la importancia de “visibilizar” la educación multigrado y reconocer que las escuelas multigrado son la forma de organización escolar mayoritariamente presente en la educación primaria de menores en el Perú, la propuesta metodológica ha sido complementada con un documento que proporciona información estadística sobre las escuelas, alumnos y docentes de áreas rurales que estarían comprendidos en una estrategia de atención con metodología multigrado. Dicho informe, incluido como anexo 1, contiene además una breve caracterización de las escuelas rurales multigrado, de sus alumnos y docentes, que ofrece sustento a la propuesta metodológica. Al leer dicho informe será fácil constatar que la distancia entre el punto de partida y la meta establecida es todavía muy grande y que, para acortarla, es necesario trabajar en las escuelas multigrado a sabiendas de que se trata de un modelo diferente en el cual tiene que desarrollarse una metodología pertinente.

Ahora bien, sería ingenuo pensar que bastará la aplicación de una metodología multigrado para mejorar la calidad de la educación primaria rural. Sus carencias son muchas y bastante graves. Aun cuando las competencias y las habilidades del docente son indispensables para mejorar los logros de aprendizaje en las aulas multigrado, el esfuerzo por realizar no depende exclusivamente de él. Hay una serie de condiciones y requerimientos que exceden lo que por su cuenta puede hacer un maestro, aun si dispone de un conjunto de ideas prácticas para desempeñar mejor su tarea. Así, la nueva metodología debe formar parte de un proyecto de atención integral de la educación primaria rural, que comprenda estrategias específicas sobre

formación docente, capacitación de docentes en servicio, tratamiento de la ECB, organización del servicio educativo en zonas rurales, requerimientos de infraestructura y mobiliario, requerimientos de materiales educativos y relaciones escuela – familia – comunidad. Algunas de estas estrategias son planteadas, a modo de sugerencias y recomendaciones, en el anexo 2.

Queda, por último, el merecido reconocimiento a las personas que colaboraron con el equipo de investigación e hicieron posible la realización de este trabajo.

Participaron en el diagnóstico, como investigadores y supervisores de campo, Wilfredo Chávez, Georgina Maldonado, Ernestina Sotomayor, Miguel Ángel Torres y Fritz Villasante. Hildegardi Venero y Johanna Yancari nos ayudaron a procesar la Encuesta Nacional de Niveles de Vida 2000. Colaboraron en el estudio, acogiendo cordialmente a nuestro equipo de campo y atendiendo a sus indagaciones, los directores y los maestros de las escuelas de Kully, Lloqueta, Cjunucunca, Ccoñamuro y Sallac, de los distritos de Urcos y Ccatca en Quispicanchi, Cusco: Norma Béjar, Janett Carrasco, Agustina Ccollana, Cerbandina Escalante, Victoria Inca Roca, Fany Mejía, Denis Oviedo, Juan José Quispe, Aniceto Solís e Ilario Uscacha. A ellos, a las autoridades comunales, a los padres de familia de cada localidad y a los niños de las escuelas, nuestro sincero agradecimiento.

En el proceso de consulta participaron como expertos Sheila Aikman, Patricia Oliart, Eliana Ramírez, Lucy Trapnell y Manuel Valdivia, quienes hicieron una lectura acuciosa de los materiales y brindaron aportes sustantivos. La experiencia de preconsulta realizada en Canta y los talleres de consulta realizados en Cusco e Iquitos contaron con la participación activa de especialistas de los órganos intermedios, institutos superiores pedagógicos (ISP) y entes ejecutores de cada región y de docentes de escuelas primarias multigrado de las zonas. Dichos talleres fueron posibles gracias al apoyo que recibimos de las Direcciones Regionales de Educación de Cusco y Loreto, del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) y de la unidad de servicios educativos de Canta para la organización y convocatoria de los eventos. Por su valioso aporte en esta labor agradecemos a Wilfredo Aguilar, Pablo Andrade, Víctor Aráoz, Juan Arévalo, Lennie Armas, Marina Babilonia, Rossana Bartra, Elena Burga, Zoila Cachique, Hilda Cañari, Maritza Cárdenas, Janett Carrasco, Marliith Conche, Lourdes Corrales, Ciro Chinchazo, María Esther Encinas, Juana Dávila, Eutropia Delgado, Richard Díaz, Pilar Diez, Yony Galiano, Severino Gallardo, Juana Huacoto, Natividad Adriana Ihuaquari, Victoria Inca Roca, Wildor Inuma, Víctor Linares, Seledonio Loayza, Milagros Llacsá, Erasmo Mamani, Marina Miranda, Ruber Montes, Denis Oviedo, Ángel Patilla, David Pilares, Juan Quévare, Luis Quispe, Sofía Rengifo, Mónica Rivera, Robin Alberto Rodríguez, Humberto Rossi, Adolfo Sandoval, Gastón Sánchez, Dora Cleivis Sifuentes, Federico Tunque, Ernesto Valdez, Johel Valdez, Juana Vargas, Golber Mario Vásquez, Luis Veintemilla, Alberto Vela, Martha Luz Vela, Nelly Villacorta, Mario Zavaleta y Sadith Pilar Zumba.

UNIDAD 1

LA ESTRATEGIA MULTIGRADO

PARA COMENZAR...

Las aulas multigrado se caracterizan por la diversidad de alumnos que congregan. Ahí se encuentra a niños que cursan ciclos y grados diferentes, con diversos niveles de capacidades, habilidades e información; los niños cuentan, además, con edades diferentes y con experiencias distintas de vida familiar.

Si la escuela se ubica en zonas de habla vernácula, se encontrará también diferencias en el manejo y comprensión del castellano y de su lengua materna así como en sus hábitos y costumbres. Si se trata de una zona muy pobre, es probable que muchos niños hayan tardado en iniciar sus estudios y quizá hasta hayan sufrido algún retraso por repetición o interrupción de estos. Por razones de este tipo, las edades de los niños tienen un rango más amplio aun cuando estén cursando el mismo grado.

Esta diversidad de los alumnos, esta heterogeneidad de los niños que estudian en una misma aula, hace que su participación e intervención en las clases no pueda ser igual sino *diferenciada*, de acuerdo con los niveles, capacidades, habilidades y experiencias de cada cual. La diversidad existente en el aula requiere del docente una atención diferenciada, que permita a los alumnos avanzar en sus aprendizajes según sus propias características desde el nivel en que se encuentran.

Los maestros del Perú, formados y capacitados para trabajar con alumnos de un mis-

mo grado, sienten que es difícil desempeñarse en un aula multigrado. Tienen con frecuencia la impresión de que necesitan “dividirse” para poder atender a cada grado.

Si realmente hicieran esto, si se “partieran” en dos, en tres o en cuatro, según los grados que atienden, el tiempo de trabajo educativo lo dividirían de manera tal que inevitablemente se reduciría el tiempo de atención que brindan a los alumnos.

En la práctica, los docentes inventan estrategias para que los niños no pierdan tanto su tiempo: dirigen las sesiones de clase asignando tareas comunes a alumnos de diversos grados, los agrupan por ciclos, mantienen “ocupados” a los más pequeños dándoles indicaciones para hacer planas.

A pesar de sus esfuerzos, es difícil que el docente mantenga en situación de aprendizaje efectivo a la totalidad de niños de todos los grados de *manera simultánea*. En otras palabras, es difícil lograr que los alumnos de todos los grados realicen, al mismo tiempo, actividades de aprendizaje iguales o diferentes.

Por ello, para atender esta situación de diversidad, para que todos los niños trabajen simultáneamente y aprendan según sus propias características, es preciso *combinar y alternar* los modos de trabajo del docente y las formas de trabajo de los alumnos para aprender. Dicho de otra manera, se requiere combinar y alternar la atención directa con la atención indirecta así como el trabajo grupal con el individual.

Con el propósito de orientar a los docentes a que hagan de las aulas multigrado espacios estimulantes para el aprendizaje de los niños, en esta unidad se presentan los ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula. Estos ejes, que se irán complementando y desarrollando en las unidades siguientes, son:

- a) *La simultaneidad de actividades de aprendizaje*, es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes.
- b) *La participación diferenciada*, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características.
- c) *La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente*, es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta que da a los alumnos.
- d) *La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno*, es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje.

En el desarrollo de esta unidad se da respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo entender la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Cómo interactúan y trabajan el docente y los alumnos en el aula multigrado?
- ¿Qué es y cómo se aplica una estrategia multigrado?

1 IDEAS DE BASE PARA UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO MULTIGRADO

A. ¿CÓMO ENTENDER LA ENSEÑANZA?

La tarea de enseñar, tal como se la concibe actualmente, consiste en favorecer y orien-

tar los procesos de aprendizaje. Esta labor debe desarrollarla el docente con cada uno de los niños, y atender continuamente sus necesidades de formación, considerar sus capacidades, tener en cuenta su talento, sus intereses y los vacíos que pueda haber en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos.

La idea tradicional de que en el aula el único que posee y transmite conocimientos es el maestro ha quedado atrás. Los niños saben muchas cosas, tienen experiencias ricas y variadas y van construyendo nuevos conocimientos con la ayuda de sus maestros y compañeros de aula. Esto no significa que ahora el alumno es el que "hace todo". Por el contrario, la labor del docente sigue siendo importante y requiere de mucha preparación.

En el nuevo enfoque de enseñanza se dice que el docente pasa a ser un "facilitador", es decir, un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. La función del profesor se asemeja a la de armar un "andamio de construcción"; es él quien va dando un soporte cada vez más elevado en el cual el niño se apoya para ir construyendo progresivamente sus aprendizajes.

En un aula multigrado, los profesores deben trabajar muy cerca de sus alumnos, explicándoles, haciéndoles pensar y comprender, ayudándoles a plantearse preguntas y a encontrar respuestas, preguntando y evaluando a cada momento qué y cuánto están aprendiendo.

Es muy importante que en las escuelas multigrado, donde es menor el tiempo de dedicación individual a cada niño, se dé a los estudiantes mayores oportunidades para:

- Avanzar a su propio ritmo.
- Aprender a través del ensayo, la observación, la investigación, la producción escrita y artística, la experimentación y el descubrimiento.
- Trabajar con mayor autonomía.
- Aprender de sus compañeros.

B. ¿CÓMO ENTENDER EL APRENDIZAJE?

El nuevo enfoque pedagógico considera al alumno como el *centro* del proceso educati-

vo y como constructor de lo que aprende a partir de lo que ya sabe y de su propia manera de aprender.

Es importante, pues, que reconozcamos que nuestros niños, cuando llegan al aula, tienen ya un conjunto de conocimientos, de experiencias, de actitudes, producto de los aprendizajes obtenidos en la relación con su familia, con su medio, con sus amigos, vecinos y autoridades.

Tienen también sus propias formas de conocer: algunas cosas les son más fáciles de aprender que otras, algunas les interesan más que otras.

Para lograr que los aprendizajes sean "significativos", es decir, que los niños le encuentren sentido y utilidad a lo que aprenden, es preciso que los docentes sepan:

- "Recuperar" y valorar lo que ellos ya saben.
- Favorecer la relación entre lo que ya saben o conocen y lo nuevo por aprender.
- Estimular los aprendizajes a través de actividades diferentes que presenten lo nuevo por aprender de manera organizada, con sentido, con lógica y coherencia.
- Buscar que el alumno compruebe la utilidad de lo que aprende.

2. DINÁMICAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA MULTIGRADO

A. UNA RED DE RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

El aula es un espacio permanente de intercambio de vivencias, de actividades, de experiencias, que relacionan a los docentes con los alumnos y a los alumnos entre sí.

No sólo es vehículo de interacción el discurso hablado y formal; lo son también los gestos, los silencios, los modos de expresarse, las demostraciones de afecto o desafecto y toda forma de relación que se presente entre los alumnos y el docente.

Si se toma como *eje al docente*, las diferentes interacciones que pueden darse entre él y los alumnos son:

El docente con

- Todos los alumnos
- Un grupo o varios grupos de alumnos
- Algún alumno

Si se toma como *eje a los alumnos*, las diferentes interacciones que pueden darse son:

Un alumno con

- Un alumno
- Un grupo de alumnos
- El docente

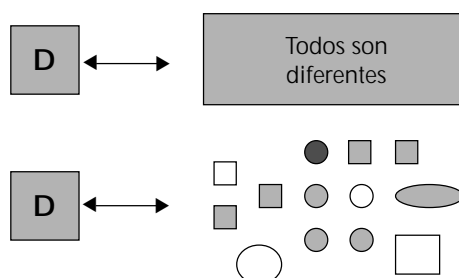


Es importante que el estudiante tenga también un espacio consigo mismo; que haya momentos para la reflexión, el análisis, la producción y la expresión de carácter personal.

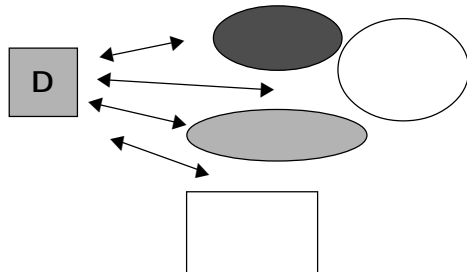
La particularidad del aula multigrado

Las interacciones señaladas se producen en cualquier aula, pero en el aula multigrado son más variadas. Es la diversidad en la composición de los alumnos la que configura una peculiar red de relaciones en el aula multigrado.

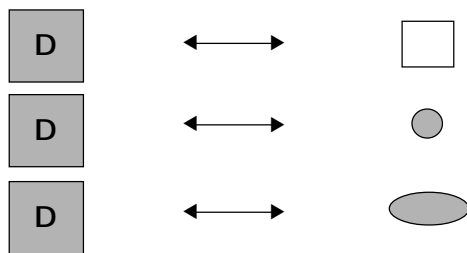
En su interacción con todos los alumnos, el maestro ofrece un tipo de estímulo y recibe respuestas diferenciadas, de acuerdo con las características del grupo. Si la iniciativa procede de los alumnos, igualmente se generará una respuesta del profesor.



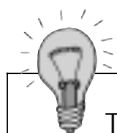
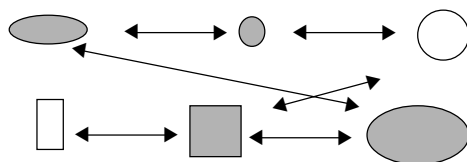
En su interacción con diversos grupos de alumnos, el maestro ofrece diferentes tipos de estímulos y recibe respuestas diferenciadas, según las características de los alumnos que conforman cada grupo:



En su interacción con algún alumno, el maestro ofrece y recibe estímulos diferenciados de acuerdo con las características de este:



En las interacciones de los alumnos entre sí, se ofrecen y reciben estímulos diferenciados según las características de cada cual:



Tanto el docente como los alumnos interactúan, además, con los materiales y recursos ofrecidos por el aula y los otros ambientes de la escuela y de su entorno.

B. MODOS DE ATENCIÓN EN EL AULA. ¿CÓMO TRABAJA EL DOCENTE?

Los docentes emplean dos formas de atención a los alumnos:

La atención directa

Es la labor que desempeña el docente cuando se relaciona de manera personal con los alumnos. Él se convierte en la fuente principal de información, en el proveedor de los estímulos y en el eje que dirige y organiza las actividades del aula.

La enseñanza directa está asociada con la "exposición" y el "dictado", aun cuando no son estas sus únicas técnicas ya que el docente se sirve también de otras formas para motivar, problematizar y provocar los aprendizajes.

¿Cuándo usamos la atención directa?

Se usa generalmente cuando se trata de:

- Presentar una nueva unidad o proyecto, por ejemplo: "Ahora trabajaremos la unidad 'Quiénes somos...'"
- Guiar o explicar una actividad específica, por ejemplo: Visita a la toma de agua del río
- Introducir nuevos contenidos, por ejemplo: Conociendo las características de los animales
- Repasar lecciones previas, por ejemplo: "A ver, todos revisan los resultados en la pizarra..."
- Dirigir exámenes o evaluaciones, por ejemplo: "En silencio responderemos lo que sabemos sobre..."
- Organizar el trabajo, por ejemplo: "Formaremos grupos mixtos..."

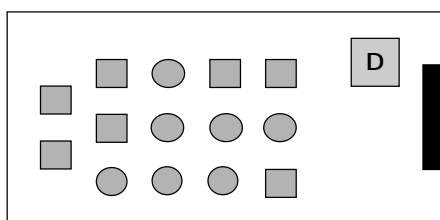
¿A quién se dirige la atención directa?

Según el destinatario, la enseñanza directa estará dirigida:

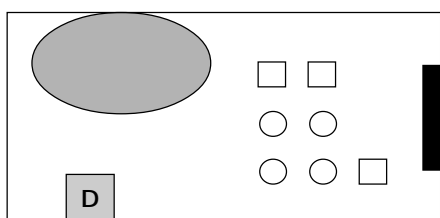
- A toda la clase.
- A un ciclo o un grado o un grupo.
- A algún alumno.

En la atención directa a *toda la clase*, el profesor trabaja con todos sus alumnos. Se da con frecuencia al inicio de las sesiones de aprendizaje, cuando puede haber actividades comunes para todos o un esfuerzo de motivación general.

El docente debe procurar que sus expresiones y explicaciones capten la atención del conjunto y puedan ser comprendidas por todos. Cuando se narra cuentos, por ejemplo, se hace una explicación general o se propone un procedimiento de trabajo común: se hace enseñanza directa a todos.



En la atención directa a *un grupo de alumnos*, el profesor trabaja con un solo grupo y el resto de la clase debe trabajar en grupos o individualmente con apoyo de los monitores y/o de los materiales educativos, que son una ayuda esencial en este tipo de trabajo. Por ejemplo: cuando trabaja con grupos mixtos en función de un tema, cuando trabaja con grupos por niveles o capacidades o cuando trabaja con grupos homogéneos por grados, el docente atiende directamente al grupo seleccionado, mientras los demás grupos trabajan cooperativamente en sus grupos o de manera individual.

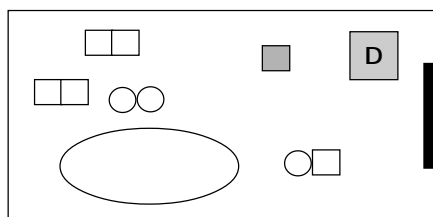


En la atención directa *individual*, el maestro trata de manera personal con el alumno que lo solicite o lo necesite.

Se utiliza para actividades de aprendizaje en las que el niño requiere una asesoría especial para lo que está produciendo.

Es un recurso importante para reforzar, explicar o apoyar a aquellos niños que —según percibe el docente— no pueden seguir las actividades del grupo o de la clase en su conjunto.

En nuestras aulas rurales multigrado esta forma de atención se convierte en una necesidad, ya que muchos niños faltan a clases por ayudar en las labores domésticas o productivas (siembra, cosecha, caza, pesca, tejido, alfarería) y requerirán de una atención especial para nivelarse en sus aprendizajes. Por ejemplo: el maestro podría preparar un breve programa de estudio para que los alumnos avancen en casa con sus cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática y no corran el riesgo de perder todo el año escolar y abandonar los estudios con el tiempo.



La atención indirecta

Es la labor orientada por el docente con el uso de recursos y materiales de apoyo, cuando los niños trabajan individualmente o en grupo.

La atención indirecta requiere del uso de materiales de apoyo y de la incorporación de los sectores de aprendizaje en el proceso de enseñanza¹.

La enseñanza indirecta requiere, además, que el docente haya previsto qué harán los niños en el transcurso de la sesión, qué materiales (impresos, didácticos) necesitarán y qué sectores pedagógicos utilizarán los grupos.

Esta forma de atención permite que todos los niños trabajen bien de manera simultánea y, por lo tanto, que utilicen el tiempo para experiencias de aprendizaje efectivo.

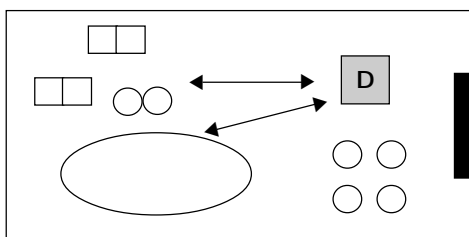
1 Véase las unidades 2 y 4.

¿A quién se dirige la atención indirecta?

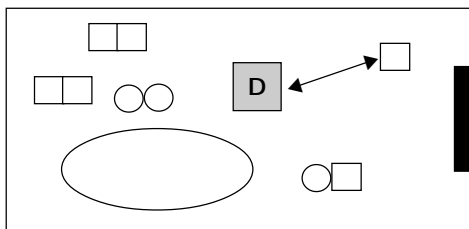
Según el destinatario, la enseñanza indirecta estará dirigida:

- A un ciclo o un grado o un grupo.
- A algún alumno.

En la atención indirecta a *grupos de alumnos*, el docente organiza grupos y distribuye tareas simultáneas que serán supervisadas por él mientras recorre el salón y/o serán apoyadas por los monitores.



En la atención indirecta *individual*, el docente brinda materiales, ayudas o apoyos específicos para que el estudiante refuerce o practique alguna capacidad concreta de manera individual.



C. FORMAS DE TRABAJO DEL ALUMNO. ¿CÓMO TRABAJA EL ALUMNO?

En el aula multigrado, las actividades de aprendizaje del alumno pueden desarrollarse de manera individual o cooperativa.

El trabajo individual

El trabajo individual supone el desempeño autónomo del alumno. Requiere que el niño adquiera y desarrolle hábitos de estudio personales:



¿Cómo debe ser un buen maestro multigrado?

- *Organizado*. La diversidad de sus alumnos y de sus grados le exige organización. El maestro necesita planificar sus sesiones de aprendizaje, su horario del día, lo que van a aprender sus alumnos, lo que él va a enseñar y cómo irá combinando sus intervenciones en función de las características de sus alumnos. Además, debe saber organizar el trabajo de los alumnos, es decir, saber cuándo utilizar el trabajo individual y en qué momentos utilizar el trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes puedan formar, consolidar e incrementar sus conocimientos. Se trata, pues, de prever la combinación de modos de trabajo de los alumnos. El profesor debe diseñar, dirigir y ejecutar sus estrategias de trabajo en aula.
- *Flexible*. Un buen maestro multigrado es flexible y combina y alterna formas de atención directa e indirecta a sus alumnos. Ensayo permanentemente nuevas ideas, considerando la diversidad de sus niños y favorece el trabajo individual y grupal. Aunque tenga preparada la sesión de aprendizaje, es importante que el docente, si percibe que el interés de los niños está puesto en otro lugar, les siga la pista y aproveche su atención. Si bien hay que programar y no improvisar, conviene también mantenerse abierto y atento a lo que los niños traen como intereses y preocupaciones.
- *Crea un clima positivo de colaboración, respeto mutuo y afecto*. En el aula multigrado se precisa el aporte de todos y el profesor es quien organiza esta ayuda mutua. El aula debe favorecer relaciones de afecto, de respeto a las diferencias, de colaboración, para que cada cual tenga y cumpla su responsabilidad y ayude a los otros a aprender.

- Que sepa organizarse y manejar su tiempo.
- Que sepa hacer lo que se le encarga.
- Que tenga iniciativa para avanzar.
- Que se sienta seguro de sus conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar por su cuenta.

El trabajo individual propicia el autoaprendizaje.

Actividades de trabajo individual

Son actividades y momentos en los que, por ejemplo, el niño:

- Consulta libros, revisa y maneja la biblioteca de aula.
- Lee un texto.
- Realiza tareas en su cuaderno personal.
- Resuelve los ejercicios de su cuaderno de trabajo.
- Resuelve prácticas individuales.
- Realiza entrevistas solo.
- Observa el medio.
- Analiza lo que aprende, busca explicaciones, infiere.
- Se plantea preguntas.
- Busca sus propias respuestas.

El modo como se introduce el trabajo individual para favorecer el autoaprendizaje en la secuencia de la clase puede variar:

- En algunos casos, una nueva unidad puede comenzar por una aproximación individual (autoaprendizaje) al tema por parte de los alumnos para luego continuar con un trabajo colectivo (con todos) o grupal. Por ejemplo: el docente encarga a los niños que observen, describan, recojan información o elaboren un texto de manera individual. Sobre esta base hará un comentario y, a partir del conjunto de resultados y aportes individuales, hará un resumen o una sistematización, o señalará nuevos elementos para que sean desarrollados en grupo.
- En otros casos, el proceso puede ser inverso; luego de motivar, presentar, explicar, ofrecer información o plantear pre-

guntas, el profesor propondrá ejercicios prácticos para que cada alumno aplique o amplíe lo aprendido.

Para facilitar el trabajo individual del alumno el docente debe:

- Asignar tareas —preparadas con anticipación o seleccionadas de los cuadernos de trabajo— para que sean resueltas por cada niño, según su nivel.
- Brindar indicaciones y pautas precisas y claras que el estudiante pueda seguir.
- Apoyar y acompañar los aprendizajes; orientar, aconsejar y supervisar para que todos avancen.

Ayudan a la realización del trabajo individual:

- La comprensión lectora temprana.
- La disponibilidad y uso de materiales específicos.

El trabajo cooperativo en grupos

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas.

El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos.

En la interacción cooperativa se produce el interaprendizaje. El alumno comunica sus conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse.

Los grupos pueden ser de tamaño diverso y estar organizados según criterios distintos.

El tamaño del grupo

Se define en función de lo que resulte más práctico para la actividad que van a realizar:

- *Pares*: es la forma grupal más pequeña.

- *Grupos mayores:* conformados por más de dos alumnos o alumnas. Se estima que cinco o seis integrantes es un buen número, salvo que la actividad requiera de más participantes.

Tipos de grupos que podemos conformar en las aulas multigrado

- Por el grado: los de 1° grado, los de 2°..., los de 6°.
- Por el nivel de logro: los iniciados, los avanzados.
- Por la edad: los de 6 años..., los de 11 años.
- Por el grupo de edad: los menores, los mayores.
- Por el sexo: los niños, las niñas.
- Por las actividades que han de realizarse: los que harán un experimento, los que consultarán la biblioteca, los que visitarán a los dirigentes, los que inventarán un cuento.
- Por afinidad: los amigos, los vecinos, los parientes.
- Por sus intereses: los deportistas, los lectores, los artistas, los inventores, los chistosos, los escritores.

Ahora bien, siempre es posible combinar los criterios con base en los cuales se forma un grupo. Por ejemplo, se puede conformar:

- Grupos mixtos —de niños y niñas— que tengan en común su interés por el arte: les gusta dibujar, pintar, hacer manualidades.
- Grupos mixtos con alumnos de diferentes edades —sin importar que sean de uno u otro grado— para armar, por ejemplo, equipos deportivos.
- Grupos de similares niveles de avance que permitan a los alumnos seguir su propio ritmo sin necesidad de quedarse en un ciclo, aburrirse o sentir que pierden el tiempo.
- Grupos con diversos niveles de avance en determinadas capacidades, de modo que los más avanzados expliquen, “enseñen”, a los rezagados.

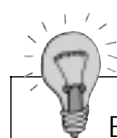
Es beneficioso variar la composición de los grupos

Los maestros, así como los alumnos han ido adquiriendo la práctica de organizar los grupos del aula. En la mayoría de los casos, se trata de grupos de alumnos que pertenecen a un mismo grado, que se “bautizan” con su propio nombre, hecho que les da identidad y, si hacen bien las cosas, puede ser motivo de orgullo.

Muchas veces los grupos se constituyen al inicio del año escolar y no es fácil recomponerlos en el transcurso del año.

Uno de los riesgos de estos grupos fijos consiste en que dejen de ser útiles para que el maestro realmente perciba y evalúe si el formar parte de ellos está resultando provechoso para que cada uno de sus miembros avance en sus aprendizajes.

En otras palabras, debemos ser cautelosos ante la posibilidad de que un niño se “esconda” en los logros del grupo sin verdaderamente aportar y aprender.



Es recomendable cambiar, alternar, recomponer la conformación de los grupos según lo que veamos que puede dar mejor resultado para algunas actividades específicas.

Aunque cada niño conserve la “identidad original” de su primer grupo —si así lo quiere—, la relación con los otros niños del aula y la participación en grupos diversos ayudan a dinamizar su proceso personal de aprendizaje, a valorar el aprendizaje de los demás y a dar un movimiento distinto al conjunto de la clase.

De esta forma, la diversidad, rasgo fundamental del aula multigrado, se utiliza de manera directa y mejor para el logro de aprendizajes. Las combinaciones posibles son múltiples: mayores con menores, avanzados con rezagados, los avanzados en matemáticas, los interesados por la lectura, etcétera. Los resultados son alentadores cuan-

do vemos que los niños desarrollan actitudes de apoyo y colaboración, de respeto a las diferencias y comportamientos democráticos.

¿Qué necesitan los alumnos para el trabajo cooperativo?

- *Entender qué van a aprender realizando la actividad grupal.* Es importante dar una explicación breve y clara sobre las capacidades que habrán de desarrollarse con la actividad. Así, por ejemplo, los alumnos del segundo ciclo van a hacer un trabajo con el diccionario. La profesora les dice: "Con este trabajo en grupo vamos a practicar el uso del diccionario para saber buscar las palabras que no conocemos y usarlas para hablar y escribir mejor".
 - *Saber qué producto van a lograr.* En un trabajo de grupo es necesario que los alumnos sepan qué cosa van a producir como resultado de su trabajo cooperativo: una carta, una clasificación de plantas, un mapa conceptual, una solución a un problema, una idea de proyecto, etcétera. Así, por ejemplo, en la tarea con el diccionario el producto esperado podría ser: "Vamos a escribir, con el aporte de todos, un texto sobre nuestro río Vilcanota, usando las palabras nuevas que hemos aprendido del diccionario".
 - *Identificar los pasos a seguir en la actividad.* Es importante presentar a los niños los pasos que van a seguir en la actividad de grupo. La secuencia puede escribirse en la pizarra para que la consulten cada vez que la necesiten. Así, por ejemplo, siguiendo con la búsqueda del significado de las palabras en el diccionario, podría indicarse lo siguiente:
 - 1) Que leamos juntos el texto sobre "El río Vilcanota y el Cusco" que está en nuestra biblioteca de aula.
 - 2) Que cada niño vaya diciendo las palabras que no entiende.
 - 3) Que ordenemos alfabéticamente las palabras que vamos a buscar.
 - 4) Que busquemos la primera palabra.
 - 5) Que leamos los significados de la palabra.
 - 6) Que cada uno escriba el significado en el cuaderno.
 - 7) Que en parejas escribamos una oración con la palabra nueva.
 - 8) Que busquemos el significado de la siguiente palabra y repitamos los pasos.
 - 9) Que compongamos en grupo el texto sobre el río Vilcanota en una hoja.
- *Aprender a organizarse.* Una buena organización del grupo permite realizar un trabajo efectivo y satisfactorio. En el aula multigrado el grupo debe garantizar la participación activa de todos sus integrantes y trabajar a un ritmo que permita avanzar a todos. Así, por ejemplo, en el caso del trabajo con diccionarios, los niños deberán elegir su coordinador y secretario, saber de cuántos diccionarios dispone cada grupo, ordenar los turnos de búsqueda y calcular el tiempo para cada actividad.
 - *Controlar el tiempo disponible.* Un adecuado control del tiempo le da al grupo un buen ritmo de trabajo y evita que la actividad se prolongue más allá de lo necesario o que se haga con una rapidez innecesaria.
 - *Aprender a desempeñar distintos roles.* En un trabajo en grupo, los niños desempeñan roles diferentes.
 - Un coordinador debe aprender a dar la palabra a todos, a escuchar, a solucionar problemas, a motivar, a controlar el tiempo, etcétera.
 - Un secretario tiene que aprender a tomar apuntes, a ser fiel a lo que se le dice, a no discriminar, a escribir ordenadamente, etcétera.Así, por ejemplo, en la actividad presentada, además de las funciones de coordinador y secretario, los niños van a desempeñar la función rotativa de buscadores de palabras.
 - *Aprender a evaluar.* Una parte del aprendizaje de la autonomía en el trabajo de equipo está en la capacidad de autoevaluarse y evaluar. Los alumnos deben ejer-

citarse en la práctica de la evaluación individual y de grupo. En esa práctica deben aprender a manejar criterios y aplicarlos con la misma objetividad. O sea: hay que aprender “a medir con la misma vara”.

Los otros aprendizajes que se requieren para el aprendizaje cooperativo como el aprender a escuchar, aprender a intervenir, aprender a negociar, aprender a ayudarse, deberán ser tomados en cuenta en el proceso de aprendizaje de trabajo en equipo.



Una recomendación

Es aconsejable trabajar en grupos no mayores de cinco participantes, salvo cuando la complejidad de la actividad o el esfuerzo que ha de desplegarse requiere de muchos integrantes de diferentes grados o ciclos. En general, es difícil que puedan formarse muchos grupos de un solo ciclo en aulas multigrado debido a la cantidad de alumnos. Además, el trabajo con cantidades grandes origina problemas: algunos participantes no hacen nada, se confunden las responsabilidades y el grupo se divide en bandos.

El trabajo con los monitores

La designación de monitores o líderes de grupo es una práctica muy útil en las aulas multigrado.

Los monitores son alumnos que apoyan el trabajo de sus compañeros y asisten así al maestro en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Son seleccionados entre los alumnos mayores o entre aquellos que más han desarrollado ciertas habilidades y competencias. Ellos pueden orientar y ayudar a sus compañeros en la realización de actividades y tareas, siem-

pre bajo la supervisión y con la colaboración del docente.



¿Qué son los monitores?

Los monitores no son “profesores en pequeño”. Son niños que también están en el aula para aprender. Sin embargo, por algún motivo particular —que puede ser su habilidad, el reconocimiento de sus compañeros, su sociabilidad, etcétera— están en condiciones de orientar el trabajo del grupo, de explicar y ayudar a sus compañeros, de representarlos.

Es bueno que los monitores roten en el cargo

Se recomienda que los monitores varíen cada cierto tiempo o según la labor que se va a realizar. Así, si hay rotación en el cargo, cualquier miembro del grupo tendrá la posibilidad de ejercer esa función y el grupo se beneficiará de las capacidades propias de cada niño.

Hay muchos niños que pueden ser monitores. No se necesita un perfil muy especial. Pueden ser niños con facilidad para comunicarse, niños muy empáticos (capaces de ponerse en el lugar de los demás), niños con liderazgo.

Hay que tomar en cuenta las habilidades específicas de cada niño, con el fin de asignarle la tarea que es capaz de realizar eficazmente.

En vista de que unos pueden destacar en ciertas habilidades, y otros en otras, también es recomendable que, cuando se constituyan grupos para actividades específicas, se designe a un responsable, aun cuando su labor sea transitoria.

Preparemos a los monitores para cumplir su función

La labor de los monitores exige que preparemos a los niños para que realicen esta activi-

Tres maneras diferentes de aprender

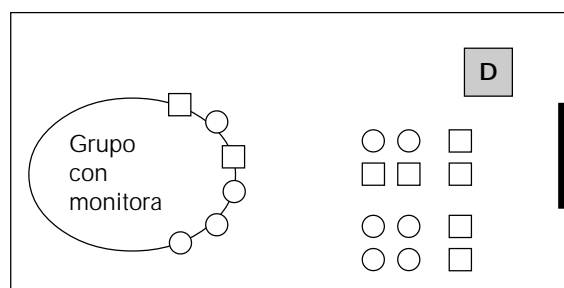
- 1) *Aprendizaje "receptivo significativo"*: el alumno con el docente. Es el aprendizaje que se produce a partir de lo que expresa y hace el docente. Propicia experiencias de aprendizaje significativo del alumno para atender, escuchar, pensar, preguntar, imaginar y, sobre todo, elaborar y comprender. Este proceso de aprendizaje se corresponde con la atención directa del docente.
- 2) *Interaprendizaje o aprendizaje cooperativo*: el alumno con sus compañeros. Es el aprendizaje que se produce como producto del intercambio y colaboración entre niños, del acto de compartir con sus compañeros del grupo. En el interaprendizaje, todos los miembros del grupo colaboran para llegar a nuevos aprendizajes. Es el proceso que se corresponde con la atención indirecta del docente. Se concreta a través del trabajo en grupos, sean pares o grupos más numerosos.
- 3) *Autoaprendizaje o aprendizaje autónomo*: el alumno con sus pensamientos, con los materiales, con los sectores pedagógicos, con otros recursos. La disposición del alumno para reflexionar, imaginar, elaborar y comprender a partir de aquello que conoce, siente y piensa y de su relación con los materiales y los recursos del entorno, propicia una experiencia de autoaprendizaje. Es el proceso que se corresponde con la actividad individual de cada niño. El aprendizaje autónomo requiere que el niño adquiera y desarrolle hábitos de estudio.

dad. Esto significa que, cada vez que vayamos a contar con apoyo de monitores, nos reunamos con ellos para:

- 1) Verificar que conocen la actividad que van a apoyar.
- 2) Dar a conocer el objetivo de la actividad.
- 3) Presentarles las indicaciones para la actividad de sus compañeros.
- 4) Explicarles cómo actuar durante la actividad.

Finalmente, hay que tener presente que los monitores *no* son los alumnos preferidos del maestro. Ser monitor no es tampoco un premio o un castigo. Es simplemente una oportunidad para colaborar y estar al servicio de otros.

Por ejemplo: en un aula multigrado con segundo y tercer ciclo, la profesora trabaja la noción de multiplicación con los niños de tercero y cuarto. Mientras tanto Isabel, una niña de sexto, hace de monitora con sus compañeros de quinto y sexto. Ellos están haciendo, en parejas, un mapa conceptual sobre los mamíferos. La profesora ha elegido a Isabel como monitora porque ha demostrado tener mucha habilidad y comprensión para hacer mapas conceptuales. Su labor consiste en supervisar el trabajo de sus compañeros. Revisa sus avances, señala posibles mejoras, los orienta, les pone ejemplos. La profesora cerrará la actividad. Ahí procurará que sus alumnos construyan un mapa conceptual a partir de sus trabajos.



3 ESTRATEGIA DE TRABAJO MULTIGRADO

El trabajo adecuado en las aulas multigrado requiere la presencia de los siguientes componentes:

- La atención simultánea a todos los alumnos del aula.
- La participación diferenciada de los alumnos, según sus características.
- La combinación y alternancia de los modos de atención del docente.
- La combinación y alternancia de las formas de trabajo de los alumnos.

Como apoyo para los materiales educativos, la estrategia multigrado debe incorporar a los sectores de aprendizaje o a los monitores.

A. ATENCIÓN SIMULTÁNEA

Todos los alumnos, sean de escuelas multigrado o polidocentes, tienen el derecho y la necesidad de participar de una experiencia de aprendizaje. De este modo se garantiza un uso efectivo de su tiempo disponible para aprender.

Esto supone estar atentos a que todos los niños del aula reciban la atención necesaria para realizar algún tipo de actividad —igual o diferente—, todos en el mismo momento.

Para que esta condición se cumpla en el aula multigrado, el docente debe evitar aquellas situaciones en las cuales dedica mayor atención a unos “porque ya se van de la escuela, son del 6° grado” y deja de lado a los demás por períodos prolongados. También es preciso que evite la atención exclusiva “a los más chiquitos, que tienen que aprender a leer”, y permita que los otros niños jueguen, se aburran y pierdan su tiempo.

Todos, grandes y chicos, de uno u otro grado, deben estar realizando alguna actividad sea intelectual, física, manual; sea de áreas iguales o diferentes; sea de igual o diferente nivel de aprendizaje; sea de igual o diferente tema.

En el aula multigrado, todos —según sus características— estarán haciendo algo que les permita desarrollar sus aprendizajes.

De la misma manera, pueden estar todos juntos, en pares, en grupos o de manera individual. Por ejemplo: si se trabaja lectura comprensiva, se puede atender de manera directa al grupo de los más pequeños y de manera indirecta con dos tipos de fichas de

comprensión lectora a los mayores agrupados en dos: los de nivel intermedio y los de nivel avanzado.

B. PARTICIPACIÓN DIFERENCIADA DE LOS ALUMNOS SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS

Los alumnos del aula multigrado no sólo pertenecen a grados distintos (2°, 3°, 4°, 5° y hasta 6°), sino que, justamente por eso, tienen diferentes edades, niveles de conocimientos, experiencias, saberes, actitudes y comportamientos.

Si a ello se agrega que pueden tener diferente lengua, e inclusive diferente nivel de manejo de esta lengua, se comprobará que su participación en el aula será también diferenciada, dependiendo de todas estas características. Son muestras de la participación diferenciada de los alumnos, entre otras:

- Algunos niños comprenden cuando les hablan en castellano; otros lo hacen con dificultad.
- Algunos responden con relativa facilidad cuando se les pregunta; otros tienen temor de intervenir.
- Algunos prefieren escuchar al docente; otros solamente escribir; otros dibujar.
- Algunos quieren trabajar solos; otros prefieren el trabajo grupal; otros hacerlo en parejas.
- Algunos tienen mayor habilidad para conversar; otros para preguntar; otros para describir.
- Para algunos basta una explicación y unos ejercicios; otros necesitan mayor ejercitación y práctica.
- Son distintos los niveles de respuesta que se puede esperar de los alumnos.
- Para algunos es suficiente un nivel básico de información; otros requerirán una mayor profundización.

Es imprescindible que el docente considere esta diferente y variada participación en el aula cuando diseña su trabajo, de modo tal que proporcione los estímulos necesarios —en variedad y cantidad— para cubrir la

diversidad existente en el aula y facilitar los aprendizajes de todos los alumnos.

¿Cómo incorporar esta diversidad en las actividades de aprendizaje en las aulas multigrado?

Los docentes pueden utilizar diversos tipos de diferenciación de actividades.

a) Actividades diferenciadas por nivel de aprendizaje

Los niveles de aprendizaje son indicadores del grado de destreza que tiene o debe tener un niño en relación a una determinada capacidad. El grado o el ciclo puede indicar el nivel de aprendizaje que se espera de un grupo de niños de una manera general. Pero en la realidad las cosas son diferentes. Por ejemplo: podemos encontrarnos con un niño de 5° grado cuyo nivel de aprendizaje en producción escrita de textos correspondería a lo esperado en el 2° grado.

También puede suceder lo contrario: una niña de tercero puede tener un nivel de aprendizaje en el cálculo superior a la de un niño de quinto.

Esto significa que los niveles de aprendizaje varían de persona a persona. También varían en una misma persona según la capacidad a la que prestamos atención. Por ejemplo: alguien puede tener un alto nivel para el análisis, pero un bajo nivel en ubicación espacial.

Aquí tenemos un problema. *El currículo no establece niveles de aprendizaje al interior de cada ciclo.*

El maestro multigrado, por su propia práctica de trabajo, va diferenciando de manera intuitiva los niveles en que se encuentran sus alumnos. Esta experiencia puede ser mejorada de una manera sencilla y fácil de manejar si, al momento de organizar los niveles, establecemos con claridad cuál es la capacidad con base en la cual se separa a los alumnos.

Para facilitar este trabajo, el docente puede consultar los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática que ofrecen sugerencias de actividades que están graduadas por niveles.

Así, será posible determinar un nivel inicial, un nivel intermedio y un nivel avanzado respecto de las capacidades, según los indicadores de logro que podamos establecer.

Por ejemplo: en una escuela unidocente con cinco grados se trabaja la capacidad de resolución de problemas del área de Lógico Matemática. Es posible plantear una situación general para toda la clase y diferenciar los problemas que se proponen a grupos de distinto nivel por medio de preguntas. Para levantar el cerco perimétrico de la escuela, las cuarenta familias de la comunidad van a organizarse en grupos de trabajo. Cada grupo tendrá diez personas. El presidente de la comunidad se encargará de conseguir una carretilla y tres palas para cada grupo de trabajo.

- *Nivel inicial.* Utilizarán material concreto. Indicador de logro: resuelven problemas mediante la descomposición numérica. Pregunta: ¿Cuántos grupos de trabajo se formarán?
- *Nivel intermedio.* Indicador de logro: resuelven problemas a través de la multiplicación. Pregunta: ¿Cuántas carretillas y palas debe conseguir la autoridad?
- *Nivel avanzado.* Indicador de logro: resuelven problemas por medio de la división.

b) Actividades diferenciadas por área curricular

Se llama actividades diferenciadas por área a las actividades que se desarrollan de manera paralela y que abordan diferentes áreas curriculares. Por ejemplo, en una misma aula,

- un grupo de alumnos trabaja el área de Lógico Matemática
- otro grupo puede estar trabajando Ciencia y Ambiente
- otro grupo puede estar haciendo alguna actividad de Personal Social.

La atención del profesor será combinada: indirecta y directa con grupos diferenciados. Por ejemplo:

- Dos grupos trabajan de manera autónoma, uno apoyado en sus cuadernos de trabajo, otro apoyado en un alumno monitor.
- Un grupo trabaja con el docente recibiendo atención directa.

Esta estrategia permite responder a las prioridades establecidas por el docente para cada grupo de estudiantes. Tales grupos pueden estar determinados por grados, ciclos o niveles de aprendizaje. Por ejemplo: en un aula multigrado asháninka con cuatro grados, un docente trabaja en tres áreas diferentes con todos sus alumnos al mismo tiempo.

- *Comunicación Integral L2.* Con el grupo de 1° y 2° grado está trabajando con tarjetas léxicas en la formación de nuevas palabras en lengua materna.
- *Lógico Matemática.* El grupo de 3° grado está trabajando la noción de unidades de millar con el material multibase, bajo el monitoreo de una niña de 4° grado.
- *Comunicación Integral.* El grupo de 4° grado está realizando una lectura del libro *Tsonkiri*; luego trabajará una ficha que ha preparado el profesor.

c) Actividades diferenciadas por capacidades

A veces los niños necesitan desarrollar algunas capacidades más que otras. Podemos estar trabajando la misma área curricular con todos, pero sabemos que hay que poner más énfasis en algunas capacidades con ciertos niños.

Con esta estrategia por capacidades se puede atender mejor las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de alumnos o de cada alumno.

Esto nos lleva a diferenciar las actividades por las capacidades que buscamos desarrollar en cada grupo de alumnos.

Un caso típico de esta situación se presenta en la enseñanza de la segunda lengua. En un aula con alumnos del primer ciclo, el docente trabaja la capacidad de expresión oral en castellano con los de 1° grado, mientras que con los de 2° grado trabaja la capacidad de producción de textos en castellano.

La opción por este trabajo se puede presentar en cualquier área curricular. Así, por

ejemplo, en Lógico Matemática algunos necesitarán reforzar más la capacidad de estimación, otros, la de cálculo mental y, otros, la de cálculo escrito.

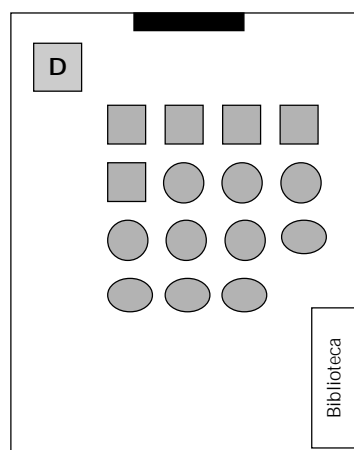
C. EL DOCENTE COMBINA Y ALTERNA LAS FORMAS DE ATENCIÓN

Como profesores de escuelas multigrado, es importante que en la práctica pedagógica combinemos las formas de atención para garantizar que toda la clase trabaje en forma simultánea haciendo un uso óptimo del tiempo efectivo de aprendizaje.

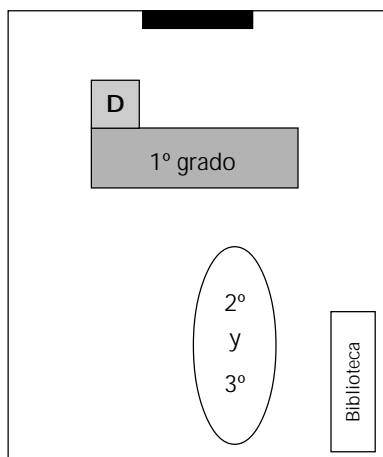
Para ello será necesario que se utilicen las formas de atención directa e indirecta. De esta manera, el docente es en ciertos momentos el eje que dinamiza las actividades del aula, de un grupo o de un alumno (atención directa) y en otros momentos ejerce más bien una función de asesoramiento, monitoreo y acompañamiento (atención indirecta) de lo que hacen los grupos y alumnos individualmente.

Los profesores de escuelas multigrado deben prestar atención a todos los grados o grupos de alumnos simultáneamente, de modo que sólo pueden usar parte de su tiempo de la sesión o del día para hacer enseñanza directa. Además, dado lo valiosas que son para los alumnos las experiencias de autoaprendizaje y de interaprendizaje, también es bueno realizar la atención indirecta.

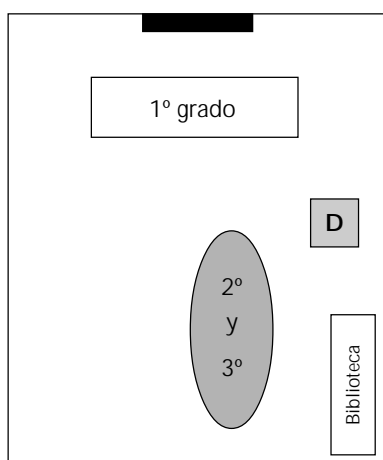
Variaciones en la atención directa e indirecta del docente con apoyo de un sector pedagógico



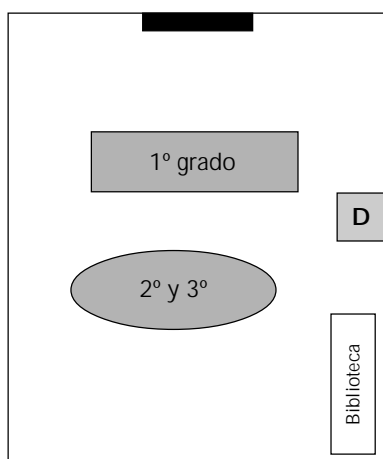
MOMENTO 1
El docente se dirige a todos. Organizan las actividades.



MOMENTO 2
Los niños están agrupados. Los de 1º están con el docente. Los de 2º y 3º usan la biblioteca.



MOMENTO 3
Los niños de 1º trabajan solos. El docente verifica la lectura de 2º y 3º.



MOMENTO 4
El docente lee para todos.

trabajo individual como el trabajo grupal y colectivo con todos los alumnos de la clase.

Podrían combinarse con bastante facilidad, por ejemplo, si un día se hace el trabajo colectivo con todo el salón, otro día se trabaja de manera grupal y luego de manera individual. Supuestamente así se estaría cumpliendo con la variación, pero sólo estaríamos utilizando parte de la estrategia multigrado.

A esa combinación es necesario darle movimiento y dinamismo: usar las diferentes formas de trabajo de los niños de manera alternada, utilizando las diferentes formas de trabajo de los alumnos en un mismo bloque, en un mismo día, en una misma jornada.

Las formas de combinar y alternar más comunes y que responden a las formas de atención de los docentes son, por ejemplo:

- 1º Todos juntos para organizar el trabajo.
- 2º Trabajo individual de búsqueda de información.
- 3º En grupos homogéneos o heterogéneos confrontan lo aprendido.
- 4º Todos juntos para hacer la síntesis.

- 1º Trabajo individual en sectores.
- 2º Trabajo grupal con fichas.
- 3º Trabajo colectivo de síntesis del docente.

- 1º Trabajo grupal en sectores.
- 2º Todos juntos sobre el tema.
- 3º Trabajo grupal de práctica utilizando cuadernos de trabajo o fichas.
- 4º Trabajo individual de complementación.

Hay muchas experiencias de aprendizaje que se prestan para el trabajo individual y por grupos, según el tipo de capacidad, habilidad o actitud que buscamos se aprenda. Algunas de las muchas actividades de trabajo individual que pueden realizarse son:

- Lectura personal.
- Producción de textos, composiciones e informes.
- Resolución de prácticas, ejercicios, tareas, evaluaciones.
- Observaciones, descripciones, comparaciones, deducciones.

D. LOS ALUMNOS COMBINAN Y ALTERNAN SUS FORMAS DE TRABAJO

En las aulas multigrado también es necesario combinar y alternar las formas de trabajo del alumno.

Debemos proponer actividades y experiencias de aprendizaje que faciliten tanto el

- Creaciones: libros, cuentos, relatos, historias.
- Búsqueda de información.
- Pinturas, dibujos, *collage*, modelado.

Algunas de las muchas actividades de trabajo grupales que se pueden combinar y alternar son:

- Investigaciones grupales.
- Teatralizaciones, sociodramas, representaciones, danzas, banda de música.
- Construcción de objetos, materiales, cuadernos, libros, álbumes.
- Resolución de prácticas y problemas.
- Juegos colectivos.
- Prácticas de campo: biohuerto, granjas, siembra, cosecha, tejidos, alfarería, fiestas comunales.
- Producciones colectivas de relatos, historias, informes.
- Visitas, paseos, excursiones, entrevistas.
- Exposiciones de trabajos, experimentos, maquetas.

Las actividades comunes

Hay casos en los que una misma actividad es útil para todos y es realizada por todos sin hacer ninguna diferenciación según el grado, la edad o el nivel de los aprendizajes del alumnado. Y aunque parezca más propio del trabajo de aulas con un solo grado, los niños de diferentes edades, de diferentes grados, de diferentes capacidades, pueden aprovechar muy bien las actividades comunes.

En la escuela hay muchas cosas que los niños de diferentes grados pueden aprender sin tener que separarse. Muchas más cosas de las que nos podemos imaginar. Por eso no hay que temer hacerlo. Es posible. Es deseable. Es enriquecedor por las diferentes maneras en que los niños se aproximan a la actividad: los pequeños tendrán preguntas o apreciaciones distintas de las de los mayores; los que saben más acerca de algún aspecto aportarán su propia visión. Al final, estas diferencias permiten que cada niño extraiga una conclusión personal más rica que la que hubiera obtenido

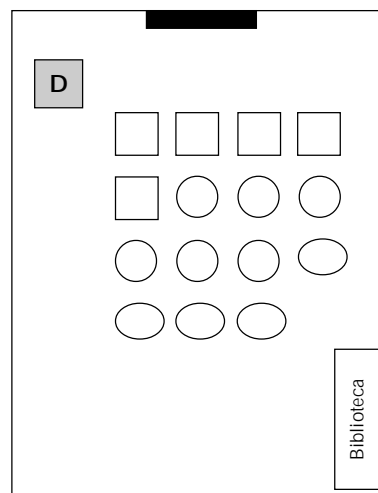
de sólo haber accedido a un único punto de vista.

Algunas de las muchas actividades comunes que pueden realizarse son:

- La planificación de los proyectos de aprendizaje.
- La narración de cuentos, historias, leyendas, noticias, eventos, fiestas.
- Las exposiciones participativas en torno de diversos temas de las unidades didácticas.
- Las investigaciones sobre temas o aspectos comunes como Ciencia y Ambiente o Personal Social.
- La elaboración de materiales propios como fichas, álbumes, herbarios, revistas, folletos, carpetas personales, diarios.
- Las visitas fuera de la escuela.
- La atención prestada a las personas que visitan la escuela.
- La participación en actividades productivas de la comunidad.
- Las actividades de arte: dibujo, pintura, plegado, modelado, *collage*.
- La resolución de ejercicios, prácticas, problemas, evaluaciones.
- La realización de juegos, dramatizaciones, teatro, títeres.

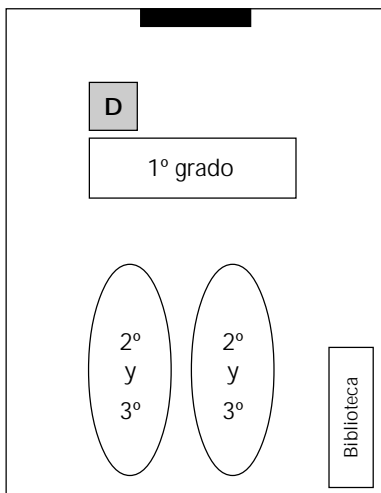
Cuando hay variados puntos de vista, el aprendizaje se enriquece.

Variaciones en la forma de trabajo de los alumnos

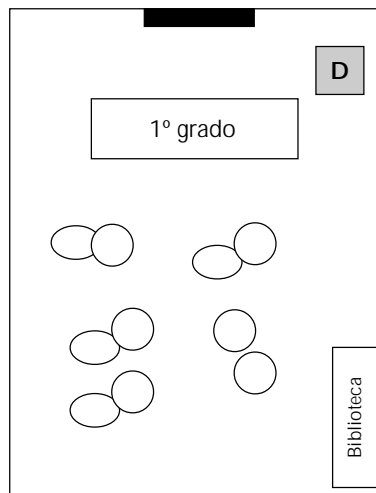


MOMENTO 1
Todos realizan la misma actividad. Reciben indicaciones del docente.

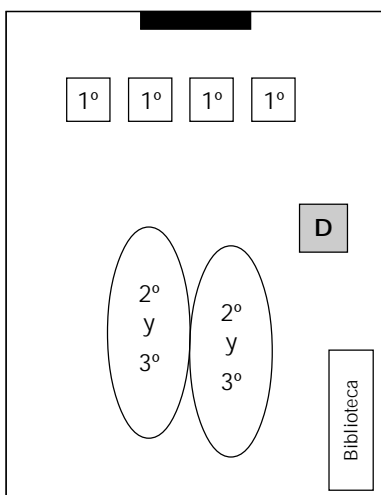




MOMENTO 2
 Los niños se han agrupado. Realizan diferentes actividades.



MOMENTO 4
 El 1º se ha agrupado nuevamente. Los de 2º y 3º formaron parejas.



MOMENTO 3
 Los niños de 1º trabajan solos. Los de 2º y 3º en grupos.



Para recordar

La estrategia de trabajo multigrado no es una varita mágica que, al ser aplicada, va a transformar casi milagrosamente nuestra labor. No es así. La incorporación de la estrategia en nuestro trabajo requiere de tiempo. Tiempo para que nosotros mismos nos familiaricemos con ella a través de la práctica y podamos manejarla con seguridad y eficacia. Tiempo para que nuestros niños aprendan a trabajar de una manera diferente.

UNIDAD 2

EL ESPACIO EDUCATIVO. ORGANIZACIÓN Y USO

PARA COMENZAR...

El espacio educativo es aquel espacio especialmente destinado a servir de escenario de la acción educativa. Son espacios educativos el aula, el campo deportivo o los talleres de la escuela.

El espacio con valor educativo es aquel que existe para otros fines y que circunstancialmente es empleado para desarrollar alguna actividad educativa. Diversos lugares de la comunidad y del entorno pueden ser espacios con valor educativo.

El cuidado que demos al lugar en que se desarrolla la actividad educativa nos permitirá tener un ambiente agradable y positivo, que motive a trabajar, estimule la imaginación, la creatividad y el aprendizaje de los niños.

La presente unidad trata sobre la organización y uso del espacio en las escuelas rurales multigrado. Dada la importancia que tiene el aula en el desarrollo de las acciones educativas, los temas, en su mayor parte, se refieren al espacio educativo del aula multigrado. Así, iremos dando respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué condiciones básicas deben tener nuestras aulas para poder trabajar?
- ¿Qué tipo de mobiliario se necesita y cómo se puede acomodar?
- ¿Qué criterios nos ayudan a ambientar pedagógicamente el aula multigrado?

- ¿Qué son los sectores pedagógicos, cuáles podemos considerar y cómo pueden usarse?
- ¿Cómo distribuir a los alumnos en el aula multigrado?

Adicionalmente se desarrolla el tema de los otros espacios educativos y con valor educativo que constituyen un recurso valioso para el aprendizaje de los alumnos.

Algunas de las ideas y recomendaciones que a continuación se presentan pueden aplicarse a cualquier escuela primaria, sea o no multigrado. Sin embargo, se ha buscado incorporar en cada tema la mirada especial que demandan las escuelas multigrado.

1 LAS CONDICIONES BÁSICAS DEL AULA

El aula es el ambiente de la escuela donde los niños y los docentes pasan la mayor parte del tiempo. Un aula en buenas condiciones, es decir ventilada, iluminada y limpia, ofrece un ambiente agradable que favorece el trabajo y las actividades de aprendizaje.

Es importante, pues, prestar atención al cuidado del aula, responsabilidad que pueden asumir los docentes junto con los niños y los padres de familia.



Cuidar el lugar donde trabajamos es una manera de cuidarnos a nosotros mismos.

A. LA VENTILACIÓN

El salón de clase, donde los docentes y los niños pasan muchas horas, requiere de una buena ventilación.

Los ambientes “cargados”, en los cuales no entra aire puro, pueden producir malestar, dolor de cabeza, sofoco. Ello afecta la salud y la disposición al trabajo de los docentes y de los alumnos.

Garanticemos la buena ventilación del aula, cualquiera que sea la ubicación geográfica del centro educativo.

- En las escuelas de la Amazonia, donde las temperaturas son más altas, se requiere una mayor circulación de aire para evitar la sofocación de los niños.
- En las escuelas de altura, donde hace más frío, cuidemos que la ventilación no signifique que nuestros niños estén expuestos a corrientes de aire. En este caso, aprovechemos los momentos de recreo o de trabajo fuera del aula, para abrir las ventanas (si se puede) y dejemos la puerta abierta para que el aula se airee y se renueve el ambiente.

B. LA ILUMINACIÓN

La buena iluminación natural es también un factor importante para realizar las labores educativas.

Para tener una buena iluminación:

- Mantengamos las ventanas siempre despejadas para que la luz natural ingrese al salón de clases. Evitemos taparlas con afiches o papeles, con adobes, cartones o libros.

A veces las ventanas se bloquean porque los vidrios están rotos y pasa el frío; otras veces se tapan por el temor del docente de que “puedan llevarse las cosas”. Hay maneras de atender estos problemas sin perder la iluminación del aula.

- Cuidemos la visibilidad de la pizarra. Cuando el reflejo de la luz no deja ver lo que está en la pizarra, los alumnos se mueven en su asiento, se acercan a la pizarra o se sientan en el piso para poder ver lo que está escrito. Estemos atentos a que lo que se escribe pueda ser visto y leído por todos los alumnos.

C. LA LIMPIEZA

La limpieza es una condición básica y primordial en el aula.

Para mantener la limpieza del aula:

- Ocupémonos del aseo del piso, las ventanas, las paredes, el mobiliario, los materiales y todo lo que hay en los sectores pedagógicos.
- Incorporemos la limpieza del aula como una labor que realizamos al inicio o al final de las sesiones de clase. Así estaremos formando y afianzando hábitos de limpieza en los niños y favoreciendo actitudes de cuidado del medio que nos rodea.

2 EL MOBILIARIO

A. ¿CÓMO DEBE SER EL MOBILIARIO?

Las mesas y las sillas, o las carpetas individuales, son el mobiliario más recomendable para el trabajo en aulas multigrado.

Estos muebles son fáciles de trasladar y se pueden agrupar y adaptar bien para los momentos de trabajo colectivo y para el trabajo individual. Por el contrario, si las carpetas son grandes y pesadas, o tenemos bancas y mesas grandes, será más difícil acomodarlas conforme al tipo de trabajo

que desarrollemos y los niños no podrán cargarlas.

Con relación al mobiliario es necesario considerar:

- Que sea suficiente para el número de alumnos en el aula.
- Que sea adecuado a su talla.
- Que sea fácil de mover y ordenar de acuerdo con las necesidades del trabajo.



No desaprovechemos lo que hay. Utilicemos lo que tenemos de la mejor manera posible y adaptemos, creativamente, los recursos disponibles en la escuela y la comunidad.

B. ¿CÓMO ACOMODAMOS EL MOBILIARIO?

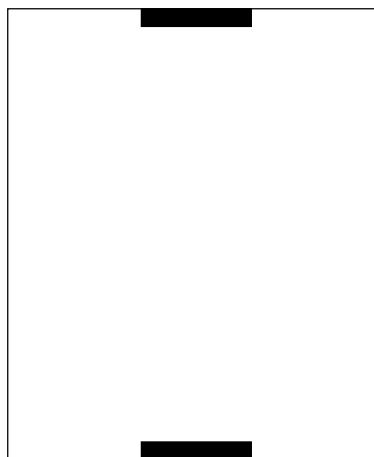
- Tratemos de disponer el mobiliario según lo que necesitamos:
 - Para el trabajo en grupos.
 - Para las actividades individuales.
 - Para las actividades comunes a toda el aula.
- Dispongamos el mobiliario de manera que permita a los niños desplazarse libremente. Es importante garantizar que su circulación por el aula no tenga obstáculos y sea lo más cómoda posible.

C. ¿CUÁNTAS PIZARRAS NECESITAMOS?

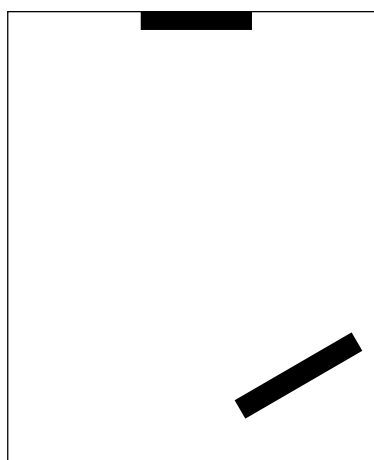
En un aula multigrado es muy útil contar con más de una pizarra.

Es bueno tener dos o tres pizarras fijas ubicadas en diferentes paredes del aula o tener como ayuda auxiliar una pizarra móvil que se irá ubicando según sea necesario.

El hecho de tener más de una pizarra nos permite realizar, simultáneamente, activida-



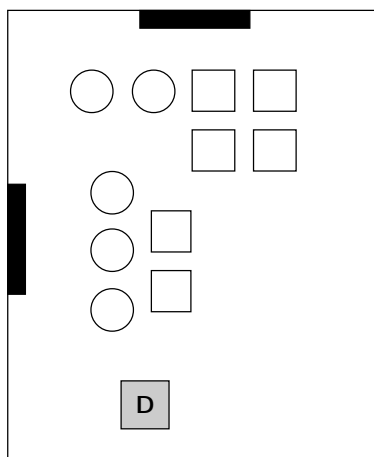
Aula con dos pizarras fijas.



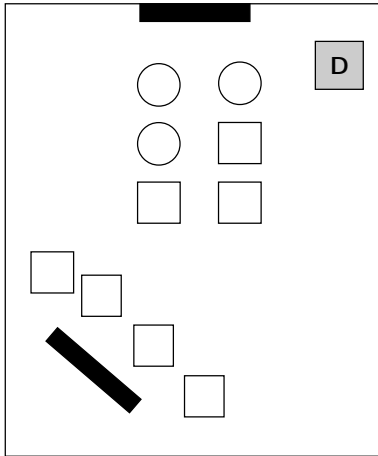
Aula con una pizarra fija y una auxiliar.

des que requieren de una con diferentes grupos de alumnos.

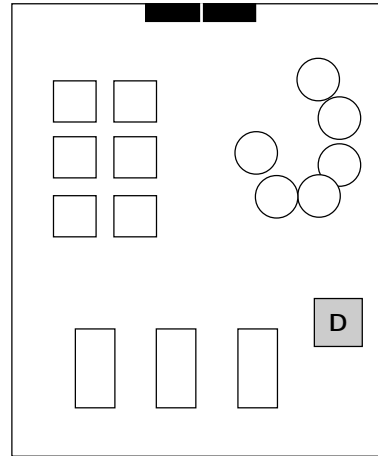
Así, por ejemplo, en los diagramas que siguen vemos que, mientras unos niños van trabajando según las indicaciones dadas en una pizarra, el docente puede ir explicando a otro grupo con la ayuda de la segunda pizarra.



Aula con dos pizarras fijas.



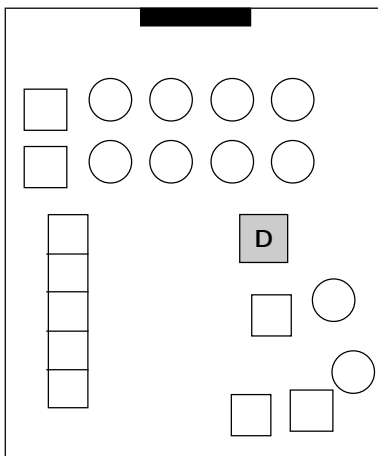
Aula con una pizarra fija y una auxiliar.



Aula con una pizarra fija dividida. Cada grupo trabaja según sus propias indicaciones.

En la mayor parte de las escuelas sólo hay una pizarra fija. Esto no debe ser motivo de preocupación ya que, en tal caso:

- Pueden realizarse actividades grupales que no requieren usar la pizarra al mismo tiempo.



Aula con una pizarra fija. Actividad grupal diferenciada.

- También se puede dividir la pizarra en dos o tres secciones, de modo que sea utilizada en actividades simultáneas por diferentes grupos de alumnos.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
$11 + 1 =$ $12 + 2 =$ $13 + 3 =$	Mi familia	$6 + 10 =$ $6 + 100 =$ $6 + 1000 =$

Pizarra dividida en tres para dar indicaciones a cada grupo.

Para el buen uso de la pizarra, es importante:

- Que esté en buen estado de modo que los alumnos puedan leer y escribir bien en ella. Una pizarra deteriorada es un obstáculo en vez de una ayuda. Los docentes pueden prever con los padres de familia la disponibilidad de una buena pizarra.
- Que se ubique a una altura adecuada para que los niños puedan utilizarla sin dificultad.
- Que se inicien las actividades con la pizarra limpia, para no distraer la atención de los alumnos.
- Que se escriba con letra clara y de un tamaño adecuado para que los niños puedan leer lo que está escrito.
- Que se escriba sólo lo esencial e importante.
- Que se presente la información de manera ordenada.



La pizarra nos sirve, además, para pegar los papelotes, exponer los trabajos de los grupos, presentar los resultados de concursos, etcétera.

D. ¿QUÉ OTRAS COSAS SON NECESARIAS EN EL AULA?

- Estantes o repisas para los libros y materiales impresos.

- Armarios para guardar los útiles y materiales didácticos.
- Una papelería para la basura.
- Un reloj de pared.

Los estantes y armarios deben estar al alcance de los niños para que puedan manipular los materiales de manera libre pero responsable.

3 LA AMBIENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL AULA. CRITERIOS POR CONSIDERAR

Una aula ambientada con propósitos pedagógicos ofrece a los estudiantes un ambiente atractivo y elementos que motivan, organizan y apoyan su trabajo y sus aprendizajes.

La ambientación del aula es una tarea compartida entre el docente y los alumnos. Si deciden juntos cómo ambientar su aula, los alumnos de los diferentes grados podrán sentir que es “su” espacio, que conocen lo que hay en ella, que comprenden por qué se ponen las cosas y para qué les pueden servir.

En la ambientación de las aulas multigrado es importante considerar que quienes estudian en ellas son niños de diversas edades, intereses, experiencias y niveles de aprendizaje. En tal sentido, es preciso buscar que la ambientación sirva a todos para facilitar el trabajo diferenciado.

Para ambientar pedagógicamente el aula, tengamos en cuenta los siguientes criterios:

A. OPORTUNIDAD: ¿CUÁNDO AMBIENTAR EL AULA?

La ambientación del aula empieza al inicio del año escolar, con la participación de los alumnos.

Conviene no retrasar esta labor pues, en la medida en que avance el año escolar sin haber arreglado el espacio, se habrá desperdiciado la posibilidad de contar con elementos útiles para motivar y apoyar los aprendizajes.

B. EQUILIBRIO: NI MUCHO NI POCO

Las paredes del aula son un espacio amplio que podemos aprovechar bien si sabemos poner en ellas el tipo adecuado de ayudas pedagógicas, en la cantidad necesaria.

Hay aulas que tienen las paredes vacías, sin elementos visuales o tridimensionales que las hagan atractivas e interesantes para los alumnos. Hay otras cuyas paredes están recargadas de láminas y objetos sin un sentido claro para los niños.

Debemos, entonces, encontrar un punto de equilibrio para crear un ambiente amigable y motivador.

C. RENOVACIÓN: CAMBIAR SEGÚN LO QUE SE ESTÁ TRABAJANDO

Cambiar la ambientación con regularidad mantiene el interés de los niños.

Son momentos adecuados para renovar la ambientación del aula:

- El inicio de una unidad.
- El tratamiento de un nuevo tema.
- Las fiestas de la comunidad.
- Las celebraciones del calendario cívico.
- Los nuevos trabajos que los niños van desarrollando.
- Otros motivos que nos indiquen que se requiere renovar el aula, como el cambio de responsabilidades que tienen los alumnos, los cumpleaños del mes, las normas recientemente acordadas, etcétera.

A veces nos gana la rutina y conservamos los primeros trabajos de los niños en la pared durante todo el año. Si estamos atentos a la importancia de la ambientación del aula, podremos evitar esto.

D. INCORPORACIÓN EN EL APRENDIZAJE: NO ES UN ADORNO, SIRVE PARA APRENDER

La ambientación del aula debe servir y estar incorporada en el proceso de aprendizaje de los niños. Logramos que la ambientación

no sea un elemento meramente decorativo cuando:

- Refleja lo que se está trabajando, contiene ilustraciones o mensajes sobre la unidad de aprendizaje o proyecto que se viene desarrollando.
- Se utiliza en el desarrollo de las sesiones.
- Motiva el interés de los alumnos.
- Muestra el trabajo de los alumnos.

4 LOS SECTORES PEDAGÓGICOS

A. ¿QUÉ SON?

Los sectores pedagógicos son lugares o partes del aula especialmente preparados y equipados para propiciar en los niños experiencias de aprendizaje por áreas del currículo, temas específicos o núcleos de interés.

Su función es motivar y apoyar el aprendizaje así como favorecer el trabajo autónomo individual o grupal.

La realidad de nuestras aulas multigrado convierte muchas veces a algunos de estos sectores en lugares donde se ponen o guardan las cosas. Si no hay espacio suficiente para tener y mantener todos los sectores debidamente organizados, los materiales pueden estar clasificados en algún lugar y, a fin de usarlos, los niños los llevarán a sus mesas de trabajo.

B. SU UTILIDAD EN EL AULA MULTIGRADO

En general, los sectores pedagógicos son útiles para el trabajo en la escuela primaria, pero adquieren una importancia especial en el aula multigrado.

En estas aulas, los sectores y los materiales que contienen facilitan el trabajo del docente con alumnos diversos. El docente puede proponer actividades comunes o diferenciadas, para que sean trabajadas por los alumnos de manera simultánea con los materiales de los diferentes sectores pedagógicos.

Los sectores cumplirán mejor con su función pedagógica y serán usados de modo activo en las actividades de aprendizaje:

- Si el docente ha previsto su uso en la planificación de las actividades de aprendizaje.
- Si los niños y los maestros conocen lo que tienen, entienden para qué lo tienen y cómo pueden usarlo.

C. ¿CÓMO ORGANIZAMOS LOS SECTORES?

Con la participación de todos los niños. Es conveniente que ellos opinen, discutan y decidan junto con el docente dónde y cómo ubicarlos.

Esta actividad puede realizarse durante la primera semana de clases, de modo que los sectores sean útiles a lo largo de todo el año escolar. Esto no quiere decir que se completen en esa semana, pues conforme avance el año pueden irse agregando elementos para mantener el interés de los niños.

Para organizar los sectores con los niños podemos:

- Reconocer las paredes y espacios posibles de uso. Utilizarlos con sentido de equilibrio.
- Hacer un listado de los materiales que tenemos. Aprovechar para que los alumnos los conozcan, los manipulen y conozcan su utilidad.
- Precisar cuáles serán los sectores. Pueden establecerse sectores permanentes y sectores móviles. Los sectores que solemos considerar son:
 - Un sector por cada área curricular: un sector de Comunicación Integral, otro de Lógico Matemática, el sector de Ciencia y Ambiente, el de Personal Social y el de Formación Religiosa. Allí pueden encontrarse textos y materiales que permitan realizar actividades específicas de aprendizaje con relación a las capacidades que se vienen desarrollando en las unidades, proyectos o módulos.
 - Un sector para la Biblioteca de Aula. En un aula multigrado es fundamental que los niños tengan a su alcance los libros y textos con los que podrán realizar distintas actividades. Se pue-

de acomodar algunas sillas o piezas de tela a modo de alfombras en las cuales los niños puedan sentarse y leer cómodamente.

Cuando los alumnos son bilingües, el área de Comunicación Integral puede desdoblarse para dar espacio a los materiales de la lengua materna y a los de la segunda lengua.

- Un lugar para exhibir los trabajos de los niños, sea un sector aparte o alguno de los sectores de área. Ambas opciones son válidas; lo importante es que todos los niños tengan la oportunidad de mostrar sus trabajos y sentirse reconocidos.
- Un sector para guardar los materiales que se usan cotidianamente, de modo que los alumnos puedan tomar lo que necesiten y luego ponerlo otra vez en su lugar, compartiendo lo que tienen y manteniendo el aula en orden.
- Dentro del sector de Personal Social o, a veces, en un rincón aparte, se muestra la distribución de tareas cotidianas como la limpieza, la distribución del desayuno, etcétera, que los niños realizan de manera organizada.
- Definir qué nombres tendrán. Motivar a los niños para que los nombres sean creativos e indiquen lo que pueden hacer en ellos. Por ejemplo:
 - "Yo y la naturaleza", "Mis experimentos", "Conociendo lo que tengo", "Lo que conozco y lo que no conozco", para el sector de Ciencia y Ambiente.
 - "Quién soy", "Mis derechos y deberes", "Así somos los de aquí", "Conociendo cómo soy", para Personal Social.
 - "Imaginando historias", "La hora del cuento", "Cómo son las cosas", para la búsqueda de información o uso de la biblioteca.
 - "Mis creaciones", "Así trabajamos" o "Qué hacemos en la escuela", para el sector de los trabajos.
- Elaborar normas de uso, cuidado y limpieza que sean sencillas y factibles de

cumplir. Hacer uno o varios carteles con letras o imágenes claras y comprensibles para garantizar su cumplimiento.

D. ¿QUÉ PONEMOS EN LOS SECTORES PEDAGÓGICOS?

Hay varios tipos de materiales que pueden formar parte de los sectores pedagógicos. Una buena base nos la da el conjunto de materiales que envía el MED; este puede ser complementado con lo que se gestione y reciba de otras instituciones y con lo que puedan elaborar los docentes y los alumnos.

Lo que nos da el Ministerio de Educación

El material didáctico típico que ha venido entregando el MED en los últimos años comprende:

- Las regletas, los bloques lógicos y los demás materiales de matemáticas que pueden integrar el sector de Lógico Matemática.
- Las tarjetas léxicas y los juegos de palabras que se incorporan al sector de Comunicación Integral.
- Los textos regionales y los libros de lectura y consulta que deben conformar la biblioteca de aula.
- Las lupas, imanes, brújulas, etcétera, que pueden ir al sector de Ciencia y Ambiente.

Lo que podemos conseguir

Es posible identificar instituciones que nos provean de más material de este tipo, o adquirirlo progresivamente con apoyo de los padres de familia.

Podemos además obtener material impreso (como afiches y folletos) de otras instituciones, como el puesto de salud más cercano, el municipio, la Demuna u otra institución que trabaje en la localidad.

Lo que podemos hacer

Es factible elaborar una variedad de materiales didácticos y educativos con la participación de los docentes, los alumnos y sus padres. Por ejemplo:

- El sector de Ciencia y Ambiente puede ser enriquecido con herbarios de plantas de la localidad, confeccionados por los niños como parte de una actividad de aprendizaje, o con semillas, piedras, insectos, conchas, etcétera.
- Se pueden elaborar diversos materiales didácticos con latas, botellas, etiquetas, periódicos, revistas, etcétera.
- El sector de Personal Social puede incluir objetos característicos de la artesanía local, como textiles, trabajos en madera o ceramios; productos que se cultivan en la zona; herramientas tradicionales para el trabajo en el campo, en el bosque, en la caza o en la pesca, y diversos elementos que expresen la cultura local de los niños y puedan ser integrados a las actividades de aprendizaje.
- Los niños pueden producir material para los sectores, como parte de sus actividades de aprendizaje, que más adelante sea útil para otras actividades. Su producción escrita, sean pequeños cuentos, canciones o adivinanzas, puede enriquecer el rincón destinado al área de Comunicación o incluso la biblioteca de aula.
- Destinar un lugar para los materiales de los sectores relacionados con festividades comunales o nacionales, con temas de interés general o con lo que se trate en el desarrollo de una unidad o proyecto. Por ejemplo, puede prepararse el Rincón de la Fiesta de la Virgen o el Rincón de las Elecciones Nacionales. Otra modalidad puede consistir en que, a propósito de un proyecto, cada sector pedagógico contenga recursos para el desarrollo de las actividades.



En las escuelas bilingües es importante contar con textos en la lengua materna de los niños y en castellano como parte de los sectores pedagógicos y de los elementos de la ambientación. Por lo general, en todas las escuelas pueden incluirse textos que usen el habla local, los dichos, las adivinanzas y las historias que se cuentan en la zona y en la lengua de sus pobladores.

E. ¿CÓMO CUIDAR NUESTROS SECTORES PEDAGÓGICOS?

El cuidado de los sectores pedagógicos y de los materiales que contienen tiene que ser un compromiso compartido por los maestros, los niños y los padres de familia.

Para cuidarlos se recomienda:

- Conocer los materiales de cada sector.
- Mantener limpios y en buen estado los materiales de cada sector. Esta responsabilidad será compartida por toda el aula.
- Enseñar a los niños que, luego de utilizar los materiales, deben dejarlos tal y como los encontraron.



Desarrollemos nuestra confianza en los niños y tratemos de encontrar la manera de que ellos y la comunidad se sientan propietarios y responsables del aula. Así evitaremos que algunos materiales —los más valiosos— vayan y vengán de la dirección o de la habitación del docente sólo para el momento que se considere necesario.

F. ¿CÓMO TRABAJAR CON LOS SECTORES PEDAGÓGICOS EN EL AULA MULTIGRADO?

La existencia de los sectores pedagógicos en el aula multigrado permite que los alumnos trabajen simultáneamente en actividades similares o diversas, teniendo a la mano una variedad de materiales que estimulan y apoyan sus aprendizajes.

Con esta posibilidad, el docente está en condiciones de planificar su propio trabajo de modo tal que combine en el transcurso de las sesiones: (a) la atención directa que brinda a algunos alumnos o grupos de alumnos, con (b) la atención indirecta que ofrece a aquellos alumnos o grupos que se encuentran trabajando en los sectores pedagógicos.

Es importante que las actividades que realicen los alumnos con los materiales de los sectores de aprendizaje sean actividades estructuradas propuestas u orientadas por el docente. En la ejecución de tales actividades también resulta de utilidad el apoyo que brinden los monitores de grupo.

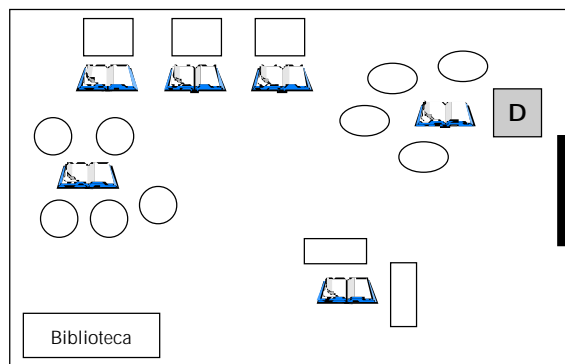
Hay diversas maneras de incorporar el trabajo con los sectores pedagógicos en la estrategia multigrado. A continuación se muestran algunos casos en los que las actividades de aprendizaje de los alumnos se organizan y realizan con el uso de los sectores pedagógicos. En todos los casos se trata de actividades simultáneas en las cuales los niños trabajan de diversas maneras (individualmente o en grupo) y el docente tiene la posibilidad de definir actividades diferenciadas o similares, según estime necesario.

1) Todos los alumnos trabajan con los materiales de un mismo sector. Por ejemplo: "La hora de la lectura".

- En "La hora de la lectura" los alumnos utilizarán la biblioteca de aula.
- Pueden hacerlo de manera individual, en parejas o agrupados de acuerdo con su nivel de comprensión lectora.
- Cada niño, cada pareja o cada grupo elige el libro que quiere usar, para mirar las figuras o para leerlo.

La hora de la lectura

Hay alumnos que leen individualmente; otros lo hacen en parejas o grupos. El docente lee para uno de los grupos.

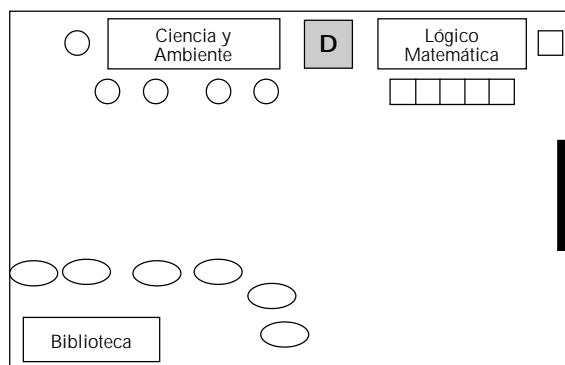


2) Los alumnos, organizados por grupos, utilizan simultáneamente varios sectores para el desarrollo de una misma capacidad. Por ejemplo: "Todos clasificamos". Para el desarrollo de la capacidad de clasificar:

- Un grupo manipula el material concreto del sector de Lógico Matemática.
- Otro grupo hace algo similar con las semillas que encuentra en el sector de Ciencia y Ambiente.
- Un tercer grupo agrupa los libros de la Biblioteca de Aula según diversos criterios.

Si se trata de alumnos de un nivel más avanzado, la misma capacidad puede desarrollarse con información más compleja. Por ejemplo, en el sector de biblioteca de aula, los alumnos de 5° y 6° grado pueden buscar

Todos clasificamos: bloques, semillas, libros

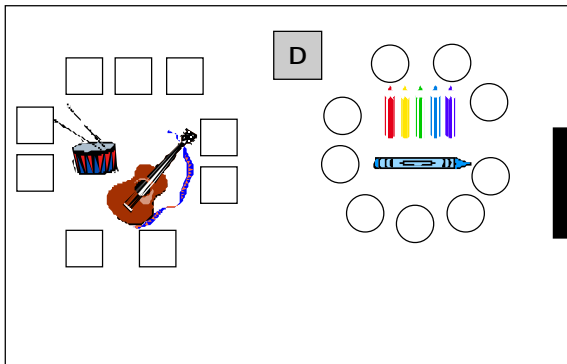


información para agrupar los países del mundo o los departamentos del Perú según su ubicación geográfica, tamaño poblacional u otro criterio.

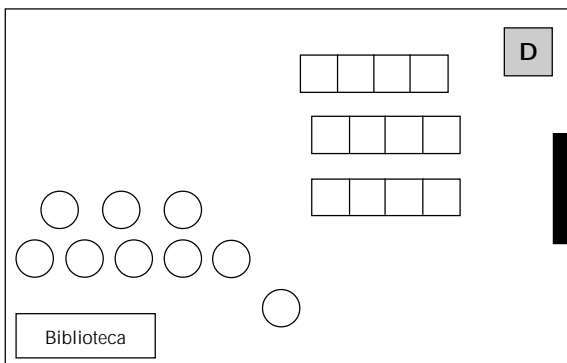
El docente podrá alternar la atención que ofrece a los grupos y, al mismo tiempo, mantener a todos en actividad.

- Los alumnos, organizados en grupos, utilizan dos sectores afines. Por ejemplo: actividades artísticas. Para trabajar las capacidades relacionadas con la expresión artística, un grupo interpreta melodías con los instrumentos musicales, mientras que, con otro grupo, el docente trabaja en el sector de artes plásticas, creando objetos con plastilina, arcilla, crayones, pinceles o lápices de colores.

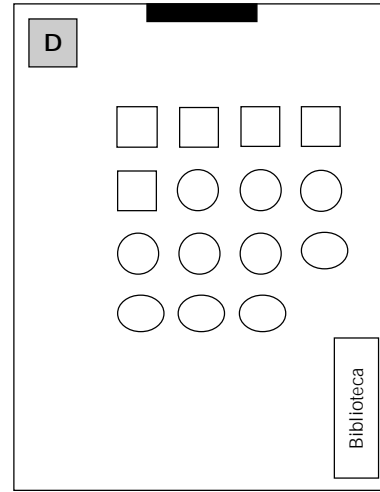
Actividades artísticas



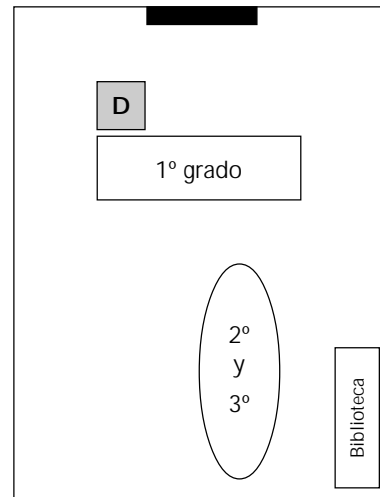
- Un grupo de alumnos trabaja en un sector y los demás trabajan con el docente. Por ejemplo: un grupo busca información en la biblioteca de aula; los demás reciben una explicación del docente.



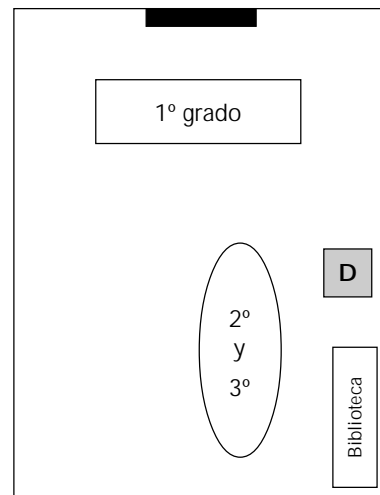
Variaciones en la atención directa e indirecta del docente con apoyo de un sector pedagógico



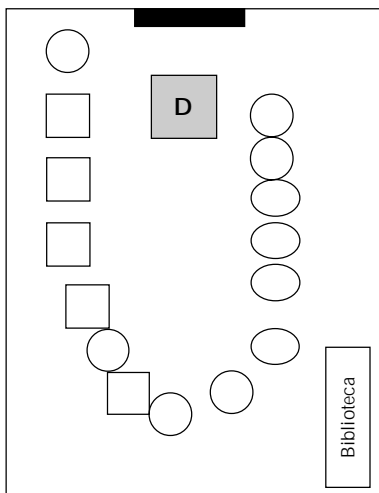
MOMENTO 1
El docente se dirige a todos. Organizan las actividades.



MOMENTO 2
Los niños están agrupados. Los de 1° están con el docente. Los de 2° y 3° usan la biblioteca.



MOMENTO 3
Los niños de 1° trabajan solos. El docente verifica la lectura de 2° y 3°.



MOMENTO 4
El docente lee
para todos.

Como se aprecia en este ejemplo, la biblioteca de aula ha sido un recurso para la diversificación de actividades con los distintos grados.

5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL ESPACIO DEL AULA

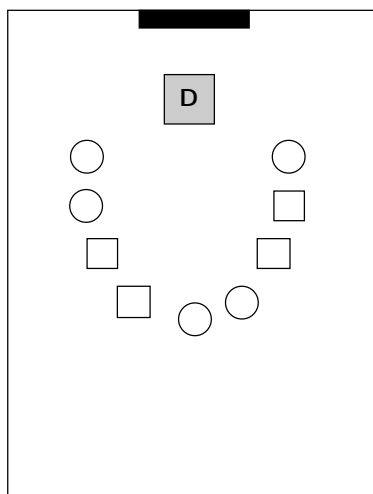
No hay un esquema de distribución que, de por sí, sea mejor que otro. Una distribución será buena si permite y facilita a los alumnos la realización de una actividad.

Es importante que seamos flexibles y evitemos una fórmula fija de ubicación de los alumnos. En un aula multigrado, el profesor debe sentirse libre de modificar la distribución de los educandos de manera que responda mejor a las diversas actividades que realizan.

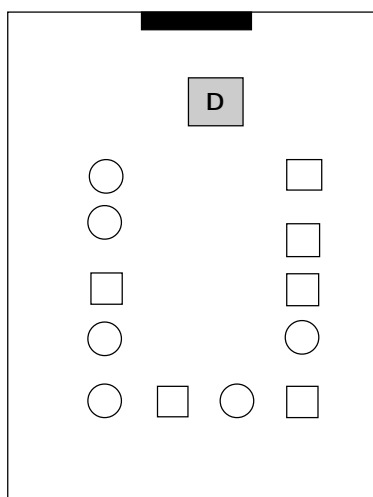
El criterio para distribuir a los niños en el espacio del aula multigrado varía según el tipo de agrupación que requiere la actividad que se realiza.

A continuación se presentan esquemas de distribución de los alumnos en el aula que varían según las siguientes situaciones:

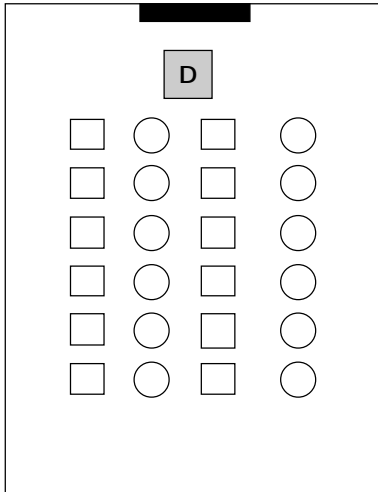
- 1) *Todos juntos, acomodados para realizar una actividad común.* Si se está trabajando una actividad con todos los niños a la vez, como, por ejemplo, la lectura de un cuento, será más conveniente que los niños se sienten en semicírculo o en U, mirando de frente al docente. En otros momentos, por ejemplo para "el concurso por filas", la alineación de los alumnos —iguales o diferentes— puede ser una distribución adecuada.



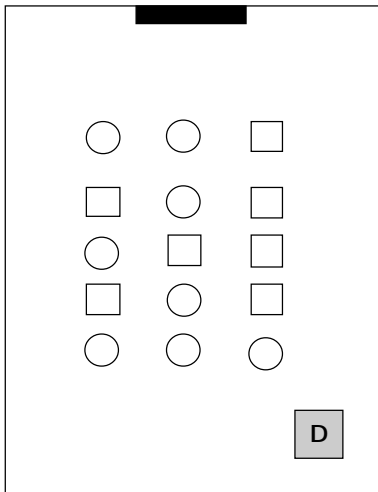
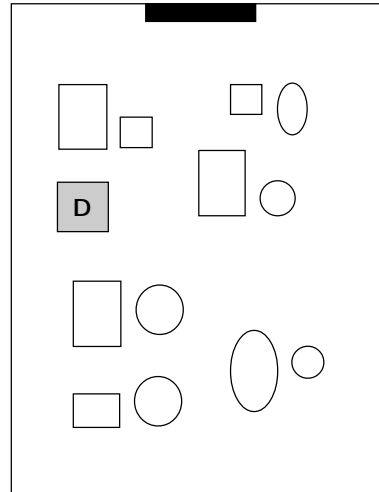
En semicírculo.



En U.



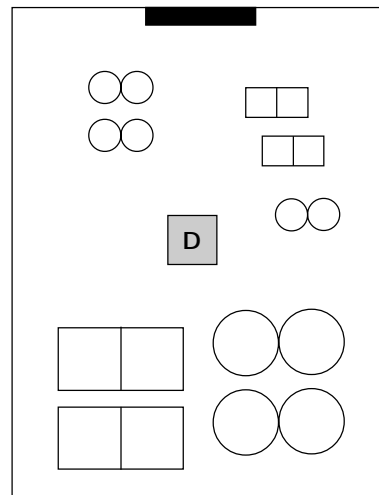
En filas similares.



En filas combinadas.

Parejas similares

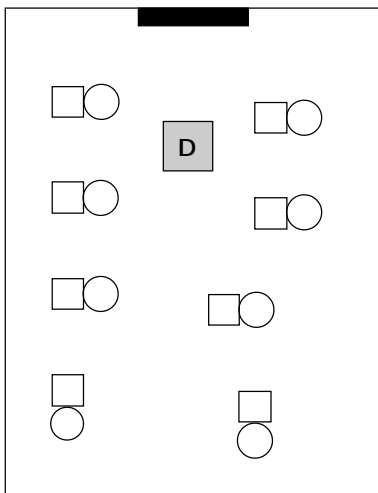
- Niño con niño; niña con niña.
- Mayor con mayor; menor con menor.



2) En parejas.

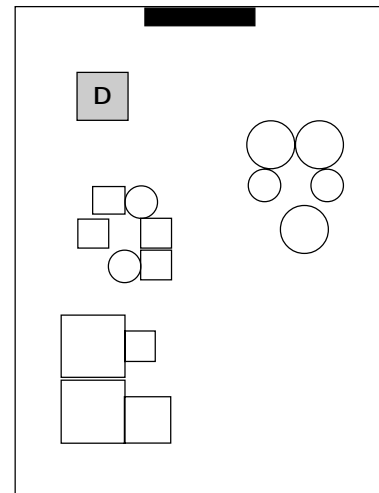
Parejas combinadas

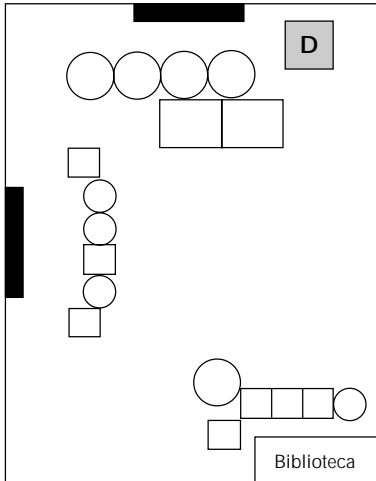
- Un niño con una niña.
- Un mayor con un menor.
- Uno que más sabe con uno que sabe menos.



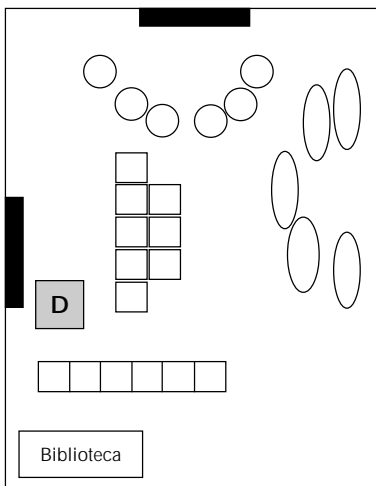
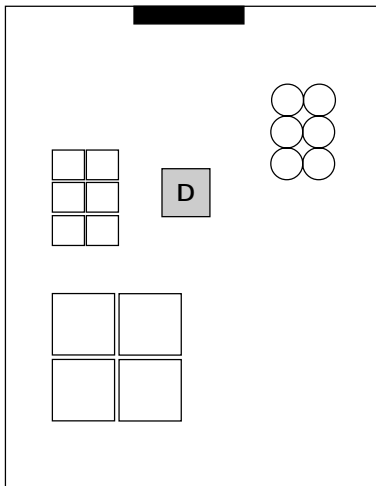
3) En grupos. Para el trabajo grupal, es necesario que los niños se sienten juntos y

Grupos combinados



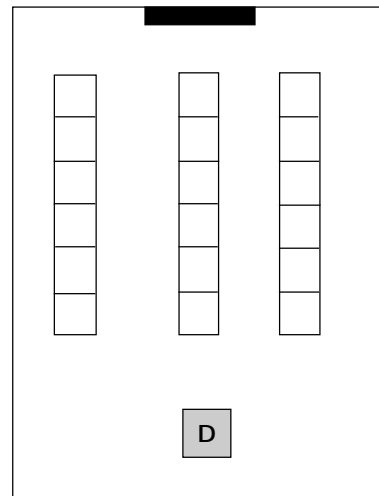


Grupos similares

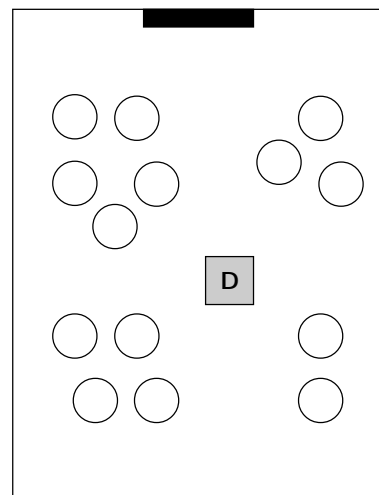


puedan mirarse para organizarse, intercambiar ideas y realizar la actividad encomendada al grupo. Una disposición en filas no contribuye, evidentemente, a que los niños realicen un trabajo grupal y cooperativo.

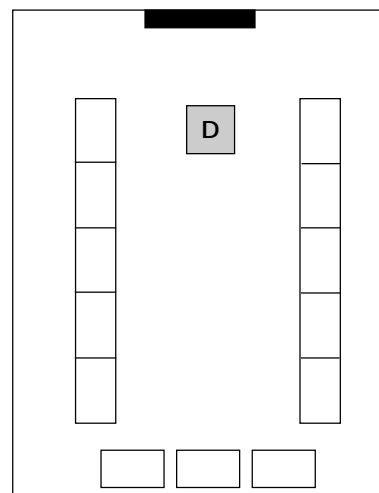
4) *Solos, para actividades específicas individuales.*



• *En filas.*

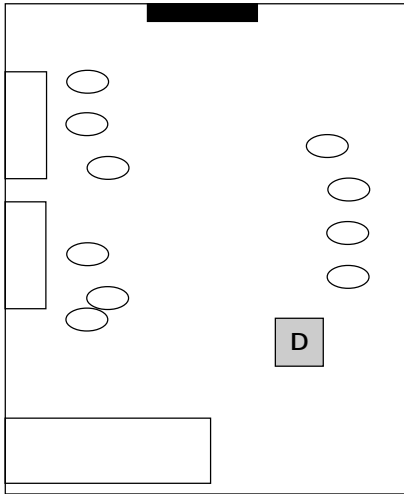


• *En grupo.*



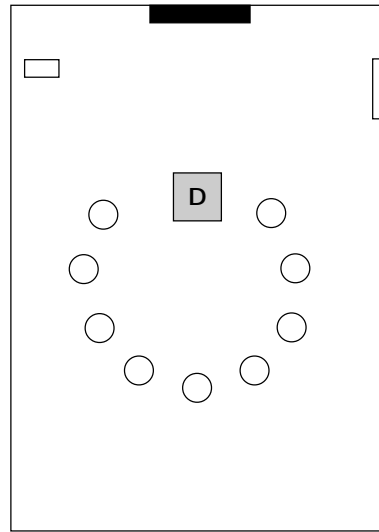
• *En su silla y mesa mirando al centro o a la pared.*





• En un sector.

Diversos esquemas de distribución de los alumnos

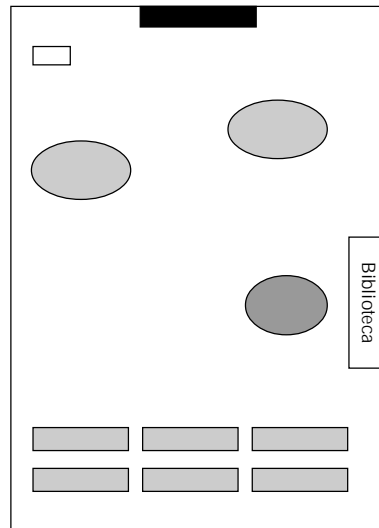
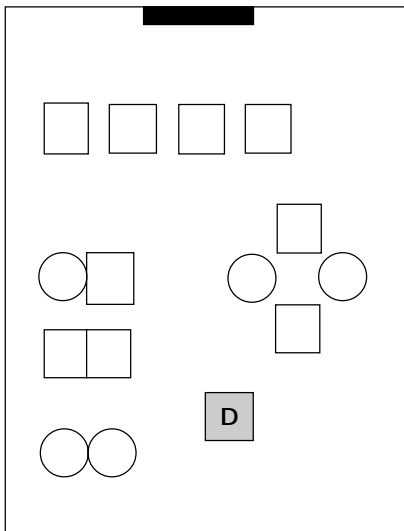


Aula de 1º, 2º, 3º. Actividad para los tres grados: el docente lee un cuento y hace preguntas a los alumnos de acuerdo a su nivel.

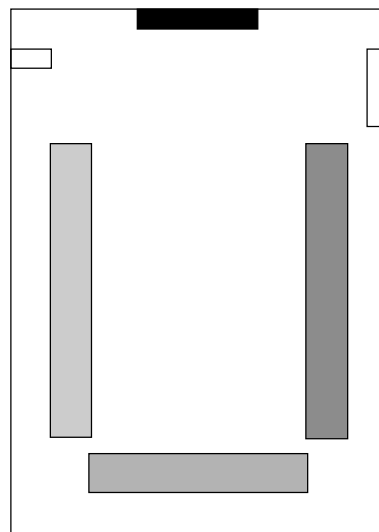
5) *Distribución mixta.* Se combinan diversas formas de agrupación:

- Unos niños trabajan solos.
- Otros en parejas.
- Otros en grupos.

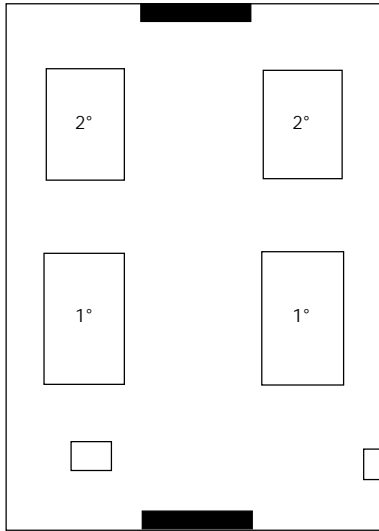
El docente va atendiendo a cada niño, pareja o grupo de manera directa e indirecta.



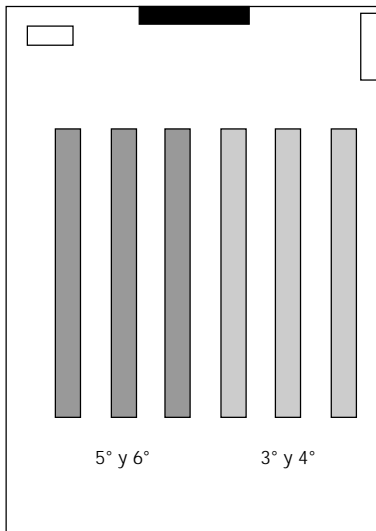
Distribución mixta: un grado trabaja en grupo, el otro realiza actividades en parejas y el grupo de nivel avanzado realiza una actividad de búsqueda de información en la biblioteca de aula.



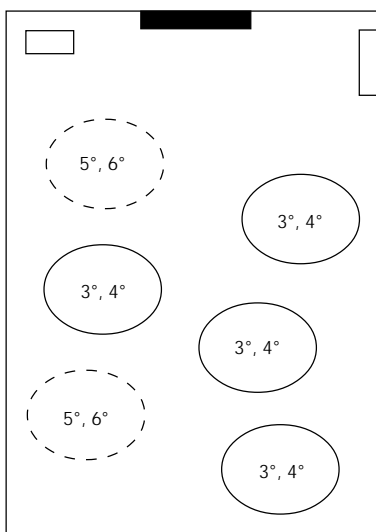
Disposición en forma de conversatorio, para debates o revisión directa de actividades individuales.



Aula de 1° y 2°:
cada grado
trabaja en
grupo, por
separado.



Aula de 3°, 4°,
5°, 6°:
ejercicios
individuales,
niños
distribuidos en
dos bloques
mezclando dos
grados
sucesivos.



Aula de 3°, 4°,
5°, 6°: trabajo
grupal, grupos
mixtos de dos
grados.

6 OTROS ESPACIOS CON VALOR EDUCATIVO

Además del aula de clases, nuestras escuelas tienen otros ambientes y lugares cercanos en la comunidad que ofrecen a los niños oportunidades para aprender.

La estrategia de trabajo multigrado puede aplicarse tanto en el aula como fuera de ella porque en los ambientes de la escuela y de la comunidad es posible trabajar actividades simultáneas con diversos grupos de alumnos.

A. ¿QUÉ OTROS ESPACIOS TENEMOS EN LA ESCUELA?

- Un patio, un huerto o un campo deportivo son espacios que brindan muchas posibilidades de trabajo educativo. Si nos ocupamos de que estén en buen estado podremos utilizarlos cuando sea necesario.
- Si la escuela cuenta con un ambiente cerrado que no se usa como aula, este puede acondicionarse y ser utilizado como un salón especial para determinadas actividades. Por ejemplo, si se decide utilizarlo para las actividades recreativas y artísticas, ahí podrían concentrarse todos los juegos de mesa (ludo, damas), instrumentos musicales, títeres, máscaras, etcétera, con que cuenta la escuela. De esta forma tendríamos un lugar del que todos los niños de la escuela pueden hacer uso.

B. ¿QUÉ ESPACIOS TENEMOS EN LA COMUNIDAD Y EN LA ZONA?

En las escuelas rurales también se dispone de todo aquello que rodea a la escuela. Según su ubicación habrá chacras, bosques, ríos, lagos, playas, cerros, montes, piscigranjas, corrales, y tantos otros lugares que nos ofrecen un espacio de trabajo para el aprendizaje.

Aprovechemos la gran ventaja de contar con un "laboratorio" permanente, como es la realidad rural, que nos proporciona experien-

cias ricas, variadas y vitales, para trabajar con los alumnos y para que ellos intercambien sus experiencias.

C. ¿CÓMO USAR LOS OTROS ESPACIOS?

Al igual que las actividades del aula, las que se realizan fuera del aula serán mejor aprovechadas para propósitos de aprendizaje si han sido previstas en nuestra programación y organizadas para su ejecución.

Las actividades fuera del aula requieren tener claridad en los objetivos, en las capacidades que van a desarrollarse, prever los materiales e instrumentos con los cuales trabajar y el tiempo que se requerirá.

Son actividades típicas fuera del aula, por ejemplo:

- Los ejercicios físicos y la práctica de deportes.
- La búsqueda de materiales (plantas, animales, etcétera).
- La recopilación de información.

- La observación de las actividades que realizan los padres de familia y los demás miembros de la comunidad y que pueden ser motivo de aprendizaje por parte de los niños. Son labores típicas y frecuentes: las faenas comunales, la limpieza de canales de regadío, el desyerbe de las chacras, la esquila de animales, la pesca en el río, la preparación de adobes, la elaboración de productos artesanales, etcétera.
- Los juegos y excursiones que propician la recreación y confraternidad.



Cuando la escuela forma parte de una red educativa, aumentan los espacios con valor educativo. Las buenas relaciones entre los directores, maestros y niños que forman parte de la red enriquecen y diversifican las posibilidades de aprender.

UNIDAD 3

EL CLIMA EN EL AULA

PARA COMENZAR...

El clima del aula es el ambiente creado como producto de las actitudes del docente y de los alumnos y del estilo de relaciones que establece entre ellos.

Un clima positivo es un ambiente amigable y motivador, en el cual los niños se sienten seguros, confiados, respetados y apreciados. Crearlo es una necesidad para la formación de los alumnos, el desarrollo de su autoestima y el logro de sus aprendizajes; es también una necesidad para mejorar las condiciones en que trabaja el docente.

Muchos de los puntos que a continuación se desarrollan pueden resultar útiles para las escuelas del país, pero tienen particular importancia en las escuelas rurales multigrado.

En las aulas multigrado es especialmente necesario el trabajo de los niños en grupo y la colaboración entre todos; por ello, un buen estilo de relaciones entre el docente y sus alumnos y entre los alumnos mismos es la base fundamental para el desarrollo del trabajo educativo.

Por otro lado, y como ya vimos, es común que los maestros encuentren en las escuelas rurales multigrado una situación bastante compleja y difícil de manejar.

A las dificultades que enfrentan los docentes para vivir y trabajar en comunidades rurales —de escasos recursos y aisladas—, se suma la condición social, étnica y cultural de

los alumnos y la propia diversidad del aula en términos de edades y desarrollo de capacidades.

Adicionalmente, la formación y la capacitación recibidas no han ofrecido al maestro orientaciones específicas para que se desempeñe en forma adecuada en las aulas multigrado. Como resultado de esto, improvisa la organización del trabajo, lo que genera desorden y expresiones de violencia, que en nada contribuyen a su bienestar ni el de sus alumnos y mucho menos al logro de sus aprendizajes.

Sin embargo, es bastante lo que puede hacer el maestro para propiciar en el aula un clima positivo basado en la confianza, en el respeto mutuo y en el afecto.

Así, con el propósito de aportar ideas para hacer de nuestras aulas “lugares en los que provoca estar”, en esta unidad se presenta un conjunto de temas que buscan contribuir a que los maestros reflexionen sobre sus actitudes y perfeccionen sus prácticas de relación con sus alumnos. Los temas tratados responden principalmente a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo promover un clima positivo en el aula?
- ¿Qué dificulta el buen clima en el aula?
- ¿Cómo tener orden en el aula?
- ¿Cómo mantener la motivación de los niños durante la sesión de aprendizaje?



El clima del aula será positivo si las actitudes del docente reflejan una mirada optimista de sus alumnos. Contribuyen a ello la demostración de aprecio y la valoración de sus capacidades, de sus costumbres, de su lengua; contribuyen también las relaciones cálidas, afectuosas, de respeto, de tolerancia.

Por el contrario, el clima del aula será negativo si las actitudes del docente reflejan una visión pesimista de los niños indígenas y campesinos; son expresiones de esto las actitudes de rechazo, el desprecio o escasa valoración de sus costumbres, las relaciones verticales y distantes, la imposición y la falta de diálogo.

1 ¿CÓMO PROMOVER UN CLIMA POSITIVO EN EL AULA?

Para promover un clima positivo en el aula se necesita que las relaciones entre el docente y los niños y entre los propios niños se basen en la confianza, el respeto mutuo y el afecto.

A. LAS RELACIONES DE CONFIANZA

La confianza en una persona surge cuando se le conoce bien, se cree en ella y se tiene la seguridad de que no nos hará daño y que siempre actuará de buena fe.

Un clima de aula basado en la confianza, en el cual los niños se sienten cómodos y seguros, estimulará su participación y sus logros de aprendizaje.

Para lograr una relación de confianza, se aconseja:

- *Conversar libremente con los niños.* Escucharlos, conocerlos personalmente e interesarse por sus alegrías y preocupaciones dentro y fuera del aula.
- *Compartir actividades con ellos.* Jugar, pasear, bromear.

- *Ser discreto.* Guardar la debida reserva sobre alguna confidencia o aquello que sabemos de su vida personal o de su familia. Asimismo, ser discreto significa no informar a los otros sobre los problemas de rendimiento de un niño ni usar información privada para humillarlos frente al resto del salón.

Un docente que logra la confianza de sus alumnos estará en condiciones de promover relaciones de confianza entre los propios alumnos.

B. LAS RELACIONES DE RESPETO MUTUO

Un aspecto central del clima en el aula es el respeto. Este comienza con el ejemplo que da el docente en su relación con sus alumnos, con los padres de familia y con la comunidad.

El respeto entre las personas requiere que se reconozca a los demás como iguales, que se respete sus derechos y que se les valore. Para lograr una relación respetuosa se aconseja:

- Reconocer que los niños son personas con derechos y deberes.
- Reconocer el derecho de los niños a su integridad física y emocional, a expresar su opinión con libertad, a pertenecer a su cultura y a tener su lengua materna.
- Ser tolerante con quienes piensan o son diferentes.
- Tratar en igual forma, es decir con equidad, a todos los alumnos, sin importar su condición económica o social, su cultura, su lengua, su manera de hablar o el hecho de que sean varones o mujeres.
- Trabajar con responsabilidad, esforzándose por cumplir bien con su función.

C. LAS RELACIONES DE AFECTO

Las relaciones de afecto en la escuela benefician a maestros y alumnos.

- El maestro se sentirá personalmente gratificado y tendrá mejor disposición para aten-

Los niños aprenden lo que ven

Con un trato respetuoso, el profesor podrá promover este mismo trato de los estudiantes hacia él y de los estudiantes entre sí.

El respeto entre los niños

Muchas veces en el aula multigrado el tener niños y niñas de diversas edades provoca conflictos entre ellos, tanto entre niños y niñas como entre mayores y menores. La prepotencia, el abuso y la burla denotan falta de respeto por el otro. La atención del docente a este tipo de manifestaciones evitará que estos conflictos se reproduzcan y aumenten.

El respeto de los niños frente al docente

Tener respeto por el maestro no significa tenerle miedo por el hecho de ser la autoridad del salón. El respeto bien entendido no se impone ni se consigue con gritos y amenazas. El maestro que se esfuerza y trata bien a los niños se ganará el respeto de ellos, y los niños aceptarán la autoridad del maestro cuando lo reconocen como guía, como amigo, como orientador.

El respeto por la cultura y lengua de los niños se practica:

- Valorando sus costumbres familiares y comunales.
- Usando la lengua local para enseñar.
- Incorporando conocimientos de sus pueblos en los aprendizajes y apreciando los saberes que aportan los niños al trabajo escolar.
- Participando en las actividades sociales y productivas de la comunidad.
- Invitando a miembros de la comunidad para que nos enseñen.

der con cariño a los niños si siente que es importante para ellos.

- Los niños se sentirán bien y con mejor disposición para aprender si reciben un trato cariñoso y perciben el cuidado de parte de su maestro.

Para propiciar y reforzar las relaciones de afecto se aconseja:

- *Mostrar interés.* Si les dedicamos un tiempo personal para conversar o corregir sus trabajos, si les preguntamos por su salud, por su estado de ánimo, por sus intereses, los niños sienten nuestro afecto.
- *Brindarles ayuda.* Hay que estar pendientes de sus necesidades y sus problemas. Si alguien falta, no hace la tarea, llora o está callado, es momento de intervenir y averiguar qué le sucede para darle la ayuda que requiera. No debemos esperar a que nuestros alumnos nos llamen cuando necesitan ayuda.
- *Ser cálido.* Transmitimos la calidez de diversas maneras: una palabra, un gesto, una acción, una palmadita son grandes expresiones de afecto cuando son auténticas y espontáneas.
- *Tratarlos bien.* Significa que nos relacionemos con ellos con amabilidad, sin gritos ni amenazas. Si los llamamos por su nombre, si los saludamos cordialmente, nos relacionaremos mejor con los niños.



Es importante que el docente reflexione sobre el trato que da a sus alumnos: pensar en si les demuestra *confianza, respeto y afecto*, si los ayuda a resolver sus conflictos y a desarrollar estrategias para lograrlo.

Al reflexionar sobre nuestras actitudes y al perfeccionar nuestra práctica, estaremos contribuyendo a crear un ambiente en el cual los niños y nosotros mismos nos sentiremos más a gusto dentro del aula.

En la medida en que empecemos a pensar en los niños como personas con derechos, podremos cambiar de actitud.



El trabajo colaborativo se basa en el principio de que todos tienen que aportar y que recibir para lograr sus aprendizajes. El trabajo grupal, forma básica del trabajo colaborativo, es un importante componente de la metodología multigrado y para realizarlo adecuadamente se requiere de la cooperación de todos.

Por lo general, los niños rurales de las escuelas multigrado tienen experiencias de trabajo cooperativo, pues lo ven y practican en su familia, en su comunidad, y estudian con sus primos y hermanos en la misma escuela o en la misma aula.

2. ¿QUÉ DIFICULTA EL BUEN CLIMA EN EL AULA?

Hay muchos factores que afectan el desarrollo de las relaciones de confianza, respeto mutuo y afecto y que impiden, por lo tanto, que logremos un buen clima en el aula. Pero hay dos factores que parecen ser más importantes por la frecuencia con que se dan y la gravedad de sus consecuencias.

Estos factores, que requieren de los docentes una reflexión especial, son los siguientes:

- Los prejuicios que tenemos sobre las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos.
- La disciplina mal comprendida y el uso del castigo físico.

A. LOS PREJUICIOS DEL DOCENTE SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS

Múltiples experiencias han demostrado que cuando un docente espera, sabe y reconoce

que sus alumnos pueden lograr los aprendizajes, estos salen adelante con mucha mayor facilidad y seguridad.

Sin embargo, hay docentes de áreas rurales que tienen una actitud prejuiciosa respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Consideran que por ser humildes, indígenas y campesinos es poco lo que saben y lo que podrán aprender. Esta actitud no es adecuada pues se traduce en palabras y gestos que afectan la seguridad y autoestima de los niños y también en un menor esfuerzo de enseñanza por parte del docente. En condiciones así, los prejuicios se convierten en una realidad y, efectivamente, sus niños no aprenden. Para tener expectativas positivas y logros se aconseja:

- Reconocer a los niños indígenas y campesinos como personas con derechos y posibilidades y creer que ellos pueden desempeñarse satisfactoriamente en la escuela.
- Demostrarles nuestra confianza estimulándolos con palabras de aliento y reforzando positivamente sus logros.
- Respetar sus opiniones, iniciativas y talentos, y animarlos a participar.



La actitud positiva hacia el alumno permitirá mejorar los resultados del aprendizaje.

B. LA DISCIPLINA MAL COMPRENDIDA: EL USO DEL CASTIGO FÍSICO Y LA HUMILLACIÓN

Con frecuencia sucede que el maestro busca poner orden en la clase y sancionar la conducta indebida o el bajo rendimiento de los alumnos recurriendo a los gritos, las amenazas, la agresión física o la humillación. A veces los maestros explican que “es así como los niños entienden” e inclusive se amparan en que “los niños son tratados de ese modo en sus hogares” y que los padres de familia reclaman este tipo de disciplina.



Para recordar y pensar...

En nuestra experiencia, algunas veces nos habremos encontrado con padres de familia que tienen expectativas respecto del papel formador del profesor: piensan que este debe ejercer la disciplina en el aula, y agradecen que el profesor "corrija" a los niños con castigos físicos, pues así cumple con su responsabilidad en la escuela.

Es posible que nosotros mismos hayamos experimentado en algún momento un "reglazo", un jalón de pelo, una "arrodillada" en el rincón, por haber desobedecido o haber hecho laberinto. ¿Cómo nos sentimos entonces? ¿Qué hubiésemos querido que hicieran nuestros padres para defendernos?

Y ahora que somos maestros, ¿cómo podemos tratar de manera adecuada la discrepancia entre los comportamientos "aceptados" en la familia y cultura del niño y los que la escuela propicia y refuerza?

Hay decisiones importantes que tomar sobre lo dicho:

- Con relación a *la escuela*, tales comportamientos no deben ser usados.
 - El castigo físico viola los derechos del niño a su integridad; le provoca temor, vergüenza y dolor. Las agresiones son absolutamente negativas para la autoestima del niño y generalmente provocan dificultades de aprendizaje e incluso lo conducen a la deserción.
 - Lo mismo puede decirse de los gritos, las amenazas y las burlas que son también formas de agresión. Burlarse de los errores de los niños, de su manera de hablar, de su apariencia física, de su timidez, son formas de humillación que contribuyen a

inhibirlos más aún y a formarse una imagen negativa de sí mismos.

- Con relación a *los padres de familia*, será preciso conversar con ellos para reflexionar conjuntamente sobre el trato que reciben los niños y sobre las mejores formas de enseñar disciplina a los hijos y alumnos.

3 ¿CÓMO TENER ORDEN EN EL AULA?

Cuando trabajamos en aulas multigrado es indispensable tener una organización que garantice condiciones adecuadas para realizar nuestra labor y lograr el aprendizaje de los niños en una convivencia armoniosa.

Muchas veces se produce desorden en el aula cuando los niños no están atendiendo, no están involucrados e interesados en el desarrollo de alguna labor, no tienen ninguna tarea o no han recibido todavía indicaciones del profesor. Además se produce desorden por las situaciones naturales de relación de juego o conflicto entre los alumnos.

Estas situaciones de desorden pueden ser evitadas:

- Con una adecuada estrategia de trabajo simultáneo con todos los niños y grupos del aula.
- Asignando rápidamente indicaciones de trabajo motivador y significativo, que mantenga la tranquilidad en el salón de clase.
- Si se cuenta con normas claras, fruto de los acuerdos colectivos que el grupo ha tomado y que se compromete a cumplir.

A. LA NECESIDAD DE NORMAS CLARAS

Las normas son los acuerdos que tomamos con los niños para garantizar el respeto entre todos los miembros del aula.

Si los niños participan junto al docente en la elaboración de sus propias normas, comprenderán la importancia que tienen para el adecuado desempeño de sus actividades, y se comprometerán a cumplirlas.

Así, podemos usar la estrategia de preguntar a los niños:

- ¿Qué les gusta y qué no les gusta de lo que pasa en el aula?
- ¿Cómo se comportan en el aula los niños de mejor conducta, y cómo los más malcriados?
- ¿Qué cosas hace un profesor bueno y qué cosas hace un profesor malo?

A medida que responden, vamos apuntando las respuestas en la pizarra. Luego podremos ordenar: lo que debemos hacer y lo que debemos evitar.

- Si los niños señalan que “los niños malcriados pegan a los otros”.
Debemos: Ser amables y respetuosos con nuestros compañeros.
No debemos: Pegar a los compañeros.
- Si los niños señalan que “los niños buenos devuelven las cosas que se encuentran”.
Debemos: Respetar los útiles de nuestros compañeros.
No debemos: Llevarnos las cosas ajenas.



Las normas impuestas desde arriba y sin entender su porqué serán poco cumplidas.

B. ¿CÓMO HACER PARA QUE RECORDEMOS Y PRACTIQUEMOS LAS NORMAS?

- *Prediquemos con el ejemplo.* Las reglas del aula son para todos, incluidos nosotros. Es importante que el maestro cumpla los comportamientos previstos en las normas.
 - Si queremos que los niños no interrumpen a sus compañeros, no los interrumpamos nosotros.
 - Si sancionamos a un niño por agredir a su compañero, el castigo no podrá ser que le demos nosotros un golpe a él.
- *Expliquemos por qué es provechoso cumplir las normas.* El tiempo que el profesor dedique a fijar las reglas en los niños es un tiempo bien empleado.
- *Preparemos carteles en el aula con las reglas escritas o ilustradas.* Si se tiene en cuenta la gran disposición de los niños hacia los iconos y gráficos o dibujos, resultaría más efectivo combinar el uso de dibujos con texto para escribir nuestras normas. Por ejemplo: dibujamos dos monigotes peleando y un aspa roja encima; debajo añadimos el texto “No golpear a mi compañero” o “No pelear”.
- *Comuniquemos las reglas a los padres de familia, conversemos con ellos.* Esta estrategia tiene por objetivo animar a que los padres se relacionen con el “hacer” de la escuela y nos apoyen con sus niños.
- *Reforcemos comportamientos positivos.* En lo posible, el profesor debe recompensar a los niños que demuestren comportamientos positivos. Esta es una de las estrategias más efectivas para mejorar su comportamiento en el aula y además ayuda a desarrollar su autoestima. Observemos a los niños y cuando veamos que están cumpliendo con lo previsto en la actividad o en las normas, reconocamos su colaboración y mostremos nuestro reconocimiento con un elogio. Por ejemplo: “¡Que bien, todos están preparados para comenzar la lectura!”, “Felicitó a Juan porque recordó levantar la mano para pedir participar”.
- *Tengamos especial cuidado con las sanciones.* Es necesario tener cuidado a la hora de elegir las sanciones, de modo que ciertas actividades no acaben adquiriendo un valor negativo. Así, por ejemplo, limpiar el aula es una tarea que los niños usualmente se distribuyen rotativamente y por grupos, y que deben realizar para mantener en buenas condiciones su espacio de trabajo. Si usamos como sanción limpiar el aula, esta actividad adquirirá un valor negativo, se asociará con el castigo y dejará de verse como una responsabilidad colectiva para cuidar un bien común.

Evitemos, asimismo, aquellas sanciones que producen vergüenza en quienes las reciben. Así, por ejemplo, cantar una canción o decir una adivinanza enfrente de la clase es un castigo bastante común que se usa especialmente con las niñas, si llegan tarde o están distraídas. Esto les genera muchas veces angustia y vergüenza, lo cual tendrá un impacto posterior en su disposición para interactuar en el aula. Tengamos siempre presente que cantar o participar ante los compañeros no es una sanción adecuada.

4 ¿CÓMO MANTENER LA MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS DURANTE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE?

La mejor manera de mantener a los niños motivados y concentrados es haciendo de las sesiones de clases experiencias entretenidas y variadas que los interesen y en las que se sientan involucrados. Ayuda a lograr eso:

- Que los niños encuentren el sentido y sepan la utilidad de lo que aprenden.

- Que enseñemos con ganas, habiéndonos preparado para hacerlo.
- Que conozcamos lo que enseñamos.
- Que la actividad o actividades propuestas a los alumnos y grupos sean indicadas con claridad.
- Que se mantenga en clase un ritmo ágil y dinámico, variando las experiencias y los estímulos.
- Que se usen materiales.
- Que se planifique la actividad a ser realizada tomando en cuenta lo que les interesa aprender a los alumnos y combinando y alternando las formas de trabajo y los modos de atención que recibirán.

¿CÓMO DAR LAS INDICACIONES PARA EL TRABAJO EN AULA?

- Si vamos a organizar el trabajo de todos, esperemos a que la clase completa guarde silencio. Podemos llamar su atención con nuestro propio silencio. Es preferible esperar que gritar. Si vamos a indicar el trabajo de un grupo o de algún alumno o pareja de alumnos, acerquémonos a ellos.
- Miremos a los niños a la cara mientras les hablamos.



¿Y cómo vamos con lo del género?

En nuestras aulas pueden ocurrir ciertas cosas sin que nos demos cuenta, es decir, sin haberlas provocado intencionalmente.

Algunas tienen que ver con nuestras valoraciones y lo que esperamos de los alumnos.

La siguiente lista de preguntas puede ayudarnos a reflexionar y a evaluar nuestro trabajo educativo, para mejorarlo:

- ¿Buscamos más la intervención de los alumnos varones?
- ¿Prestamos más atención y apoyo a los alumnos varones?
- ¿Pensamos que los niños son más inteligentes que las niñas?
- ¿Nos preocupa más la inasistencia de los niños que la de las niñas?
- ¿Creemos que es más importante que los niños no pierdan sus estudios?
- ¿Conocemos y hacemos referencia a mujeres importantes?
- ¿Pensamos que las mujeres son mejores para cumplir las labores de la casa y que deben ser pasivas y sumisas?

Un clima positivo también debe considerar cómo se expresa la discriminación en nuestras clases, para superarla.

- Demos instrucciones claras, cortas y precisas, una por una.
- Usemos más de una forma para dar las indicaciones: además de decirlas, podemos escribirlas en la pizarra o, si son indicaciones específicas para un grupo, podemos tener preparadas unas fichas de trabajo.
- Si es necesario, expliquemos con un ejemplo en qué consiste la tarea; mostremos a los niños qué deben hacer.
- Si las indicaciones son para las tareas o actividades que se harán al día siguiente o durante la semana, hagamos que los niños tomen notas en sus cuadernos. Podemos ayudarlos si mantenemos una anotación escrita en un papelote en la pared o en la parte superior de la pizarra, para favorecer que recuerden la tarea.
- Asegurémonos de que los niños han comprendido las instrucciones haciendo preguntas específicas.
- Demos indicaciones completas acerca de lo que deben realizar los niños. Indiquemos, además, qué pueden hacer luego de haber terminado la tarea, para evitar que quienes acaban antes interrumpan el trabajo de sus compañeros.

UNIDAD 4

LOS MATERIALES EDUCATIVOS

PARA COMENZAR...

Los materiales educativos son todos aquellos recursos o medios físicos diseñados para servir de soporte o complemento a la acción educativa. Estos materiales pueden haber sido ya producidos o ser elaborados, de manera complementaria, por los docentes.

En el trabajo educativo se utilizan también otros materiales que, aunque no hayan sido específicamente diseñados para su uso en la escuela, al facilitar los aprendizajes, se convierten en materiales con valor educativo.

A pesar de la diversidad de materiales proporcionados por el MED, hay maestros de escuelas multigrado que no se animan a trabajar con ellos. Unos piensan que no sirven para la realidad rural, otros dicen que son muy difíciles para los niños a los que atienden —sean monolingües o bilingües—, y hay también quienes señalan que no son adecuados para el trabajo con varios grados.

Frente a esta situación es importante recordar que los materiales educativos son una ayuda fundamental para el desempeño del docente y para alcanzar mejores logros de aprendizaje en los niños.

En *toda aula de primaria* los materiales educativos sirven de apoyo:

- Para motivar los aprendizajes.
- Para presentar de manera ordenada nueva información.

- Para ampliar la información que se tiene.
- Para comparar lo que se sabe de un tema con lo nuevo por aprender.
- Para verificar los aprendizajes logrados.

En el *área rural*, los materiales permiten también que los niños:

- Accedan a una variedad de recursos en la escuela que no encuentran en otros lugares de su localidad.
- Cuenten con material educativo en su lengua materna y que valoren su versión escrita.
- Accedan a material impreso en un medio generalmente carente de estímulos escritos.
- Se informen sobre otras realidades diferentes de su realidad local.

A las ventajas señaladas se suman otras consideraciones especiales relativas al aula multigrado.

En un aula multigrado es absolutamente indispensable el uso de materiales. Estos constituyen ayudas importantes que favorecen la estrategia de trabajo que requieren desarrollar los profesores. En efecto, en el aula multigrado, los materiales permiten:

- Que los alumnos realicen un trabajo más autónomo sin requerir la atención directa permanente del docente.

- Que puedan ejecutarse actividades simultáneas con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje.
- Que los niños puedan trabajar de acuerdo con su propio ritmo.

Como los materiales que proporciona el MED a los maestros y a los alumnos de primaria y que también llegan a los de escuelas multigrado son hechos para todo el país, no pueden ser específicos para cada zona.

Sería sin duda ventajoso contar con un tipo de material desgraduado que se adecue más a la diversidad de los alumnos y que pueda ser usado en función de sus capacidades y niveles más que por grados. Pero también es cierto que los maestros apreciarían más los materiales ya existentes si conocieran bien lo que contienen, si fueran adquiriendo experiencia en su uso, si vieran que constituyen una ayuda para su trabajo en el aula y si constataran que favorecen el logro de mejores resultados de aprendizaje en los niños.

Con el propósito de apoyar al docente multigrado en el uso de materiales educativos, esta unidad presenta ideas y recomendaciones relativas a los siguientes temas:

- ¿Cómo sirven los materiales en la estrategia multigrado?
- ¿Cómo usar los materiales que tenemos de manera desgraduada?
- ¿Qué nos ayuda a usar los materiales? Conocerlos, prepararnos para su uso, incluirlos en la programación, tenerlos en el aula.
- Elaboración de materiales: las fichas y las guías de aprendizaje.
- Otros recursos que podemos utilizar en nuestras escuelas.

1 ¿CÓMO SIRVEN LOS MATERIALES EN LA ESTRATEGIA DE TRABAJO MULTIGRADO?

Los materiales educativos son muy buenos aliados para la estrategia multigrado porque:

- Facilitan la realización de *actividades simultáneas*, es decir, ayudan a que todos

los niños del aula estén al mismo tiempo comprometidos en una actividad de aprendizaje.

- Permiten que los alumnos realicen *actividades diferenciadas*, según sus propias características y el nivel de desarrollo de sus capacidades.
- Permiten que el docente combine y alterne la *atención directa e indirecta*.
- Permiten que los alumnos combinen y alternen sus *formas de trabajo*, ya sea en parejas, en grupos o de manera individual.



Los materiales no reemplazan al docente. Son recursos para facilitar los aprendizajes y, en consecuencia, son ayudas para el docente y para los alumnos.

A. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES SIMULTÁNEAS CON AYUDA DE MATERIALES

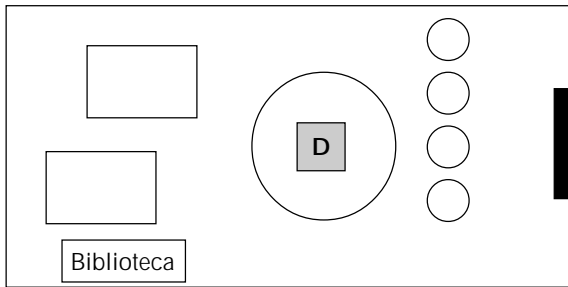
Aula multigrado: 1°, 2°, 3° y 4°

Recurso: Libros de la biblioteca de aula

En las aulas multigrado, la biblioteca de aula tiene una gran utilidad. Como se aprecia en el diagrama, con el uso de los textos, libros de consulta o diccionarios todos los niños pueden estar haciendo, al mismo tiempo, actividades individuales y grupales. Estas pueden ser variadas y adecuadas a las capacidades de cada grupo.

- Los menores miran figuras o escuchan la lectura de un cuento.
- Otros desarrollan la lectura mecánica o comprensiva.
- Otros desarrollan la expresión oral a través de la descripción de imágenes, esquemas o láminas.
- Un último grupo busca información sobre algún tema.

Múltiples combinaciones posibles



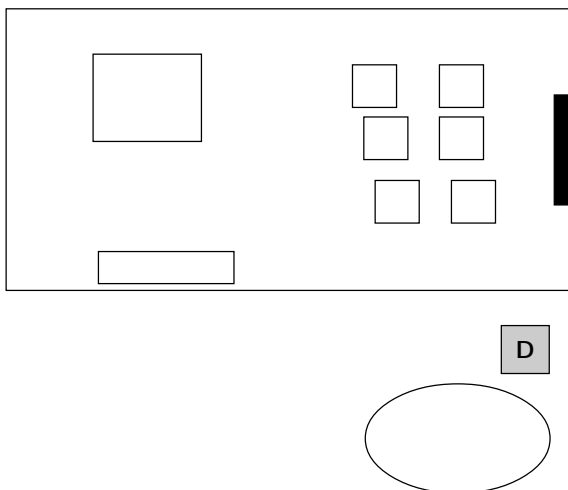
B. LOS ALUMNOS REALIZAN ACTIVIDADES DIFERENCIADAS SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS Y NIVEL

Aula multigrado: 1°, 2°, 3° y 4°

Recursos: Cuadernos de trabajo y libros de la biblioteca de aula

Todos desarrollan la unidad de aprendizaje "Los alimentos".

- Un grupo puede trabajar en su cuaderno de manera individual y autónoma.
- Otro grupo estará en el sector de materiales Ciencia y Ambiente buscando información.
- Otro grupo desarrollará con el docente una actividad fuera del aula, también propuesta por el cuaderno de trabajo.

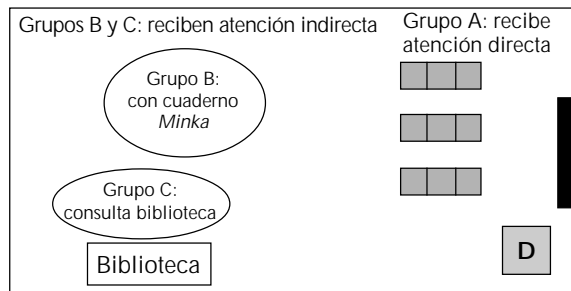


C. EL DOCENTE COMBINA Y ALTERNA LA ATENCIÓN DIRECTA E INDIRECTA CON LA AYUDA DE MATERIALES

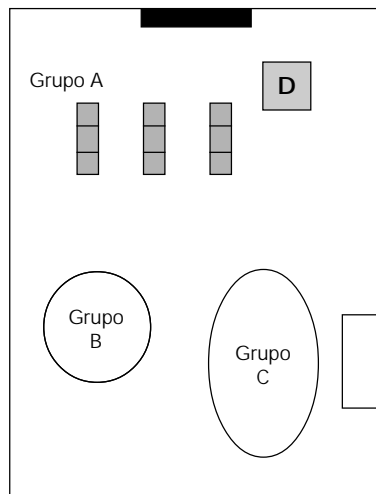
Aula multigrado: 5° y 6°

Recursos: Cuadernos de trabajo, libros de la biblioteca de aula

- El docente combina formas de atención.

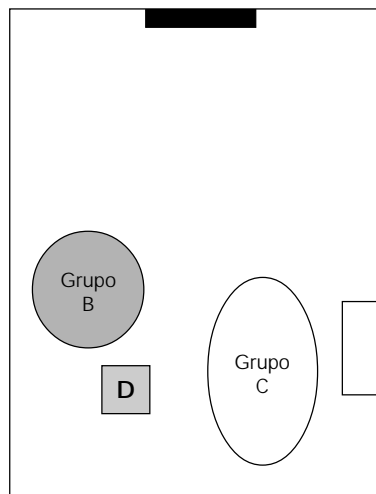


- El docente alterna sus formas de atención.



MOMENTO 1

El grupo A recibe atención directa.



MOMENTO 2

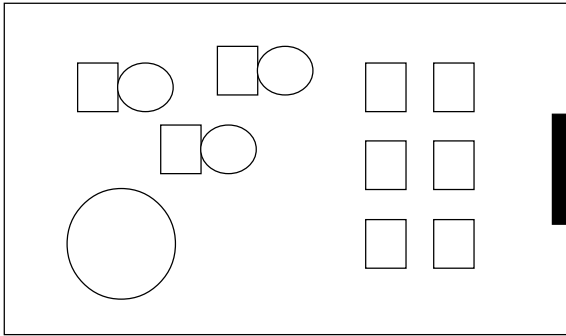
El grupo B recibe atención directa.

D. LOS ALUMNOS COMBINAN Y ALTERNAN FORMAS DE TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL CON LA AYUDA DE MATERIALES

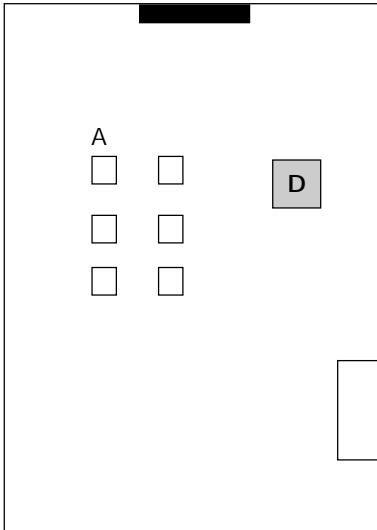
Aula multigrado: 1°, 2°, 3° y 4°

Recursos: Fichas de trabajo y material didáctico

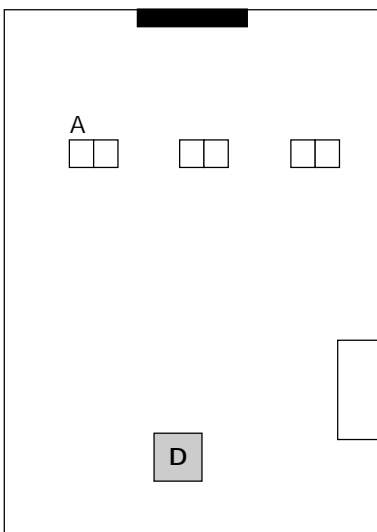
- Los alumnos combinan formas de trabajo: individual, en parejas, en grupo.



- Los alumnos alternan formas de trabajo: los que estuvieron trabajando solos pasan a hacerlo en parejas.



MOMENTO 1
Los niños A
trabajan
individualmente.



MOMENTO 2
Los niños A
trabajan en
parejas.

2 ¿CÓMO USAR LOS MATERIALES QUE TENEMOS DE MANERA DESGRADUADA?

La mayoría de los materiales disponibles han sido elaborados para propiciar el desarrollo de las capacidades y actitudes que corresponden a un grado determinado. Es claro que cada cuaderno de trabajo de Comunicación Integral o de Lógico Matemática en diversas lenguas tiene su sello del grado, de 1° a 6° según el caso. Esta característica presenta un problema para los maestros y alumnos de aulas multigrado y suele limitar sus posibilidades de uso.

Pero es posible cambiar esta situación considerando que:

- Los materiales impresos no están hechos para trabajar de manera secuencial, página tras página, en orden estricto. Por lo tanto, no es necesario ni obligatorio avanzar linealmente y el orden en que se usa una ficha o se realiza una actividad depende del criterio del docente.
- En las escuelas rurales es frecuente encontrar alumnos que no están todavía listos para realizar algunas actividades que corresponderían al grado que cursan. En estos casos, podemos utilizar los cuadernos de trabajo en función de la capacidad real de los niños. Si nos parece que un niño debe practicar o cubrir aprendizajes correspondientes a otro grado, hagamos uso del material necesario para ello. Así, con la debida orientación, poco a poco se irá nivelando.

Un docente creativo que aplica un criterio flexible y libre podría sacar mayor provecho de los materiales si, cuando fuera necesario, los usara sin considerar el grado que se le asigna.

Por ejemplo:

- *Adecuar el material al nivel del alumno.* Si un cuaderno de trabajo como *Yupaq Masiy 4*, resultara difícil para un niño de

4° grado, entonces trabajemos con el alumno la generación de conocimientos previos con el *Yupaq Masiy* de 3° grado. Esta decisión beneficiará al niño pues le permitirá avanzar en sus aprendizajes partiendo de su nivel.

- *Establecer un nuevo orden.* Podemos pedir a los niños que respondan las preguntas de la página 40 del *Minka 2* sobre “La carta” y luego hacer una lectura en *Minka 5*, página 160, sobre una carta a Pepe.

No interesa que los materiales sean de grados diferentes sino que sean útiles para el trabajo que desarrollan los niños.

Las maneras más prácticas y comunes de usar los materiales sin limitarse por el grado son las siguientes:

A. COMO TEXTOS DE REFERENCIA Y FUENTE DE INFORMACIÓN

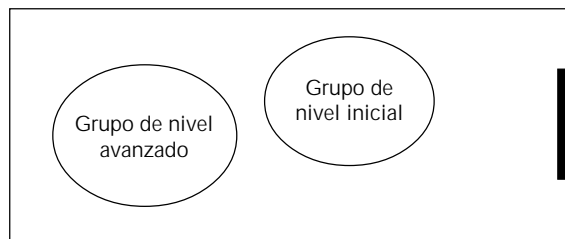
El docente y los alumnos encontrarán referencias útiles para desarrollar ciertas actividades en los libros de la biblioteca o de las áreas y en los cuadernos de trabajo que combinan diversas prácticas y ejercicios con información básica o complementaria, cualquiera que sea el grado al que están asignados. Por ejemplo:

Aprendiendo sobre los seres vivos
Aula: 5° y 6° grados

Si estamos trabajando la unidad sobre “Los seres vivos” con 5° y 6° grado, incorporaremos actividades —con grupos combinados por niveles de capacidad— de búsqueda de información.

Los niños que pueden manejar información más sencilla utilizarán los libros de 5° grado: *Kawsay*; *Jugando con las ciencias*, y el diccionario.

Los de nivel más avanzado buscarán la información en los materiales de 6° grado; cuentan para ello con los libros: *Vida y ciencia*; *Jugando con las ciencias*, y *Conociendo nuestro cuerpo*.



B. COMO FICHAS DE TRABAJO INDEPENDIENTES

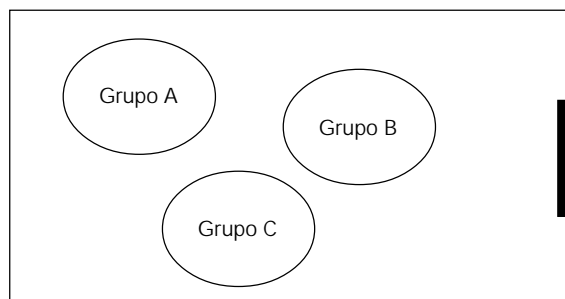
Si se conoce bien lo que contienen los materiales se encontrará que estos proponen actividades o ejercicios que tratan sobre un mismo tema con diversos niveles de dificultad.

Se cuenta entonces con una serie de ejercicios prácticos que el docente puede ir asignando a los alumnos de acuerdo con sus capacidades. Por ejemplo:

Aprendiendo sobre las fracciones
Aula: 3° a 6°

Si trabajamos en un aula con 3°, 4°, 5° y 6° grado el reconocimiento de fracciones, podemos formar tres grupos combinados de diferentes niveles.

- El grupo A (nivel inicial) resolverá las prácticas del cuaderno de 3° grado, páginas 146 a 150.
- El grupo B (nivel intermedio) resolverá las prácticas del cuaderno de 4° grado, páginas 82 a 87.
- El grupo C (nivel avanzado) resolverá las prácticas del cuaderno de 6° grado, páginas 110 a 112.



C. COMO RECURSO DIDÁCTICO FLEXIBLE

En nuestras aulas hay materiales educativos que tienen la enorme ventaja de que, aunque hayan

sido diseñados para una actividad, área, tema o tarea específica, pueden aprovecharse para ejecutar actividades de aprendizaje de otras áreas, con temas afines, o diferentes. Por ejemplo:

El reloj: no sólo nos da la hora. Un reloj, que nos serviría aparentemente sólo para aprender la hora, puede tener múltiples usos:

- Identificar los números.
- Aprender las nociones de tiempo y espacio.
- Tratar sobre la puntualidad, la precisión, el respeto a los demás.
- Comprender la existencia de horarios, climas y estaciones.

El uso que podemos darle permite articular la información, relacionarla y tocar de manera integral un tema, fenómeno o aspecto, disponiendo de materiales variados en contenidos, niveles de complejidad y tipos de prácticas y ejercicios.

La complejidad de los temas puede adecuarse al nivel de los niños.



Una ventaja importante

El conjunto de materiales que ofrece el aula multigrado es mayor y más variado, porque recibe los materiales asignados a varios grados. Esto tiene sus ventajas:

- El “paquete” de materiales disponibles tiene una riqueza mayor.
- Con ellos se podrán formar varios equipos de trabajo.
- Las actividades a realizar pueden ser diversas y de distinto nivel de complejidad.

Así, por ejemplo, la biblioteca de aula de la escuela unidocente tendrá la colección completa de volúmenes producidos y, según el nivel de avance de los alumnos, podrán ir leyendo más y más variados libros.

2 Estos materiales son: las guías metodológicas para el uso de los cuadernos de trabajo de Comu- .../

Recomendaciones para trabajar con los niños que todavía no leen

Para superar la dificultad de los niños para leer o comprender instrucciones escritas, y evitar que eso limite el uso de los cuadernos de trabajo y los demás materiales impresos, es recomendable:

- Realizar una lectura general de la actividad a llevar a cabo, con toda la clase.
- Preguntar para saber si han comprendido.
- Repetir la lectura si es necesario.
- Organizar el trabajo de manera individual, por pares o por grupos.

Si el trabajo es grupal o por pares, las respuestas a los ejercicios de las fichas pueden ser resueltos en sus cuadernos de tareas.

Cuando estos materiales no puedan ser leídos por los alumnos podremos practicar la lectura colectiva, así como desarrollar la expresión oral a través de la descripción de sus imágenes, dibujos, esquemas o láminas.



Para aprovechar adecuadamente los materiales en el aula contamos con documentos entregados por el Ministerio de Educación².

3 ¿QUÉ NOS AYUDA A USAR LOS MATERIALES EN EL AULA?

Nos será posible y más fácil utilizar los materiales educativos en el trabajo del aula multigrado si los docentes:

- Conocemos los materiales.
- Nos preparamos para su uso.
- Los incluimos en la programación de unidades didácticas.
- Tenemos los materiales en el aula.

A. CONOCER LOS MATERIALES

¿Cómo conocer los materiales educativos que tenemos?

Conocer los materiales significa saber qué contienen y para qué nos pueden servir, a los maestros y a los alumnos. Es necesario, pues, revisar y observar cada uno de ellos; si fuera el caso, será preciso además practicar con los materiales para ir descubriendo y recreando sus posibilidades de uso.

Los cuadernos de trabajo, los libros de consulta, los libros de literatura infantil, los textos regionales, nos sirven y nos serán útiles en la medida en que sepamos cómo son, cómo están organizados y qué contienen.

Materiales para trabajar en el aula

- *Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática.* Un cuaderno por cada grado. Un cuaderno para cada alumno.
- *Libros para la biblioteca de aula.* Son libros de referencia con información específica, libros de lectura, diccionarios, libros de juegos, libros de literatura. Cada grado tiene sus propios libros para su biblioteca de aula.
- *Textos regionales de literatura infantil.* Son libros de lecturas regionales. Cada grado tiene sus propios títulos.
- *Material didáctico.* Es material concreto diverso. Desde balanzas, ruletas, siluetas, bloques lógicos, tubos de ensayo, instrumentos musicales, tarjetas léxicas y otros. Hay un kit para cada grado.

Sabremos utilizar los materiales concretos como reglas, tubos de ensayo, bloques lógicos, ruletas, mosaicos, poliedros desarmables y otros si sabemos cómo son y para qué nos pueden servir.

Conociendo los materiales impresos

Para el caso de los materiales impresos nos será útil:

- Identificar el título para saber de qué trata.
- Buscar el índice para saber con precisión qué temas, contenidos y puntos desarrolla. El índice puede encontrarse al inicio del texto como en los *Cuenticontando* de 3° grado o en *Picaflor* de 1° grado. Otros lo tienen al final, como los cuadernos de trabajo y los textos regionales.
- Hojearlo e identificar las partes en que está organizado.
 - Los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral en castellano están organizados en unidades y/o en proyectos.
 - Los de Lógico Matemática en castellano están organizados en secuencias o unidades.
 - Los textos regionales se organizan por lecturas.
- Ver qué actividades proponen. Estas pueden ser de diverso tipo: lecturas, diálogos, ejercicios diversos o prácticas de aplicación, evaluaciones y autoevaluaciones, sugerencias para investigar, proyectos, etcétera.
 - Los cuadernos de Comunicación Integral en castellano o quechua, proponen actividades para comunicación oral y escrita, y para expresión artística.
 - Los cuadernos de Lógico Matemática proponen actividades para trabajar los

.../ nicación Integral y Lógico Matemática; el Manual de uso, conservación y producción de material educativo; el Plan lector para la organización y uso de la biblioteca de aula; los instructivos de uso del material didáctico concreto.

tópicos de espacio, numeración, cálculo, medición y estadística.

Conociendo el material didáctico

Para conocer el material didáctico concreto es conveniente:

- Identificarlo con su nombre.
- Leer los manuales de uso.
- Pensar cómo nos podrían servir para el trabajo individual y colectivo y para qué tipo de niños serían más adecuados.
- Practicar con ellos antes de utilizarlos para poder ajustar las indicaciones a la comprensión de nuestros alumnos.

El manual de uso y conservación de materiales entregado por el MED propone elaborar una ficha de cada material, sea impreso o didáctico. Esa es una sugerencia práctica que nos ayudará en el trabajo.

FICHA DE MATERIAL

1. Título
2. Partes
3. Contenidos
4. Actividades

B. PREPARARNOS PARA SU USO

¿Cómo prepararnos mejor para usar los materiales?

Además de lo señalado en los puntos anteriores, tendremos un mejor conocimiento y manejo de los materiales si nos preparamos para asociarlos a las unidades didácticas que pensamos desarrollar, a la programación de esas unidades y a la programación de nuestras sesiones de clase.

- a) *Preparándonos para incluirlos en la programación de las unidades didácticas.*

Como se aprecia en los tres recuadros que siguen, los grados de un mismo ciclo tocan temas similares, aun cuando estén en un orden distinto. En todo caso esto sugiere que, para la elaboración y desarrollo de la programación anual, sería posible compatibilizar las unidades didácticas.

- b) *Preparándonos para programar las sesiones de aprendizaje*

- *Hacer un inventario o listado de las actividades que proponen indicando las páginas donde se encuentran. Una buena estrategia para sacar el máximo de provecho a nuestros materiales en el desa-*

Unidades de los cuadernos de Comunicación Integral

Ciclo I	
1° grado	2° grado
1. Conocemos a nuestros amigos.	1. Yo soy importante.
2. Organicemos nuestra aula.	2. Mi familia.
3. Un día en casa.	3. Mis amigos.
4. Aprendemos en nuestra comunidad.	4. Mi escuela.
5. Nuestra patria, el Perú.	5. Mi vecindad.
6. Dime qué están haciendo.	6. Mi localidad.
7. Nuestros juegos y juguetes.	7. Mi proyecto de escuela.
8. Todos tenemos talentos.	

Ciclo II Proyectos	
3° grado	4° grado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizamos el aula. Proyecto de CI para la organización escolar. 2. Realizamos una excursión de estudio. Proyecto de CI para el desarrollo turístico. 3. Participamos en nuestra huertigranja escolar. Proyecto de CI para el desarrollo alimentario. 4. Celebramos el cumpleaños de la patria. Proyecto de CI para el desarrollo patriótico. 5. Nos iniciamos como pequeños empresarios. Proyecto de CI para el desarrollo empresarial. 6. Elaboramos nuestro boletín escolar. Proyecto de CI. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboramos nuestro periódico mural. Proyecto de comunicación integral. 2. Organizamos la escuela de padres. Proyecto de CI para el desarrollo familiar. 3. Defendamos la vida. Proyecto de CI para el desarrollo ambiental. 4. Participamos en la <i>minka</i> escolar. Proyecto de CI integral para el desarrollo comunitario. 5. Iniciamos nuestra microempresa escolar. Proyecto de CI para el desarrollo empresarial. 6. Organizamos el festival navideño del niño Dios. Proyecto de CI para el desarrollo artístico.

Ciclo III Proyectos	
5° grado	6° grado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizamos nuestra biblioteca de aula. Proyecto de CI para el desarrollo de los recursos educativos. 2. Formamos nuestro taller de teatro. Proyecto de CI para el desarrollo de la identidad personal y cultural a través del arte. 3. Constituimos nuestro municipio escolar. Proyecto de CI para el desarrollo de la conciencia democrática y ciudadanía. 4. Sigamos haciendo empresa. Proyecto de CI para el desarrollo de la cultura productiva y creativa. 5. Ponemos en marcha nuestra defensoría de los niños y la paz. Proyecto de CI para el desarrollo de un programa de paz y no violencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboramos nuestras historietas. Proyecto de CI. 2. Brigadas de salud. Proyecto de CI para el desarrollo de la salud. 3. Nuestros juegos florales. Proyecto de CI para el desarrollo artístico literario. 4. Organizamos nuestro festival folclórico. Proyecto de CI para el desarrollo cultural. 5. Organizamos nuestra feria artesanal. Proyecto de CI para la cultura creadora y productiva.

rollo de las sesiones de aprendizaje es haciendo un inventario de las actividades que proponen. Así, vamos asociando el material con las actividades de tal o cual unidad.

Por ejemplo: al maestro que tiene a su cargo el aula multigrado con alumnos del ciclo I le ayudará la siguiente lista de los cuadernos *Trin Trin Palabrín* y *Minka 2*:

Relación de actividades, ciclo I Cuaderno de trabajo de Comunicación Integral		
Actividades	Cuadernos de Comunicación Integral	
	1° grado	2° grado
Observaciones	6, 11	34, 53
Investigación	167, 110	43
Ejercicios	18, 20, 142, 129 124, 125 120	47, 48, 50, 58, 59
Descripciones	166, 143, 140	37, 42
Lecturas	10, 24, 24, 57, 157, 164, 129, 111	18, 24, 26, 38, 41, 46, 51
Prácticas escritas	7, 25, 27, 160	12, 20, 28
Conversaciones	8, 10, 12, 73, 112, 128	10, 14
Dibujos	167, 156, 144	13, 29
Pegado	9	61, 62, 67
Escritura	19, 150, 113	23
Imaginación	155, 148, 114, 108	17, 24

Por ejemplo: al maestro que tiene a su cargo el aula multigrado con alumnos de tercer ciclo le ayudará la siguiente lista de los cuadernos *Aprendamos matemática*:

Relación de actividades, tercer ciclo Cuadernos de trabajo de Lógico Matemática		
Actividades	Cuadernos de Lógico Matemática	
	5° grado	6° grado
Espacio	Módulo 9: 156 a 170	Módulo 9: 156 a 170
Numeración	Unidad 1: 4 a 20	Módulo 3: 38 a 55
Problemas	Unidad 3: 32 a 48	Módulo 1: 4 a 22
Geometría	Unidad 6: 86 a 100	Módulo 6: 94 a 108
Decimales	Unidad 8: 120 a 138	Módulo 8: 130 a 154
Graficación	Unidad 2: 22 a 29	Módulo 2: 24 a 37
	Unidad 11: 178 a 188	Módulo 10: 176 a 186
Proporciones	Unidad 5: 68 a 84	Módulo 5: 82 a 92
Fracciones	Unidad 7: 102 a 117	Unidad 7: 110 a 129
Mediciones	Unidad 10: 160 a 176	Módulo 8: 150 a 154
Múltiplos y divisores	Unidad 4: 56 a 70	Módulo 4: 52 a 66

- Hacer la relación de las unidades didácticas propuestas identificando el tipo de actividades que comprende cada una. Por ejemplo:

Relación de actividades, 1° grado		
Cuaderno de trabajo de Comunicación Integral <i>Trin Trin Palabrín</i>		
Unidad	Actividades para desarrollar capacidades de:	
1. Conocemos a nuestros amigos	Observación Comprensión lectora Conversación Producción de textos Colorear Dibujar	Cantar Pegar Crucigrama Formar palabras (letras móviles)
2. Organicemos nuestra aula	Observación Comprensión lectora Conversación Producción de textos Pegar	Formar palabras Dibujar Colorear Narrar
3. Un día en casa	Observación Leer – Comprensión lectora Conversación – Comunicación oral Escribir – Producción de textos Crucigrama	Dibujar Narrar Completar Mímica Subrayar Colorear
4. Aprendemos en nuestra comunidad	Observación Leer – Comprensión lectora Conversación – Comunicación oral Escribir – Producción de textos Dibujar Elaborar tarjetas léxicas Pegar	Subrayar Describir Recortar Formación de palabras Modelar
5. Nuestra patria el Perú	Observación Leer – Comprensión lectora Escribir – Producción de textos Conversación – Comunicación oral	Ubicar Pintar Crear cuentos Elaborar tarjetas y afiches Resolver pupiletras Aparear
6. Dime qué están haciendo	Observación Leer – Comprensión lectora Conversación – Comunicación oral Escribir – Producción de textos Aparear	Completar Dibujar Resolver pupiletras Resolver crucigramas Elaborar carteles

**Relación de actividades, ciclo II, 4° grado
Cuaderno de trabajo de Lógico Matemática**

Unidad	Actividad	Página
4. Construimos los números hasta 9999	1. <i>Agrupamos y canjeamos</i> • Calcular. • Sumar. • Reagrupar. • Canjear.	44
	2. <i>Escribimos y leemos números</i> • Escribir unidades, decenas y centenas en números y letras. • Completar cifras con números y letras.	46
	3. <i>Descomponemos números</i> • Identificar cifras descomponiendo cantidades. • Numeración posicional. • Ejercicios de sumandos. • Descomposición con sumas, restas, multiplicaciones.	48
	4. <i>Leemos y completamos números</i> • Lectura de cifras en cuadro posicional. • Identificación de números en diferente posición. • Completamiento.	51
	5. <i>Comparamos números</i> • Lectura de gráficos. • Ejercicios con mayor, menor y mayor o menor que. • Uso de flechas para comparar números.	52
	6. <i>Ordenamos números</i> • Ejercicios en recta numérica. • Ejercicios de centena anteriores y posteriores. • Ejercicios de ordenamiento en cuadros de doble entrada. • Ejercicios con tarjetas numéricas.	55

C. INCLUIR LOS MATERIALES EN LA PROGRAMACIÓN

¿Cómo incluir los materiales en la programación?

Al programar las unidades didácticas³ se habrá identificado las *capacidades* que se van a desarrollar.



La mejor forma de asegurarnos el uso adecuado de los materiales es incorporándolos y precisándolos en la programación de las unidades didácticas.

Una vez definidas las *capacidades*, las *actividades* a realizar y con el debido conocimiento de lo que ofrecen los materiales, será

³ Véase la Unidad 6.

posible que identifiquemos los materiales que se utilizarán, previendo cómo intervendrán en el proceso de enseñanza.

Según las capacidades que se propone desarrollar una unidad y el nivel diferenciado de nuestros alumnos:

- Revisemos aquellos contenidos, actividades, lecturas o fichas que podrían servir para el desarrollo de las capacidades y, por tanto, para la ejecución de nuestras unidades didácticas.
- Seleccionemos entonces lo que se puede utilizar tal como está, lo que podríamos adaptar o recrear y lo que no utilizamos.
- Adecuemos el contenido y los niveles de las actividades seleccionadas a los niños con que trabajamos.
- Reelaboremos las actividades seleccionadas, incorporando preguntas, ejercicios, lecturas y prácticas que respondan al contexto de trabajo y las capacidades y niveles de nuestros alumnos.

- No todos los materiales pueden ajustarse con la precisión que nos gustaría a las características de nuestro contexto. Para eso está nuestra capacidad como maestros: es posible adecuar una lectura, un problema, una actividad a nuestra realidad específica.

Es importante recordar que contextualizar no significa que todo debe acomodarse a las características locales.

Por ejemplo: en un aula de cuatro grados (3°, 4°, 5° y 6°), el maestro ha planteado como proyecto de aprendizaje: "Conociendo nuestra comunidad" (véase el recuadro).

D. TENER LOS MATERIALES EN EL AULA

Los materiales, sean textos impresos o materiales didácticos, son para los niños y requieren ser manipulados, revisados, escritos, subrayados y usados por ellos para que descu-

Actividades	Estrategias	Materiales
Planificación de la investigación "Los problemas de mi comunidad"	<ul style="list-style-type: none"> • En plenario responden preguntas sobre su comunidad, precisando qué tiene, qué le falta. Anotan en la pizarra las respuestas. • A partir de las respuestas el profesor señala que la mejor manera de conocer a la comunidad es investigando sobre ella. • Los niños forman grupos combinados por grado y eligen un coordinador para realizar la investigación. • Cada grupo ubica en el cuaderno de trabajo <i>Minka</i> de 3° grado, unidad 4, página 103, la investigación "Mi comunidad". Lee lo que propone el cuaderno. • Los niños consultan en los otros cuadernos de trabajo investigaciones similares para definir el tema y esquema específicos de su investigación. El cuaderno de trabajo de 4° grado, unidad 3, página 60, "Nuestros problemas ambientales"; y el de 6° grado unidad 2, página 53, "Los problemas de salud". • Cada grupo decide el tema que investigará y el procedimiento a seguir. • Consultan otros libros en la biblioteca de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de trabajo de 3°, 4°, 5° y 6° grado. • Hojas. • Cuadernos personales. • Diccionarios. • Plumones. • Textos de la biblioteca de aula.
Ejecución de lo planificado		

bran su utilidad y valor, y así faciliten sus aprendizajes.

La organización de los materiales en el aula ayudará a que sean usados:

- Organicemos todos los materiales del aula sin dividirlos por grado.
- Ubiquemos con los alumnos los diferentes materiales en los sectores pedagógicos del aula; así sabrán qué materiales hay en cada sector y podrán ubicarlos con facilidad cuando los necesiten.
- Clasifiquemos los materiales en cada sector siguiendo los criterios que proponen los niños (por color, por forma, etcétera). Esto contribuirá a que mantengan el orden acordado y sepan cómo ubicarlos.
- Elaboremos y coloquemos carteles en función de los criterios de clasificación.

Sector de aprendizaje "Mis libros de lectura"			Sector de aprendizaje "Mis juegos preferidos"
Por colores	Por temas	Por tamaños	Para investigar
			Los que no conozco
			Los que conozco

- Acordemos un tiempo diario para el trabajo simultáneo de los alumnos con los materiales de los diferentes sectores con el propósito de favorecer el aprendizaje autónomo y no dirigido.

Complementemos el material con orientaciones precisas

Los materiales a veces nos parecen más complejos de lo que son y creemos que los niños no podrán usarlos. En tales casos es necesario pensar en indicaciones y sugerencias para superar esas dificultades.

Puede indicarse claramente su forma de uso y escribir en la pizarra los pasos a seguir para aprovecharlos mejor:

1. Leer con atención las instrucciones.
2. Subrayar las palabras que no se entiendan y buscar su significado en el diccionario.

4 ELABORACIÓN DE MATERIALES

Además de las prácticas, ejercicios y actividades que presentan los cuadernos de trabajo con que cuentan las aulas, el maestro puede elaborar materiales sencillos que respondan al contexto y a las necesidades específicas de sus alumnos.

Existen dos tipos de materiales fáciles de elaborar y muy útiles para las escuelas multigrado porque facilitan la realización de acti-

El temor de que el material educativo se pierda y se deteriore

Muchas veces los maestros y directores prefieren que los materiales sean guardados en un ambiente seguro. Ocurre también que algunos docentes se sienten presionados porque si algo se pierde o se deteriora se les responsabilizaría a ellos y es muy difícil reponer los materiales. Sin embargo, no tener los materiales en el aula, utilizarlos solamente como parte de la ambientación o conservarlos sin tocar porque se pueden ensuciar o deteriorar son formas de "uso" que deben ser olvidadas.

Estos son problemas reales que afectan al aprendizaje de los niños:

- La seguridad de los materiales es un tema que el docente puede tratar con los padres de familia, con los miembros de la comunidad y con los propios alumnos. La escuela y todo lo que contiene está al cuidado de todos.
- La reposición de lo que se deteriora es un asunto a tratar con las autoridades del Sector Educación.

vidades simultáneas combinando el trabajo individual y grupal, sea por grados o niveles: a) las fichas de aprendizaje; y, b) las guías de aprendizaje.

A. LAS FICHAS DE APRENDIZAJE

- Presentan una tarea concreta.
- Facilitan la realización de prácticas en torno de temas y capacidades específicas, como son, por ejemplo:
 - Hacer una descripción.
 - Resolver operaciones.
 - Completar información.
 - Ordenar una observación.
 - Aplicar información.

• Pueden utilizarse combinando el trabajo individual con el trabajo en pares o en grupo. Para ello podemos, por ejemplo:

- 1° Indicar a los niños que resuelvan la tarea de manera individual.
- 2° Hacer que confronten sus resultados en pares o grupos. Corregir.
- 3° Reforzar los aprendizajes con los alumnos monitores.

• Para elaborar una ficha de aprendizaje:

- 1° Identificar el tipo de tarea que realizarán los alumnos.
- 2° Colocar un título motivador o un interrogante que oriente el trabajo a realizar.
- 3° Organizar los ejercicios o tareas a realizar yendo de las más sencillas a las más complejas.

EJEMPLOS DE FICHAS DE APRENDIZAJE

Ficha N° 1

*¿Cuántos tenemos...? ¿Uno o varios?*⁴

Observa el aula y escribe en el cuadro los nombres de las cosas que veas, primero en singular y luego en plural:

SUSTANTIVOS EN SINGULAR		SUSTANTIVOS EN PLURAL
<i>Cuaderno</i>		<i>Cuadernos</i>

Ficha N° 2

*¿Cuánto sé...?*⁵

En el 4° grado hay 21 niños:

- Para dar 10 hojas de papel a cada niño se necesita _____ hojas.
- Para dar 20 hojas de papel a cada niño se necesita _____ hojas.
- Para dar 30 hojas de papel a cada niño se necesita _____ hojas.
- Para dar 100 hojas de papel a cada niño se necesita _____ hojas.

4 Adaptada del cuaderno de trabajo de Comunicación Integral de 3° grado, p. 41.

5 Adaptada del cuaderno de trabajo de Lógico Matemática de 4° grado, p. 126.

Ficha N° 3*Miremos bien...*

Busca alrededor de tu escuela una planta. Mírala, tócala, huélela, voltéala, compárala con otras y di cómo es:

- Su tamaño
- Su color
- Su olor
- Su forma
- Su nombre
- Dónde se encuentra
- Para qué sirve

FICHAS DE LÓGICO MATEMÁTICA SOBRE UN MISMO TEMA PARA TRES GRADOS**Todos practicamos la suma****Ficha N° 4A: 2° grado***Sumamos con dos cifras*

¿Cuánto dinero tiene cada uno?

Andrés	$S/.10 + S/.16 =$	<i>S/. 26</i>
Zoila	$S/.12 + S/.12 =$	
Eduardo	$S/.25 + S/.13 =$	
Mariella	$S/.11 + S/. 11 =$	

Ficha N° 4B: 3° grado*Practicamos la suma*

En la feria del pueblo compramos una gallina a 15 soles; tres cuyes a 25 soles y un cabrito a 30 soles. Suma cuánto gastamos en total.

COMPRAMOS	COSTÓ	GASTAMOS EN TOTAL
1 gallina	<i>S/. 15</i>	
3 cuyes	<i>S/. 25</i>	
1 cabrito	<i>S/. 30</i>	
		<i>S/.</i>

Ficha N° 4C: 4° grado*Buscando sumandos*

Completa los números que faltan para sumar 120.

	+		+	15	=	120
35	+		+		=	120
	+	17	+		=	120
42	+		+		=	120
	+		+	53	=	120
	+	28	+		=	120

**FICHAS DE TRABAJO DE COMUNICACIÓN INTEGRAL Y CIENCIA Y
AMBIENTE PARA ALUMNOS DE VARIOS NIVELES**

Nos expresamos por escrito sobre los animales de mi comunidad									
<p>Ficha N° 5A. Nivel inicial</p> <p>Dibuja un animal de tu comunidad.</p>									
<p>Ficha N° 5B. Nivel intermedio</p> <p>Describe los siguientes animales de tu comunidad considerando su tamaño, cómo es su piel, su color y su utilidad:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Gallina</td> <td style="width: 200px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Vaca</td> <td style="width: 200px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Burro</td> <td style="width: 200px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Caballo</td> <td style="width: 200px; height: 20px;"></td> </tr> </tbody> </table>		Gallina		Vaca		Burro		Caballo	
Gallina									
Vaca									
Burro									
Caballo									
<p>Ficha N° 5C. Nivel avanzado</p> <p>Escribe una composición sobre los tres animales más importantes de tu comunidad y cómo los aprovechan para la alimentación, la agricultura y la economía familiar.</p>									

B. LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE

Permiten seguir de manera autónoma un proceso de trabajo, e indican los pasos a seguir, de acuerdo con la secuencia establecida en la programación de la unidad, proyecto o módulo.

Sirven más para el trabajo colectivo. Ayudan a que los alumnos por pares o grupos por grado o niveles, puedan desarrollar toda una secuencia de tareas para lograr un resultado.

Nos sirven mayormente para:

- Realizar una investigación.
- Hacer entrevistas.
- Realizar una visita.
- Programar una campaña.
- Elaborar inventarios.
- Representar un sociodrama, cuento o teatralización.
- Elaborar informes.

Para elaborar una guía de aprendizaje es necesario:

- 1° Identificar el tipo de actividad que van a realizar los alumnos.
- 2° Colocar un nombre sugerente y motivador.
- 3° Precisar las tareas que hay que realizar, describiéndolas con claridad.

Por ejemplo:

*Guía de aprendizaje
Unidad "Conociendo la comunidad donde vivo..."*

EL DOCENTE:

- 1° Forma grupos de trabajo mixtos (niños y niñas).
- 2° Ofrece sugerencias sobre posibles temas que los alumnos podrían escoger para investigar. Puede ser:

- La historia de mi comunidad,
- Las principales actividades que realizamos.
- Usos que les damos a las plantas, animales y minerales que tenemos.
- Los servicios básicos que hay en la comunidad y su estado de conservación.

3° Orienta y acompaña el trabajo de cada grupo

LOS ALUMNOS DEBERÁN:

1° Hacer la lista de todos los miembros del grupo de trabajo y elegir un líder.

2° Buscar información sobre el tema elegido. Definir:

- Qué necesitan saber.
- Cómo pueden obtener esa información.
- Cómo se distribuyen las tareas (qué hará cada miembro del grupo).

3° Decidir quién o quiénes serán sus informantes. Pueden ser: los padres, otros profesores si los hay, personas mayores de la comunidad, autoridades de la comunidad o el pueblo.

4° Hacer la guía de entrevista o listado de preguntas para saber qué preguntar. Cada uno propondrá una pregunta, la que será anotada en el cuaderno. Ponerse de acuerdo sobre las mejores preguntas teniendo en cuenta el tema de la investigación.

5° En grupo, decidir cómo y cuándo van a recoger su información:

- Buscando personalmente a sus informantes cuando recorren la comunidad, cuando van o regresan de la escuela, yendo a sus casas.
- Invitando a los dirigentes de la comunidad o a personas mayores al aula.

6° Organizar la información que han obtenido; evaluarla y completarla si algo faltara.

7° Hacer el informe. Definir la forma de presentar sus resultados y distribuir las responsabilidades de exponer ante toda la clase, de preparar papelotes o ayudas que necesiten.

8° Hacer la presentación a todos los compañeros mediante una exposición.

5 OTROS RECURSOS QUE PODEMOS UTILIZAR EN NUESTRAS ESCUELAS

Además de los materiales educativos, contamos con los recursos que ofrece el lugar donde está la escuela y lo que tienen las familias de los niños.

Estos recursos constituyen materiales con valor educativo.

Un maestro debe ser capaz de identificar todos aquellos recursos naturales y culturales que ofrece la comunidad.

Podemos entonces elaborar el mapa de la riqueza educativa de la localidad en el que ubiquemos el conjunto de recursos que pueden ser aprovechados con fines educativos en el desarrollo de nuestras unidades: un río, un pueblo, una canoa, un arado, los animales, una montaña, una leyenda, una chacra, una posta, la lluvia, un municipio, un bosque, una quebrada, una cocha, un radio, un televisor, un tambor.



Coleccionemos material de la localidad y elaboremos nuestros propios materiales con algo barato y disponible en el lugar. Podemos hacerlo con ayuda de los padres de familia y sobre todo de los alumnos.

También contamos con recursos humanos, es decir con personas o personajes de la comunidad que nos permiten adquirir de manera directa aprendizajes, información, experiencias valiosas.

Podemos elaborar una relación que precise:

- Qué hacen o qué función cumplen.
- Quiénes son.
- En qué actividades pedagógicas podríamos incluirlos.
- Sobre qué podrían informarnos.

UNIDAD 5

LA PROGRAMACIÓN ANUAL

PARA COMENZAR...

La organización del trabajo, hecha con la debida anticipación, es una ayuda fundamental para el docente de aulas multigrado.

Con una buena programación anual el maestro prevé lo que sus alumnos van a aprender en el transcurso del año, el tiempo que van a dedicar a cada unidad didáctica y la secuencia conforme a la cual van a desarrollarla.

Con esa base, y la programación de cada una de las unidades didácticas⁶, serán organizadas con mayor facilidad las labores educativas por realizarse cada mes, cada semana y cada día. De este modo se evitará la improvisación así como los obstáculos que ella origina.

El reto específico para el docente multigrado consiste en elaborar *un solo* instrumento de programación anual en el que considere a *todos los grados* que atiende.

El objetivo de esta unidad es proporcionar orientaciones para que el docente de aula multigrado elabore su programación anual; los temas abordados están ordenados de la siguiente manera:

- ¿Qué es y cómo hacerla? Un esquema sugerido.
- Elaboración de la tabla de tiempo anual y del calendario de la escuela.
- Información sobre el contexto, las demandas de los padres de familia y las características de los alumnos.
- El cartel de capacidades y actitudes.
- La identificación de las unidades didácticas.



La programación es una guía que orienta y organiza el trabajo del docente con los alumnos. No es una receta rígida que haya de seguirse al pie de la letra; el docente puede ir reajustándola según el ritmo de avance y los resultados que observe.

En buena cuenta, toda programación es, principalmente, un instrumento de trabajo que el docente hace para sí mismo, para desempeñarse mejor, hacer un buen uso del tiempo y lograr aprendizajes en los niños. No la hace para mostrarla a otras personas ni para la supervisión.

En las aulas multigrado, la programación es una herramienta muy útil que, usada adecuadamente, puede convertirse en la mejor aliada para trabajar con diversos grados al mismo tiempo.

1 ¿QUÉ ES Y CÓMO HACERLA?

La programación anual es el instrumento en el cual el docente prevé los aprendizajes

⁶ Véase la unidad 6.

que sus alumnos van a lograr en el transcurso del año escolar y el tiempo y los momentos en los que cada unidad didáctica va a desarrollarse.

- a) En el proceso de elaboración de la programación anual, se necesita, en primer lugar, cierta *información auxiliar de base* que oriente y dé sustento a lo que se programa hacer. Dicha información auxiliar de base comprende los siguientes elementos:
- El tiempo realmente disponible en el año.
 - Las características de los niños a quienes se va a atender.
 - El conocimiento del contexto de la escuela y de las demandas de los padres de familia, para identificar y priorizar los problemas locales.
- b) En segundo lugar, a partir de la información de base y de la estructura curricular básica (ECB) correspondiente al ciclo y/o grado que atenderá, el docente identificará los contenidos transversales y las competencias, las capacidades y las acti-

tudes de cada área curricular que sus alumnos desarrollarán en el transcurso del año.

- c) Finalmente, para efectos de la programación anual, bastará con señalar de manera general las unidades didácticas con las que se trabajará, su duración aproximada y el momento del año al que corresponde cada una. Más adelante, en la programación de cada unidad didáctica⁷, la organización del trabajo tomará una forma más clara.

El docente de un aula monogrado elabora su programación tomando como referencia la ECB del ciclo que corresponde al grado al cual enseña. Así, por ejemplo, el maestro del 2° grado trabaja con la ECB del ciclo I.

El docente multigrado elabora su programación tomando como referencia la ECB de los ciclos que corresponden a los grados a los cuales enseña. Así, el maestro que atiende a 1°, 2° y 3° grado trabaja con la ECB de los ciclos I y II.

Como se aprecia en los cuadros, puede proponerse un esquema para organizar de manera resumida lo que contiene la programación anual.

7 *Ibid.*

ESQUEMA GENERAL SUGERIDO														
Áreas curriculares*	Competencias	Capacidades y actitudes	Unidad didáctica	Duración	Calendario									
					Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
C.I. y/o			A	...días										
L.M. y/o														
P.S. y/o														
C.A. y/o														
F.R.														
C.I. y/o			B	...días										
L.M. y/o														
P.S. y/o														
C.A. y/o														
F.R.														

* Una unidad didáctica puede haberse propuesto desarrollar competencias, capacidades y actitudes de una o varias áreas curriculares. El tratamiento integrado de las áreas es parte de esta definición. ➤

ESQUEMA GENERAL SUGERIDO PARA UN DOCENTE MULTIGRADO

Áreas curriculares*	Competencias	Capacidades y actitudes		Unidad didáctica	Duración	Calendario												
		Grado / Nivel				Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic			
C.I. y/o		1		A	... días													
		2																
		...																
		...																
L.M. y/o		1																
		2																
		...																
P.S. y/o																		
C.A. y/o																		
F.R.																		

* Una unidad didáctica puede haberse propuesto desarrollar competencias, capacidades y actitudes de una o varias áreas curriculares. El tratamiento integrado de las áreas es parte de esta definición.

Si el docente atiende a dos grados de un mismo ciclo, por ejemplo, a 1° y 2°, trabajará con la ECB del ciclo I:

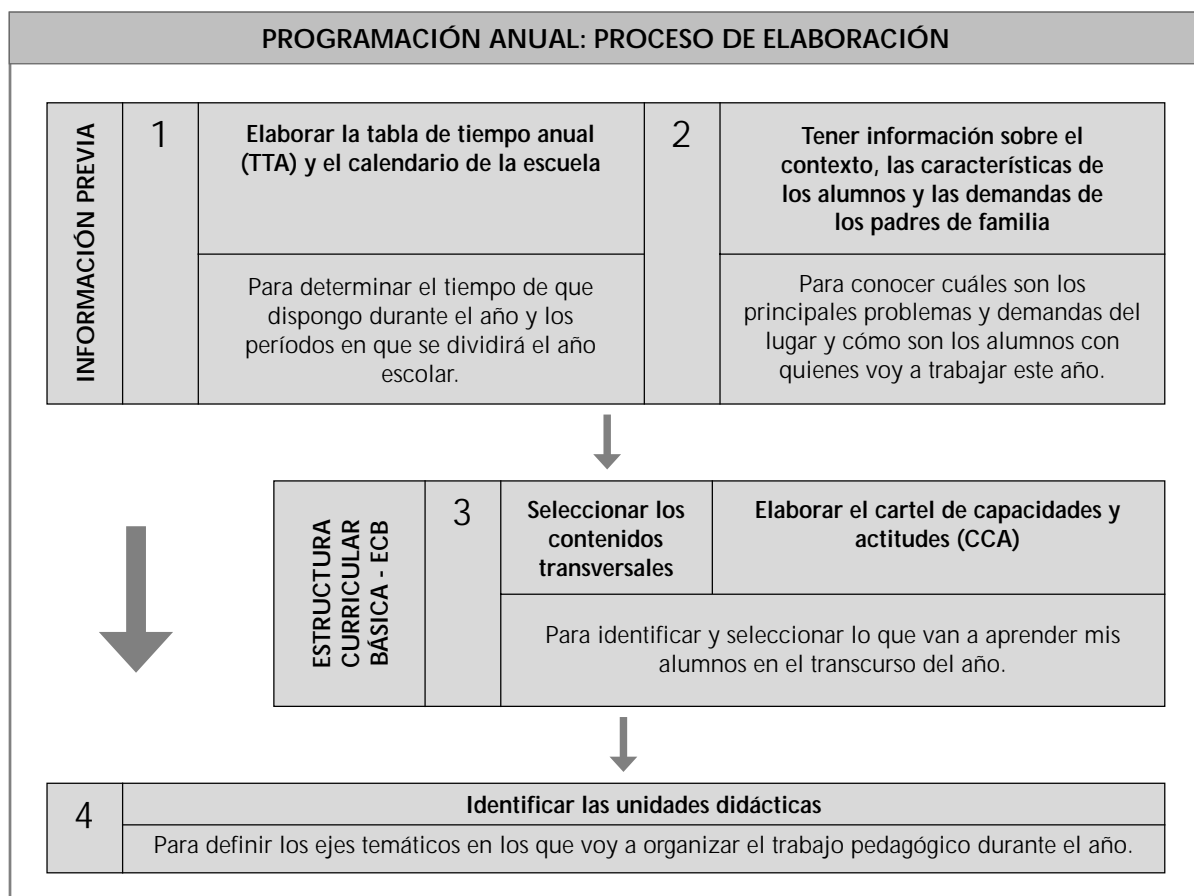
Áreas curriculares*	Competencias	Capacidades y actitudes		Unidad didáctica	Duración	Calendario												
		Grado / Nivel				Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic			
C.I. y/o	1			A	... días													
	2																	
	...																	
	...																	
L.M. y/o	1																	
	2																	
	...																	
P.S. y/o																		
C.A. y/o																		
F.R.																		

* Una unidad didáctica puede haberse propuesto desarrollar competencias, capacidades y actitudes de una o varias áreas curriculares. El tratamiento integrado de las áreas es parte de esta definición.

Si el docente atiende a tres grados, por ejemplo, a 1°, 2° y 3°, trabajará con la ECB de los ciclos I y II:

Áreas curriculares*	Competencias	Capacidades y actitudes		Unidad didáctica	Duración	Calendario												
		Grado / Nivel				Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic			
C.I. y/o	1			A	... días													
	2																	
	3...																	
	...																	
L.M. y/o	1																	
	2																	
	3																	
P.S. y/o																		
C.A. y/o																		
F.R.																		

* Una unidad didáctica puede haberse propuesto desarrollar competencias, capacidades y actitudes de una o varias áreas curriculares. El tratamiento integrado de las áreas es parte de esta definición.



2 ELABORACIÓN DE LA TABLA DE TIEMPO ANUAL (TTA) Y DEL CALENDARIO DE LA ESCUELA

La tabla de tiempo anual nos permite precisar el tiempo real de que disponemos para trabajar en las escuelas y en el aula en el transcurso de un año escolar. El calendario de la escuela nos permite precisar cómo se organiza y divide el año escolar.

Debemos elaborar estos instrumentos antes de que se inicien las clases, sabedores de que las normas indican:

- Que es necesario cumplir un mínimo de 1000 horas ó 36 semanas anuales de aprendizaje efectivo.
- Que procuremos hacer un uso óptimo del tiempo efectivo de aprendizaje.
- Que el calendario escolar es flexible y se ajusta a las características geográficas,

MODELO DE TTA (Esquema sugerido)				
Mes	Días útiles	Horas de aprendizaje diarias (6 h)	Menos los días no trabajados según el calendario local	Horas de aprendizaje realmente disponibles
Marzo				
Abril				
Mayo				
Junio				
Julio				
Agosto				
Setiembre				
Octubre				
Noviembre				
Diciembre				
TOTAL				

MODELO DE CALENDARIO DE LA ESCUELA POR BIMESTRES (Esquema sugerido)				
Período	Fechas		Número de días disponibles	Número de horas disponibles
	Inicio	Término		
Matrícula				
1° bimestre				
2° bimestre				
Vacaciones				
3° bimestre				
4° bimestre				
Clausura				

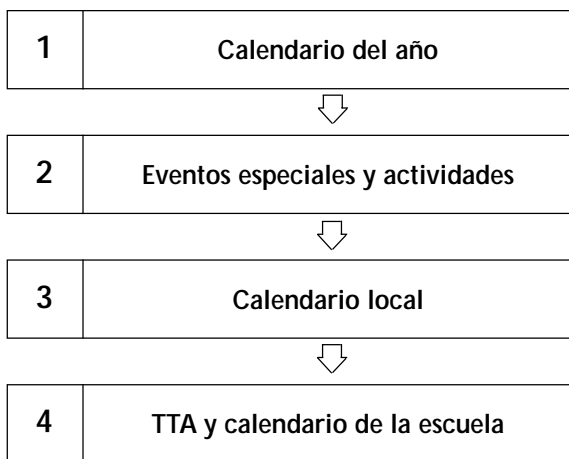
MODELO DE CALENDARIO DE LA ESCUELA POR TRIMESTRES (Esquema sugerido)				
Período	Fechas		Número de días disponibles	Número de horas disponibles
	Inicio	Término		
Matrícula				
1° trimestre				
Vacaciones				
2° trimestre				
Vacaciones				
3° trimestre				
Clausura				

económico-productivas y sociales de cada región.

- Que el director de cada centro educativo determina —en consulta con el consejo escolar, si lo hubiera— las fechas de inicio y final del período académico y vacacional, el horario de clases y los períodos bimestrales o trimestrales.

Un procedimiento sugerido

El procedimiento para elaborar nuestra TTA y el calendario de la escuela se facilita si nos damos cuenta de que no es preciso llenar una serie de “tablas”, sino que más bien se trata de pensar con un calendario del año a la mano y con el conocimiento de las actividades y fiestas de la localidad.



Una buena ayuda para elaborar la TTA es contestar a preguntas como:

- ¿Cuál es el calendario del presente año?
- ¿Cuántos días de trabajo efectivo tendremos si consideramos los días feriados, los días de pago, las posibles jornadas de capacitación?
- ¿Cuáles son las fiestas de la localidad donde se ubica la escuela? ¿En qué época del año hay mayor ausentismo debido a que es tiempo de siembra o de cosecha?
- ¿Estaré en condiciones de cumplir las 1000 horas efectivas de aprendizaje al año que establecen las normas del MED? ¿Cómo podría lograrlo?

TTA, momento 1: Comencemos por mirar el calendario del año

Por ejemplo, si tomamos el caso del año 2002, encontramos lo siguiente:

CALENDARIO 2002																															
Mes / Día	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Abril	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	
Mayo	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V
Junio	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	
Julio	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M
Agosto	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
Setiembre	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	
Octubre	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J
Noviembre	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	
Diciembre	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M

En el calendario de la parte superior aparecen en blanco aquellos días que regularmente no son considerados dentro del calendario escolar. Se trata entonces de:

- No considerar los meses de vacaciones de los alumnos.
- Restar los fines de semana.
- Descontar los días feriados no laborales: 1° de mayo, jueves y viernes santo, fiestas patrias, 30 de agosto, 8 de octubre y 1° de noviembre.

Tras esta primera mirada al calendario del 2002, descubrimos que a los 365 días del año se le restan 188 días, por lo que quedan 177 días de trabajo.

$$365 - 188 = \boxed{177}$$

TTA, momento 2: Identifiquemos los eventos especiales y las actividades asociadas con el funcionamiento de las escuelas

Los 177 días en principio disponibles se ven disminuidos porque los maestros usualmente toman un día al mes para cobrar sus haberes y porque generalmente no se hace trabajo de aula en las celebraciones por el día de la madre, del padre y del maestro.

Así, de estos 177 días quedan *168 días disponibles* para el trabajo ininterrumpido con los alumnos, como se aprecia a continuación:

TTA, MOMENTO 2: NÚMERO DE DÍAS DISPONIBLES EN CADA MES																																
Mes / Día	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Abr	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M		
	1	2	3	4	5			6	7	8	9	10			11	12	13	14	15			16	17	18	19	20			21			
May	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	
		1	2			3	4	5	6				7	8	9	10	11			12	13	14	15	16			17	18	19	20		
Jun	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D		
			1	2	3	4	5			6	7	8	9				10	11	12	13	14			15	16	17	18					
Jul	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	
	1	2	3	4				5	6	7	8	9			10	11	12	13	14			15	16	17	18							

Mes/Día	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Ago	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
					1	2	3	4	5			6	7	8	9	10			11	12	13	14	15			16	17	18			
Set	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	
		1	2	3	4	5			6	7	8	9	10			11	12	13	14	15			16	17	18	19	20				
Oct	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J
	1	2	3	4			5		6	7	8			9	10	11	12	13			14	15	16	17	18			19	20	21	
Nov	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	
				1	2	3	4	5			6	7	8	9	10			11	12	13	14	15			16	17	18	19			
Dic	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M
		1	2	3	4	5			6	7	8	9	10			11	12	13													

**TTA, momento 3:
El calendario local**

Sabemos que algo frecuente y característico de las poblaciones rurales es que los niños participen en las festividades de la localidad y en las labores productivas que realizan sus familias, todo lo cual afecta su asistencia regular a la escuela, especialmen-

te en determinadas épocas del año. Por ello, debemos también "ajustar" el calendario nacional a nuestro conocimiento del calendario de las fiestas y labores productivas de la comunidad.

Una ficha como la siguiente puede ayudarnos a precisar las fechas y las épocas que son particularmente importantes en el lugar donde trabajamos.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES COMUNALES Y AGRÍCOLAS				
Lugar:.....				
Meses	¿Cuáles son las principales fiestas o celebraciones del lugar y en qué fechas se celebran?	¿Qué tareas agrícolas corresponden a cada época del año (siembra, cosecha, pesca, alfarería, tejidos, etcétera)?	¿Qué fiestas y actividades afectan de modo especial la asistencia de los alumnos?	Unidades didácticas (sugeridas)
Enero				
Febrero				
Marzo				
Abril				
Mayo				
Junio				
Julio				
Agosto				
Setiembre				
Octubre				
Noviembre				
Diciembre				

Esto, lejos de señalarnos momentos para cancelar las labores educativas, podría más bien sugerirnos temas o motivos por abordar en las unidades didácticas.

Es por ello que, en la última columna de la ficha, son propuestas unidades didácticas que podrían convertirse en situaciones de aprendizaje tras una conversación con los estudiantes.

De esta manera las fiestas, tareas agrícolas o actividades cívicas no serían motivo de pérdida de tiempo de aprendizaje sino que, por el contrario, serían una razón para aprender.

Con esta información estaremos en condiciones de completar nuestra TTA y de fijar el calendario de la escuela.

Si consideramos un total de 6 horas pedagógicas por día, lo que hace 4 horas y media diarias —a las cuales habría que añadir el tiempo de recreo y de desayuno escolar—, podemos estimar el tiempo real disponible para el trabajo pedagógico.

Una tabla como la que figura en la parte inferior de esta página y en la superior de la siguiente nos ayudará a visualizar mejor la situación y con ella podremos elaborar nuestro propio calendario.

Cómo convertir una actividad productiva en una situación de aprendizaje

En la región de la Amazonia, durante la época de cosecha de arroz, los padres piden permiso para que sus hijos ayuden en las faenas. En vista de ello, el profesor planifica con los niños y con los padres una unidad de proyecto acerca de la cosecha. Los niños de las escuelas multigrado van a los barrizales a cosechar.

- De 6 a 8 y media de la mañana cosechan.
- De 8 y media a 9 desayunan.
- De 9 a 2 desarrollan una unidad o proyecto en el tambo; ahí reflexionan sobre las actividades de la mañana, producen textos, recolectan información de sus padres y de los amigos y realizan operaciones matemáticas a partir de la actividad realizada.
- De 2 a 3 de la tarde vuelven a cosechar aprovechando la disminución del calor.

Así es como la cosecha de arroz deviene, no una pérdida de clases, sino una actividad de aprendizaje.

TABLA DE TIEMPO ANUAL (TTA)				
Mes	Días útiles	Horas de aprendizaje diarias (6 h)	Menos los días no trabajados según el calendario local	Horas de aprendizaje realmente disponibles
Abril	21	126		
Mayo	20	120		
Junio	18	108		
Julio	18	108		
Agosto	18	108		
Setiembre	20	120		
Octubre	21	126		
Noviembre	19	114		
Diciembre	13	78		
TOTAL	168	1008		

CALENDARIO DE LA ESCUELA (Para hacer el ejemplo por bimestres)				
Período	Fechas		Número de días disponibles	Número de horas disponibles
	Inicio	Término		
Matrícula				
1° bimestre				
2° bimestre				
Vacaciones				
3° bimestre				
4° bimestre				
Clausura				

CALENDARIO DE LA ESCUELA (Para hacer el ejemplo por trimestres)				
Período	Fechas		Número de días disponibles	Número de horas disponibles
	Inicio	Término		
Matrícula				
1° trimestre				
Vacaciones				
2° trimestre				
Vacaciones				
3° trimestre				
Clausura				



¿Cómo cuidar el tiempo y cómo ganar más tiempo?

Hay varias maneras de cuidar el tiempo y de ganar más tiempo de trabajo:

- Respetar las jornadas de trabajo del docente.
- Aprovechar las celebraciones y las actividades de la localidad como momentos y motivos de aprendizaje significativo.
- Recuperar las horas perdidas y procurar cubrirlas con una organización especial del horario en determinadas semanas o meses.
- Consultar y acordar con los padres de familia el calendario, el horario y su compromiso de permitir la máxima asistencia de sus hijos, explicándoles lo necesaria que es para asegurar el logro de aprendizajes.

3 INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO, LAS DEMANDAS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

El conocimiento de las características económicas y sociolingüísticas de la comunidad, de sus principales problemas y de las demandas de los padres de familia respecto de la educación de sus hijos es un elemento que ayuda al docente a contextualizar y adecuar lo que incorporará en su programación.

Tiene especial importancia para el maestro de aulas multigrado saber cómo son los alumnos con quienes va a trabajar en el año y cuáles son sus niveles académicos; esto le permitirá identificar los diversos grupos que puede organizar.



Para organizar la información sobre los alumnos, es útil responder a preguntas como:

- ¿Con qué alumnos trabajaré? ¿A qué grados pertenecen? ¿Cuál es su nivel de avance y cuáles son sus problemas?
- Si me toca trabajar con 1° grado, ¿sé si los niños han realizado prácticas de habilidades en educación inicial o en el Pronoei? ¿Fueron suficientes o debo considerar una etapa especial para incluirlas?

El cartel de aprendizajes, es decir, el cartel de capacidades y actitudes (CCA), dependerá en gran medida de quiénes y cómo son mis alumnos⁸. Esto supone contar con información acerca de:

- Los grados a los cuales pertenecen.
- Sus nombres, edades, sexo.
- Su trayectoria escolar y su situación familiar.
- Cuánto castellano entienden y hablan.

- Qué nivel de desarrollo de competencias tienen.

Para conocer cuánto es lo que ya saben mis alumnos puede ser útil:

- La comunicación con los docentes del año anterior.
- La revisión de las programaciones de los docentes del año anterior, para tener una imagen de lo que han estudiado y de las capacidades y los temas en los cuales se ha puesto énfasis anteriormente.
- La revisión de los registros del año anterior, que permite hacerse una idea de cómo ha marchado el alumnado en las diferentes áreas curriculares.
- La revisión de los cuadernos de los niños.
- La realización de jornadas de diagnóstico para evaluar las capacidades, saberes, dificultades e intereses de los alumnos, y para identificar sus intereses de aprendizaje. Este último objetivo es la base para formular posibles proyectos⁹.

4 CARTEL DE CAPACIDADES Y ACTITUDES (CCA): DEFINIR QUÉ VAN A APRENDER MIS ALUMNOS EN ESTE AÑO

Esta es una herramienta central en la programación del trabajo anual. Para elaborarla adecuadamente, el docente necesita conocer y tener un buen manejo de:

- 8 En las escuelas donde se da un permanente cambio y traslado de los docentes, la búsqueda de información se hace especialmente necesaria. En cambio, los docentes que ya llevan algunos años trabajando en el mismo lugar conocen bastante bien a cada niño de la localidad.
- 9 Todas estas ideas sirven para adecuar y contextualizar el currículo a las posibilidades reales del alumnado y para seleccionar de manera más adecuada las competencias, las capacidades y las actitudes por trabajar con cada unidad didáctica. En caso de que no pudiera realizarse esta labor antes del inicio del año lectivo, podrían planificarse actividades de evaluación diagnóstica para la primera semana de clases, que permitan identificar el nivel de logros de aprendizaje en los estudiantes.

- La ECB.
- Los lineamientos regionales, el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) o de la red, si estuvieran disponibles.
- El nivel de logro de aprendizajes en el que se encuentran los niños.
- Las áreas curriculares priorizadas.

¿Cómo elaborar el cartel de capacidades y actividades?

Para elaborar el CCA es una buena ayuda responder a preguntas como:

- ¿Qué deberían aprender los alumnos en el transcurso de este año?
- ¿Qué indica la ECB? ¿Qué señalan las directivas regionales? ¿Tenemos un PDI? ¿Tenemos un PCC para nuestra escuela o para nuestra red?
- ¿Qué áreas curriculares priorizaré? ¿Cuáles serán las áreas instrumentales?

A partir de la ECB y de los otros materiales complementarios —lo que saben mis alumnos, los lineamientos regionales, el PDI, el PCC—, podemos iniciar un proceso que, por etapas ordenadas, nos permita elaborar el CCA con el que vamos a trabajar en nuestras aulas multigrado¹⁰.

¹⁰ La diversificación curricular es el proceso por el cual se adecuan y contextualizan los aprendizajes de la ECB a las características del contexto y los sujetos de la comunidad donde se ubica la escuela, por un lado, y a las opciones pedagógicas específicas del centro educativo, por otro lado.

En caso de que la Dirección Regional de Educación haya realizado un primer nivel de diversificación curricular para la región, la programación anual debe adecuarse a ella.

El PDI es un importante documento de planificación en el que se identifican las necesidades, demandas, problemas, alternativas y opciones educativas de la escuela. El PCC hace al PDI operativo en términos curriculares, diversificándolo mediante la definición de las líneas curriculares directrices del centro educativo. .../



La Estructura Curricular Básica Documento fundamental para la programación anual

La ECB es el documento curricular más importante. Nos indica el conjunto de aprendizajes que toda escuela peruana debe lograr a lo largo de la primaria. Estos aprendizajes:

- Están formulados en términos de competencias con sus respectivas capacidades y actitudes.
- Están organizados en tres ciclos; cada ciclo comprende dos grados.
- Están distribuidos en las siguientes áreas: Comunicación Integral, Lógico Matemática, Ciencia y Ambiente, Personal Social y Formación Religiosa.

Un procedimiento sugerido para elaborar el CCA con la ECB

Se presenta a continuación una secuencia que puede ayudarnos a elaborar el CCA.

Momentos	Tareas
1	Identificar las <i>competencias</i> de cada área curricular que corresponden al ciclo o a los ciclos del aula en que se va a trabajar.



2	Identificar las <i>capacidades y actitudes</i> que corresponden a cada competencia y seleccionar las que parecen ser más pertinentes para el aprendizaje de los niños durante el año.
---	---



Momentos	Tareas
3	Analizar cada capacidad y actitud y precisar los <i>componentes</i> que podrían incluirse.



4	Identificar los <i>niveles</i> de desarrollo de las capacidades que corresponden a cada grado y ciclo con los que se va a trabajar ¹¹ .
---	--

Realicemos un ejercicio con el profesor que tendrá a su cargo a los alumnos de 1° y 2° grados, es decir del ciclo I, solamente en el área de Comunicación Integral según lo establecido en la ECB.

- *Momento 1:* El maestro identifica las competencias del área de Comunicación Integral que corresponden al ciclo I (véase el recuadro superior derecho).

ÁREA Comunicación Integral
CICLO I
COMPETENCIAS
Comunicación oral 1. Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.
Comunicación escrita – Lectura 2. Lee diversos tipos de textos, para informarse, enriquecer su conocimiento de la realidad y disfrutar de ellos.

- *Momento 2:* El docente identifica las capacidades y actitudes que corresponden a cada competencia y selecciona las que le parecen más pertinentes para los aprendizajes del año.

ÁREA Comunicación Integral	CICLO I	
	1°	2°
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	
Comunicación oral 1. Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa con seguridad y confianza en sí mismo sobre sus experiencias y asuntos de su interés. Se inicia en el respeto al derecho de opinión y participación de los demás. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Relata en forma ordenada sus experiencias personales y las actividades que realiza. • Narra cuentos, leyendas y sucesos, principalmente de su entorno familiar y comunal. Establece una secuencia temporal en sus narraciones. • Describe características y cualidades de personas, plantas, animales y lugares. 	

.../ Las líneas curriculares señalan los objetivos centrales que la escuela ha identificado para los años venideros. Estas líneas curriculares tienen relación con los ejes curriculares. Son definidas a partir de la identificación y priorización de los problemas de la comunidad y la escuela y de su

interrelación con los ejes curriculares del sistema educativo nacional.

- 11 Conviene recordar que las capacidades se desarrollan progresivamente a lo largo de la primaria. Luego de ubicar el grado y/o ciclo al cual corresponde la capacidad, debe determinarse su indicador de logro por grado o ciclo.

- *Momento 3.* El docente analiza cada capacidad y actitud y precisa los aspectos que podría incluir.

ÁREA Comunicación Integral	
CICLO I	
COMPETENCIA: Comunicación oral. Habla y escucha	
1. Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.	
CAPACIDADES Y ACTITUDES	COMPONENTES
<p>Conversa con seguridad y confianza en sí mismo sobre sus experiencias y asuntos de su interés. Se inicia en el respeto al derecho de opinión y participación de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice sus nombres y apellidos. • Dice los nombres y apellidos de sus padres y hermanos. • Dice dónde nació. • Enuncia lo que sabe de su casa, lo que más le gusta y lo que menos le gusta. • Pregunta a sus compañeros acerca de lo que dicen. • Dice lo que piensa. • Conversa con cierta fluidez sobre sus experiencias. • Conversa con seguridad sobre asuntos de su interés inmediato: qué le gusta, qué prefiere, qué le molesta, qué quisiera. • Imagina una situación y conversa sobre ella. • Cuenta sus experiencias cotidianas: qué hace antes de venir a la escuela, qué hace cuando vuelve a casa. • Se interesa por lo que dicen sus compañeros. • Sabe seguir una conversación.

- *Momento 4:* El docente identifica los niveles de desarrollo de las capacidades que corresponden a cada grado y ciclo con los que va a trabajar.

ÁREA Comunicación Integral							
CICLO I							
COMPETENCIAS: Comunicación oral. Habla y escucha							
1. Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.							
CAPACIDADES Y ACTITUDES	COMPONENTES	NIVELES					
		1°			2°		
		Inc	Int	Avz	Inc	Int	Avz
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa con seguridad y confianza en sí mismo sobre sus experiencias y asuntos de su interés. Se inicia en el respeto al derecho de opinión y participación de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dice sus nombres y apellidos. • Dice los nombres y apellidos de su padres y hermanos. • Dice dónde nació. • Enuncia lo que sabe de su casa, lo que más le gusta y lo que menos le gusta. • Pregunta a sus compañeros acerca de lo que dicen. • Dice lo que piensa. • Conversa con cierta fluidez sobre sus experiencias. • Conversa con seguridad sobre asuntos de su interés inmediato: qué le gusta, qué prefiere, qué le molesta, qué quisiera. • Imagina una situación y conversa sobre ella. • Cuenta sus experiencias cotidianas: qué hace antes de venir a la escuela, qué hace cuando vuelve a casa. • Se interesa por lo que dicen sus compañeros. • Sabe seguir una conversación. 						



Las áreas curriculares priorizadas

Las áreas curriculares que serían más importantes se definen de acuerdo con el PCC.

En general, las áreas que se suele priorizar como áreas instrumentales son Comunicación Integral y Lógico Matemática.

Estas prioridades pueden variar de acuerdo con las opciones de cada centro educativo y con las características y demandas de cada región, pero tengamos en cuenta que en las aulas multi-grado, donde es necesario que pongamos en práctica el interaprendizaje y el aprendizaje autónomo, es muy importante que los niños desarrollen con prontitud su capacidad de comprensión lectora.

Es necesario recordar que cuando desarrollamos actividades de las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente estamos también utilizando las capacidades de hablar, escribir, leer, calcular, ubicarse en el espacio y otras propias de las áreas instrumentales de Comunicación y Matemática.

5. LA IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS CON LAS QUE VOY A TRABAJAR EN EL AÑO

Para identificar las unidades didácticas por desarrollar, es útil responder a preguntas como:

- ¿Cómo pienso que los niños podrán desarrollar las competencias, capacidades y actitudes que he seleccionado?
- ¿Cuáles serán las unidades didácticas más apropiadas para trabajar con ellos?

El docente tiene libertad para definir sus unidades didácticas. Pero la selección de las unidades didácticas no es un proceso arbitrario ni antojadizo. Hay una serie de consideraciones que es bueno tomar en cuenta; entre ellas, cabe destacar las siguientes:

- *Lo que es relevante para la realidad local y es importante para los niños, sus padres y la comunidad.* Para determinar esto recurriremos al calendario de actividades comunales significativas, elaborado para la calendarización del año escolar¹².
- *Lo que interesa a los alumnos.* Para este aspecto tendremos en cuenta la información acerca de cómo son nuestros alumnos, qué saben, qué les gusta y qué necesitan.
- *Las unidades didácticas propuestas en los cuadernos de trabajo que tienen los niños.* Si son utilizados e incorporados en el plan anual, los cuadernos de trabajo *Minka* y *Aprendamos matemática* ofrecen información, material de consulta y ejercicios prácticos que pueden ayudarnos a integrar las áreas y los grados con los que trabajamos. Por ejemplo, los cuadernos *Minka* presentan una variedad de ejes temáticos que podemos utilizar para elaborar nuestras unidades¹³.

El maestro decidirá si le sirven todas, algunas o ninguna de las unidades; podrá hacer sus propias adaptaciones y combinaciones o crear otras unidades didácticas.

- *Los eventos, acontecimientos o sucesos previstos que interesan a los alumnos o son importantes para su formación.* Para ello consideraremos las noticias, lo que cuenta la población, lo que traen los propios niños al aula. Por ejemplo, en el 2001 los acontecimientos del primer bimestre estuvieron marcados por las elecciones generales.

12 Véase el cuadro de la parte inferior de la página 80.

13 Véase el cuadro de la página siguiente.

<i>Minka 3° grado</i>	<i>Minka 4° grado</i>
1. Organizamos el aula. Proyecto de Comunicación Integral (CI) para la organización escolar.	1. Elaboramos nuestro periódico mural. Proyecto de Comunicación Integral.
2. Realizamos una excursión de estudio. Proyecto de CI para el desarrollo turístico.	2. Organizamos la escuela de padres. Proyecto de CI para el desarrollo familiar.
3. Participamos en nuestra huertigranja escolar. Proyecto de CI para el desarrollo alimentario.	3. Defendamos la vida. Proyecto de CI para el desarrollo ambiental.
4. Celebramos el cumpleaños de la patria. Proyecto de CI para el desarrollo patriótico.	4. Participamos en la <i>minka</i> escolar. Proyecto de CI para el desarrollo comunitario.
5. Nos iniciamos como pequeños empresarios. Proyecto de CI para el desarrollo empresarial.	5. Iniciamos nuestra microempresa escolar. Proyecto de CI para el desarrollo empresarial.
6. Elaboramos nuestro boletín escolar. Proyecto de CI.	6. Organizamos el festival navideño del niño Dios. Proyecto de CI para el desarrollo artístico.

- *Nuestra experiencia, lo que sabemos hacer, lo que nos da buenos resultados en el aprendizaje de los niños.* En este sentido hay que definir con *qué tipo de unidades* vamos a trabajar, vale decir si

serán unidades de aprendizaje, proyectos o módulos¹⁴.

14 Véase ejemplos en las páginas 90 y 91.

Modelo de sierra (zona Apurímac-Puno)

PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL AÑO					
Lugar:					
Meses	La realidad local	Interés de los niños	Calendario cívico	Cuaderno de trabajo	Unidades didácticas por programar. Tipo y nombre
Abril	Inicio de cosecha. Aniversario.		Semana Santa. Día del idioma.		
Mayo	Fiesta Sta. Cruz. Cosecha.		Día del trabajo. Día de la madre.		
Junio	Día del campesino - San Pedro y San Pablo.		Día de la bandera. Día del padre.		
Julio	Virgen del Carmen. Huaca Macay.		Día del maestro. Fiestas patrias.		
Agosto	Patrón Santiago. Matrimonios.		Día de Santa Rosa.		
Setiembre	Fiesta de la Virgen Natividad. Aporque.		Inicio de la primavera. Derechos del niño.		
Octubre	Siembra. Primera lampa.		Combate de Angamos.		
Noviembre	Todos los Santos.		Rebelión de Túpac Amaru.		
Diciembre			Navidad.		

Fuente: MED – Taller con formadores 2001.

Modelo de sierra (zona Apurímac-Puno)

PROPUESTA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL AÑO					
Lugar:					
Meses	La realidad local	Interés de los niños	Calendario cívico	Cuaderno de trabajo	Unidades didácticas por programar. Tipo y nombre
Abril	Cosecha de café.		Semana Santa. Día del idioma.		
Mayo	Cruz de Mayo.		Día del trabajo. Día de la madre.		
Junio	Caza de animales. Fiesta de San Juan.		Día de la bandera. Día del padre.		
Julio	Fiesta patronal.		Día del maestro. Fiestas Patrias.		
Agosto	Pesca.		Día de Santa Rosa.		
Setiembre	Cultivo de chacras.		Inicio de la primavera. Derechos del niño.		
Octubre	Semana del niño. Día del deporte.		Combate de Angamos.		
Noviembre	La chacreada. Día de las almas. Semana forestal.		Rebelión de Túpac Amaru.		
Diciembre	Quema de chacras. Siembra.		Navidad.		

Fuente: MED – Taller con formadores 2001.

6 CAPACIDADES BÁSICAS POR ÁREA

Para tener una mejor comprensión de lo que deberían lograr los alumnos a lo largo de la primaria, se muestra a continuación una rela-

ción de capacidades básicas para cada área curricular. Ella traduce en términos sencillos, y sin alterar el contenido de la ECB, los procesos básicos, medulares, de los aprendizajes que han de lograrse de acuerdo con los aspectos propuestos en cada área.

COMUNICACIÓN INTEGRAL	
Aspectos	Capacidades básicas
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Habla Escucha
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee. Comprende lo que lee. Escribe. Produce.
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce sobre lenguaje. Caligrafía. Ortografía. Gramática del texto. Sintaxis.
<ul style="list-style-type: none"> Lectura de imágenes y textos icono verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee. Escribe. Interpreta. Produce.
<ul style="list-style-type: none"> Expresión y apreciación artística. 	<ul style="list-style-type: none"> Baila/ Domina su cuerpo. Teatraliza. Dibuja. Pinta. Canta.

PERSONAL SOCIAL	
Aspectos	Capacidades básicas
<ul style="list-style-type: none"> Autoestima y estima por el otro. 	<ul style="list-style-type: none"> Se siente seguro.
<ul style="list-style-type: none"> Cuidado de su salud personal y colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Se protege.
<ul style="list-style-type: none"> Convivencia democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona.
<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pertenencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Se integra.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de su medio socio histórico y natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce y valora su medio natural y sociohistórico.

LÓGICO MATEMÁTICA	
Aspectos	Capacidades básicas
<ul style="list-style-type: none"> Organización del espacio. Iniciación a la geometría. 	<ul style="list-style-type: none"> Se ubica.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de los números y la numeración. 	<ul style="list-style-type: none"> Suma. Resta. Multiplica. Divide.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de las operaciones con números. 	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve problemas.
<ul style="list-style-type: none"> Medición. 	<ul style="list-style-type: none"> Mide. Pesa.
<ul style="list-style-type: none"> Organización de datos – Iniciación a la estadística. 	<ul style="list-style-type: none"> Obtiene datos. Ordena datos. Grafica datos.

CIENCIA Y AMBIENTE	
Aspectos	Capacidades básicas
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de su cuerpo y conservación de su salud en armonía con su ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe. Explica. Cuida su cuerpo. Previene. Practica.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento y conservación de su ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe. Explica. Controla variables. Protege su ambiente.
<ul style="list-style-type: none"> Intervención humana en el ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica. Aplica. Experimenta/ construye/ elabora. Transforma.

UNIDAD 6

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS RECOMENDACIONES Y CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN

PARA COMENZAR...

Cuando hablamos de las unidades didácticas nos ubicamos en el terreno de la programación de corto plazo.

Aquí se busca organizar de manera secuencial las actividades de aprendizaje y prever las estrategias, medios y materiales necesarios para llevarlas a cabo así como los criterios de evaluación de logros.

Dicho en términos sencillos, en la unidad didáctica el docente precisa qué harán él y los alumnos, cómo lo harán, con qué lo harán y en qué tiempo. Todo esto se define según las capacidades y actitudes que se busca desarrollar con la unidad.

En este nivel de construcción del currículo, el docente define el marco que servirá de soporte al desarrollo de todas las interacciones en el aula. Tendrá entonces que establecer con qué tipo de unidad didáctica va a trabajar y con qué *actividades de aprendizaje* podrá desarrollar las capacidades y actitudes que ha definido en su programación anual.

Para el maestro de aulas rurales multigrado, el reto consiste en *programar y ejecutar una misma unidad didáctica para alumnos diferentes* en cuanto a años, edades, capacidades, costumbres y lenguas. Si consigue tener unidades didácticas bien programadas, podrá mirar al conjunto de alumnos del aula como una totalidad —a pesar de la diversidad que los caracteriza— y podrá trabajar con ellos de manera articulada.

En el proceso de programación de sus unidades didácticas, el docente multigrado enfrenta algunas dudas y debe tomar ciertas decisiones. Una de las dificultades que afronta es la identificación de las actividades de aprendizaje que podrían ser comunes para todos los alumnos y las que deberán diferenciarse para cada grupo de estos, según sus capacidades. Ahora bien, aunque se programe una misma actividad para todos los alumnos del aula, su diversidad exige diferenciar las estrategias, los recursos y materiales y los indicadores de logro según el nivel de sus capacidades.

En esta unidad se propone un conjunto de orientaciones para la programación de unidades didácticas, cuyos criterios principales son los ejes de la estrategia multigrado¹⁵. Asimismo, por la importancia que tienen para la programación de la unidad didáctica, son abordados los temas de integración de áreas curriculares y evaluación.

1. ORIENTACIONES PARA ELABORAR LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN AULAS MULTIGRADO

De acuerdo con los ejes que comprende la estrategia multigrado, se recomienda que el

¹⁵ Véase la unidad 1.



¿Proyectos, unidades o módulos?

La Estructura Curricular Básica (ECB) señala que podemos trabajar con tres tipos de unidades didácticas:

- Los *proyectos* de aprendizaje.
- Las *unidades* de aprendizaje.
- Los *módulos* de aprendizaje específico.

Los *proyectos* son secuencias de actividades que involucran la resolución de un problema, surgen como respuesta a una necesidad o problema real de la vida y usualmente conducen al logro de un producto.

Las *unidades de aprendizaje* son secuencias de actividades que se organizan en torno de un tema —contenidos transversales o experiencias significativas para los alumnos— e integran diversas áreas del currículo.

Los *módulos de aprendizaje específico* son secuencias de actividades, de duración breve, que tratan un contenido específico con la finalidad de desarrollar determinadas capacidades o de reforzar aprendizajes puntuales.

La experiencia nos enseña que *no existe un tipo ideal de unidad didáctica para las escuelas multigrado*. No hay una que sea mejor que otra, ni hay una receta única.

docente, en la programación de sus unidades didácticas, defina actividades significativas que permitan:

A. LA ATENCIÓN SIMULTÁNEA A TODOS LOS NIÑOS

Es importante que, sean cuales fueren la unidad programada y las actividades comunes o diferenciadas que ejecutemos, se prevea que

los alumnos estén siempre comprometidos en una actividad de aprendizaje.

B. LA PARTICIPACIÓN DIFERENCIADA DE LOS ALUMNOS SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS Y CAPACIDADES

Las capacidades

Al elaborar una unidad didáctica común a todos los ciclos o grados que atenderá el docente, pueden incluirse algunas capacidades y actitudes que todos deberán desarrollar, con independencia del grado. Pero también se incluirán capacidades y actitudes diferentes conforme al nivel de los alumnos.

Las estrategias, los recursos y los indicadores de logro

La posibilidad de que los alumnos participen según sus propias características y capacidades depende de que en la unidad didáctica se programen estrategias adecuadas a sus diversos niveles.

Según este criterio, tanto los materiales y recursos utilizados para apoyar el aprendizaje como los indicadores de logro con los cuales se evaluará a los alumnos han de adecuarse también a sus diversos niveles.

En la parte de la programación denominada “organización del aprendizaje”, el docente precisa las áreas que tocará, los aprendizajes que pretende lograr en términos de competencias, capacidades y actitudes, las actividades significativas que desarrollará, los indicadores de logro, los recursos y el tiempo.

Veamos un ejemplo.

En la escuela multigrado de la comunidad Maravilla, la profesora trabaja con niños de 4°, 5° y 6° grado. Ella programa *una sola unidad didáctica para los tres grados* y establece *diferencias en los indicadores de logro*.

Proyecto de aprendizaje N° 01
4°, 5° y 6° grados

- 1) *Denominación:* Elaboremos la historia de la comunidad Maravilla.

Área	Competencia	Capacidades y actitudes	Actividades significativas	Indicadores de logro			Recursos	Tiempo
				4°	5°	6°		
C.I.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa con seguridad... • Expresa espontáneamente... • Inventa vivencias, escucha... 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentan acerca de la historia de la comunidad. 					
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Lee textos literarios... 						
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos con letra legible... 						
P.S.								

2) *Justificación:* Dado que nuestra comunidad no cuenta con un relato de su historia, los docentes, los alumnos, los padres de familia y la comunidad en general nos proponemos elaborarla para luego conocerla e identificarnos con ella.

3) *Duración:* 15 días
 Inicio: 12/04/01
 Término: 09/05/01

En la tabla de organización del aprendizaje, cuyo formato se presenta en la parte superior de la página, la profesora va indicando el área, las competencias, las capacidades y las actitudes que la unidad desarrolla. Para las actividades significativas ha considerado la siguiente secuencia:

- Comentan acerca de la historia de la comunidad (3 días).
- Organizan grupos de trabajo para asumir responsabilidades (3 días).
- Visitan y escuchan a los pobladores más antiguos de la comunidad (2 días).
- Elaboran una línea de tiempo de la historia de su comunidad (4 días).
- Elaboran la historia de su comunidad (3 días).

La diversidad se manifiesta especialmente en los indicadores de logro que la maestra señala para cada grado.

C. LA COMBINACIÓN Y ALTERNANCIA EN LA ATENCIÓN DIRECTA E INDIRECTA DEL DOCENTE

Cuando el docente programa cada una de las actividades significativas que componen la unidad didáctica, está en condiciones de prever acciones que requerirán su atención directa —a todos, por grupos o individualmente— y acciones que requerirán el uso de materiales educativos y recursos de apoyo (cuadernos de trabajo, cuadernos de tareas, sectores pedagógicos, materiales didácticos o apoyo de monitores) que le permitan atender de manera indirecta a los alumnos.

Las unidades didácticas deben reflejar estas formas de atención simultánea y combinada que demanda la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas multigrado. En el siguiente ejemplo de unidad, se presenta la estrategia programada por un docente con cuatro grados.

Unidad de aprendizaje
 Conozcamos los beneficios del aire¹⁶
 1°, 2°, 3°, 4° grados

Actividad significativa	Estrategia	Recursos
Hablemos del aire.	<ul style="list-style-type: none"> • Salen <i>todos</i> al patio y realizan ejercicios de relajación <i>con el docente</i>. • Realizan una reflexión colectiva sobre la actividad dirigida por el docente. • Hacen pequeños experimentos para demostrar la importancia del aire en la vida de los seres vivos. • Organizados en grupos, los niños de 3° y 4° grado elaboran un mapa semántico con la <i>atención directa</i> del profesor. • Organizados en grupos, los niños de 2° grado elaboran un mapa semántico con la <i>ayuda de un monitor</i>. • De manera individual, los niños de 1° grado dibujan en su <i>ficha de trabajo</i> lo que han hecho en el patio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Plumones. • Fichas de trabajo. • Papel. • Velas. • Vasos.

Para garantizar la atención indirecta es imprescindible incorporar los materiales en el trabajo de los alumnos

Los materiales necesarios en cada actividad de la unidad deben ser incorporados con una indicación explícita; de este modo los tendremos listos y disponibles para el trabajo en el aula. Por ejemplo:

Para niños de 1° y 2° grado¹⁷

Se expresan oralmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños, en grupos, buscan en la biblioteca de aula los textos regionales e identifican las imágenes que más les gustan. • Describen oralmente por qué les gustan. • Los grupos que eligieron las mismas figuras crean colectivamente una historia oral.
Se expresan gráficamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre papeles en blanco, dibujan y pintan algo que ilustre la historia que han inventado.

D. LA COMBINACIÓN Y ALTERNANCIA DE LAS FORMAS DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS PARA FAVORECER LOS APRENDIZAJES

Las diversas formas de trabajo de los alumnos —individual, colectiva (todos) y grupal— deben ser previstas y organizadas en nuestras unidades.

16 Adaptado del Taller de Programación Curricular y Estrategias Metodológicas para Lógico Matemática y Comunicación Integral. Cusco, 2001.

17 Adaptado de Documento de Estudio y Trabajo para el Docente de Frontera. Lima: Unidad de Defensa Nacional – Ministerio de Educación, 1998.

Por ejemplo: el docente de la escuela N° 16783, cuyos alumnos son de 1°, 2° y 3° grado, combina y alterna su trabajo en la actividad de aprendizaje "Practiquemos hábitos de higiene":

Actividad	Estrategia
"Practiquemos hábitos de higiene"	<ul style="list-style-type: none"> • En grupos <i>mixtos</i>, los niños observan y describen sus cuerpos y los de sus compañeros de grupo identificando principalmente los órganos de los sentidos. • Organizados en <i>grupos heterogéneos</i>, recorren casas y letrinas cercanas al centro educativo para constatar la limpieza y los hábitos de higiene. • Comentan con el docente acerca del aseo de su cuerpo, de sus casas, del aula y de la escuela. • De manera <i>individual</i>, los niños de 1° grado dibujan sus impresiones sobre las visitas realizadas. • Los niños de 2° grado presentan ideas para escribir un texto colectivo sobre la visita. • De manera <i>individual</i>, los niños de 3° grado escriben sus impresiones sobre la visita.



El autoaprendizaje y el interaprendizaje pueden hacerse dentro y fuera del aula.

2 LA INTEGRACION DE LAS «REAS CURRICULARES

En una unidad didáctica pueden desarrollarse competencias, capacidades y actitudes de

diferentes áreas curriculares, tanto más si el título o tema generador¹⁸ es lo suficientemente motivador e integrador.

La integración de áreas se logra también a través de los temas, tópicos e ideas que se desarrollan en el trabajo pedagógico de las unidades.

Por ejemplo, en el proyecto de aprendizaje "Baños limpios sí, baños sucios no"¹⁹, la temática favoreció la integración de las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente y Comunicación Integral.

CICLO I

Área	Capacidades y actitudes	Indicadores de logro
Personal Social	<ul style="list-style-type: none"> • Se respeta a sí mismo cuidando su cuerpo y salud. • Organiza actividades higiénicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente el inodoro. • Bota el papel utilizado en los servicios higiénicos en el lugar correspondiente. • Se lava las manos antes y después de usar los servicios higiénicos. • Participa en actividades para mantener los servicios higiénicos en buen estado.
Ciencia y Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra actitudes y hábitos personales. • Practica medidas de higiene personal y ambiental para prevenir enfermedades y conservar su salud. 	

¹⁸ Término tomado del cuadro Selección de Temas Generadores y Proyectos del Taller de Programación Curricular y Estrategias Metodológicas para Lógico Matemática y Comunicación Integral. Cusco, 2001.

¹⁹ *Ibid.*

Área	Capacidades y actitudes	Indicadores de logro
Comunicación Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Propone y participa en la toma de decisiones para la programación, ejecución y evaluación de las actividades de aprendizaje propuestas. • Conversa con seguridad y confianza sobre sus problemas, experiencias y asuntos de interés. • Escucha con atención las instrucciones de sus compañeros y del profesor. • Identifica los parámetros de comunicación de la producción de carteles: destinatario, emisor, contenido. • Produce textos completos en situaciones auténticas de comunicación: receta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora carteles con mensajes para el buen uso de los servicios higiénicos. • Dialoga en grupos pequeños respetando las opiniones de otros. • Responde con claridad las preguntas que le hacen.

A. ¿CÓMO INTEGRAR LAS ÁREAS CURRICULARES?

Para integrar las áreas del currículo, debemos identificar las capacidades y contenidos de todas las áreas que se relacionan con el tema central o núcleo de nuestra unidad didáctica, e incorporarlos primero en nuestro esquema de programación y luego en la ejecución en aula.

Esta integración favorece las relaciones entre los contenidos y propicia que los alumnos construyan aprendizajes integrados, globalizados y significativos.

A veces los profesores no sabemos cómo articular las áreas o creemos que, por haber privilegiado las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática, sólo debemos hacer que lean, escriban, sumen, resten y resuelvan problemas.

Sin embargo, podemos utilizar los contenidos de las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente para desarrollar las capacidades básicas de Comunicación y Matemática.

Hay que recordar que una de las características del currículo es su naturaleza integral e interdisciplinaria, vale decir que busca enfocar, desde distintas perspectivas, un mismo tema, aspecto o problema de la realidad social y natural.

Una de las posibles maneras de visualizar la articulación de las áreas es escribir a modo de lluvia de ideas los contenidos que se relacionan con el núcleo temático de la unidad. Poco a poco iremos viendo el conjunto de aprendizajes cuya articulación en una misma unidad didáctica es factible.

B. LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE LAS DIFERENTES ÁREAS

Al integrar áreas, las unidades didácticas de las aulas multigrado también integran los contenidos específicos de estas. Cualquier tema, aspecto o contenido tiene relación directa o indirecta con otros temas afines.

Los contenidos suelen relacionarse con facilidad si los asociamos con la realidad y les damos el sentido de utilidad. Para ello podemos aprovechar las experiencias y los conocimientos de todos los alumnos del aula, de los alumnos mayores para ciertos contenidos, de los más pequeños para otros; de los que trabajan en el campo, de los que acompañan a sus padres a las ferias, de los que ayudan en sus casas.

De esta manera no sólo integramos los contenidos en función de la naturaleza de las áreas; también lo hacemos en función de la realidad y de su aplicación práctica.

Así, por ejemplo, el tema “Conozcamos nuestro cuerpo”²⁰, además de los contenidos propios del tema, puede relacionarse con contenidos acerca de:

- La alimentación.
- La salud.
- La apariencia física.
- La identidad y la autoestima.
- Los valores de respeto al cuerpo y la salud.
- Los derechos humanos.

El tema de los alimentos puede relacionarse con:

- El valor económico de los alimentos.
- Los alimentos típicos de la zona, sus formas de preparación, su valor nutricional.
- Los alimentos que se consumen en otras zonas o lugares; la comida chatarra.
- La contaminación del medio ambiente y su influencia en los alimentos que cultivamos.
- El papel de los vecinos y autoridades frente a los problemas de contaminación.

De esta manera integramos contenidos de las áreas de Ciencia y Ambiente, Lógico Matemática, Personal Social y Comunicación Integral (véase el cuadro de la parte inferior).

C. ¿CÓMO IDENTIFICAR LOS CONTENIDOS PARA LA PROGRAMACIÓN?

Los contenidos se hallan incluidos en las competencias y en las capacidades y actitudes de nuestra ECB.

Es relativamente sencillo identificarlos y organizarlos a partir de los temas centrales de cada área curricular. Estos temas centrales se corresponden con los aspectos del área y suelen ser comunes en los tres ciclos. Puede elaborarse un esquema que permita la organización de los contenidos identificados. Por ejemplo:

Área curricular de Ciencia y Ambiente

Aspecto de la ECB	Tema central	Contenido específico ²¹
Cuerpo y conservación de la salud en armonía con el ambiente.	Cuerpo y salud.	El cuerpo y los órganos de los sentidos.

Tema	Contenidos relacionados
<ul style="list-style-type: none"> • Conozcamos nuestro cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo humano. • Sus partes y sistemas. • Aceptación física, identidad y autoestima. • Respeto personal, colectivo y social. • La alimentación en el desarrollo del cuerpo humano. • Los alimentos. Tipos de alimentos. • Valor alimenticio de los productos de la zona. • Los alimentos que se producen en otros lugares. • El valor monetario de los alimentos. • El aseo de los alimentos. • El papel de los vecinos y autoridades frente a los problemas de contaminación del medio ambiente. • El problema del medio ambiente en la comunidad.

20 Adaptado de Validación de la Estrategia de Capacitación Práctico-Demostrativa a Docentes Rurales. Taller con formadores, 2001.

21 Corresponde a la primera capacidad de la competencia 1 del ciclo I de Ciencia y Ambiente.

Contenidos	Capacidades		
	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
1. El cuerpo humano.	1.1. El cuerpo humano y los órganos de los sentidos. 1.3. El cuerpo humano. 1.5. Cuerpo humano: crecimiento, desarrollo, nutrición, enfermedades.	1.1. El cuerpo humano. 1.2. Funciones del cuerpo humano.	1.1. El cuerpo humano. 1.2. Funciones del cuerpo humano.
2. Seres vivos y no vivos.	1.2. Seres vivos y no vivos. Características.		
3. Alimentos.	1.4. Alimentos.	1.3. Alimentos. 1.4. Alimentos.	1.3 Alimentos.
4. Enfermedades. Cuidado y prevención.	1.6. Enfermedades.	1.5. Enfermedades.	1.4 Enfermedades.
5. Medio ambiente.	1.7. El medio ambiente y sus componentes.	1.6. Medio ambiente y calidad de vida.	1.5. El medio ambiente. Equilibrio de sus componentes.



La opción por una u otra unidad didáctica depende también de las inclinaciones del docente: que se adecue a sus capacidades, preferencias y habilidades de programación, así como a las necesidades y características del alumnado.

D. LA LÓGICA DE LOS TEMAS QUE IDENTIFICAN LAS ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS

Las actividades significativas deben corresponder y ser pertinentes con el título de la unidad y estar organizadas en una secuencia lógica.

Por ejemplo: una profesora que trabaja con 1°, 2° y 3° grado, en el proyecto de aprendizaje "Organicemos y ambientemos nuestra aula", consideró las siguientes actividades significativas.

Actividades significativas

1. Conociendo a nuestros compañeros: ¿cómo estamos ahora?
2. Festejemos nuestro reencuentro escolar: recordando lo mejor del año pasado.
3. Mejoremos los ambientes de nuestra escuela: pongamos linda la escuela.
4. Acordemos nuestras normas de conducta: para respetarnos siempre.
5. Organicemos nuestros grupos de trabajo: cómo voy a trabajar con todos.

E. ESQUEMA GENERAL Y COMPONENTES PARA PROGRAMAR LA UNIDAD DIDÁCTICA

Según lo establecido en la ECB, las unidades didácticas tienen la siguiente estructura:

Estructura de cada unidad didáctica		
Proyecto	Unidad de aprendizaje	Módulo
<ul style="list-style-type: none"> Nombre Justificación Capacidades y actitudes seleccionadas Actividades Estrategias Medios y materiales Evaluación Temporalización 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre Justificación Capacidades por áreas seleccionadas Contenido transversal Competencias, capacidades y actitudes seleccionadas Actividades Estrategias Medios y materiales Evaluación Temporalización 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre Capacidades y actitudes seleccionadas Actividades Estrategias Medios y materiales Evaluación Temporalización

Fuente: DINEIP – ECB.

Con esta base, y según sus propios criterios y habilidades, los docentes de aulas multigrado adaptan y organizan los componentes de sus unidades didácticas e incorporan una programación específica por cada actividad significativa programada.

Por ejemplo, un docente con tres grados considera en su unidad:

Unidad didáctica

- 1) Nombre de la unidad o denominación.
- 2) Justificación.
- 3) Duración.
- 4) Contenidos transversales.
- 5) Organización del aprendizaje.

Área	Competencia	Capacidades y actitudes ²²	Actividades significativas	Indicadores			Recursos y materiales	Tiempo
				4°	5°	6°		
C.I.								
P.S.								
C.I.								
C.M.								

En la programación de cada *actividad significativa* figuran las estrategias de trabajo multigrado:

Actividad	Estrategias	Medios y materiales

3. ¿CÓMO EVALUAR EN LAS AULAS MULTIGRADO?

La evaluación se realiza de manera permanente. Se da cuando preguntamos a los alumnos para saber si nos han comprendido, cuando son ellos los que preguntan, cuando nos

²² En las capacidades y actitudes aparecen incorporados los contenidos.

responden, cuando participan, cuando no lo hacen, cuando interactúan en sus trabajos grupales, cuando vemos que trabajan todos a la vez o cuando vemos que algunos no trabajan.

Esto significa que los momentos de evaluación, de comprobación de los avances, de verificación de lo que los niños aprendieron y de lo que falta reforzar, son permanentes a lo largo del desarrollo de la unidad, la actividad o las tareas realizadas.

Sin embargo, debemos también fijar momentos específicos para comprobar los resultados de avance y los logros finales en el aprendizaje de nuestra unidad: evaluamos porque, como docentes, necesitamos saber si nuestra enseñanza está dando los resultados que esperamos.

A. LOS INDICADORES EN LA EVALUACIÓN

Para definir los indicadores de logro debo tener en cuenta las capacidades, las actitudes y los contenidos definidos en la programación de la unidad didáctica.

El indicador señala “lo que hace un niño para demostrar que ha aprendido”²³.

El indicador de logro señala hasta dónde podré llegar en esta unidad con los niños en el desarrollo de la capacidad, vale decir, cuáles son los resultados que esperamos alcanzar.

Así, por ejemplo²⁴, para evaluar las competencias que los niños van alcanzando, estos indicadores pueden servir como referencia:

- Dice sus opiniones y experiencias.
- Expresa sus vivencias al dibujar, pintar o pegar.
- Escucha con atención cuando otros hablan o leen.
- Diferencia dibujo de escritura.
- Reconoce y escribe su nombre.
- Lee su nombre en distintos tipo de letra.

Cabe anotar que, si trabajamos una misma unidad para varios grados, los indicadores de logro van a ser distintos, es decir que cada capacidad tendrá un indicador para cada grado. Por ejemplo²⁵:

Área	Competencia	Capacidad	Indicadores	Grados			
				1°	2°	3°	4°
C.A.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y descubre algunas propiedades y la importancia del aire, mediante experimentos sencillos. • Reconoce algunos factores que causan la contaminación del aire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las propiedades del aire. • Dibujan las propiedades del aire. • Diferencian algunas propiedades del aire y las experimentan. • Determinan las causas más importantes de la contaminación ambiental. 	X	X	X	X
				X	X		
						X	X
					X	X	X

23 Tomado de Documento de Estudio y Trabajo para el Docente de Frontera. Lima: Unidad de Defensa Nacional – Ministerio de Educación, 1998.

24 *Ibid.*

25 Adaptado de Taller de Programación Curricular y Estrategias Metodológicas para Lógico Matemática y Comunicación Integral. Productos del taller. Cusco, 2001.

B. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de verificación son diversos y comprenden desde una pregunta en clase, un ejercicio en la pizarra, una ficha de aprendizaje de resolución individual o un informe de investigación de ejecución colectiva, hasta pruebas de selección múltiple, listas de cotejo o pruebas de ensayo.

Lo importante aquí es comprobar el avance y logro en lo que se buscó que aprendieran los niños. La función de la evaluación es

reforzar lo aprendido, corregir lo que se aprendió incorrectamente y complementar lo que no se logró aprender.

Los docentes, aparte de llenar los registros oficiales, suelen utilizar sus propios cuadernos de programación y fichas de autoevaluación.

En sus cuadernos de programación de unidades y actividades, los docentes suelen construir un registro de evaluación por bimestre o trimestre en el que figuran las competencias, las capacidades y las actitudes, con independencia del ciclo o grado en que los alumnos se encuentren formalmente "ubicados".

Por ejemplo:

Registro del área de Comunicación de los ciclos II y III, alumnos de 4°, 5° y 6° grado²⁶

Competencias		1					2 y 3					4				Por trimestre
Capacidades y actitudes. Indicadores		Participa oportunamente	Expresa ideas	Inventa vivencias	Dialoga libremente	Nivel de logro	Lee texto	Usa el diccionario	Aplica trazos	Produce textos	Nivel de logro	Hace oraciones	Usa mayúsculas	Analiza textos	Nivel de logro	
N°	Nombre															
1	Ana C.															
2	Jaime Z.															
3	Lucinda M.															

Algunos docentes utilizan fichas de autoevaluación de los propios alumnos que luego forman parte de su evaluación promedio. Cada alumno expresa de manera precisa, objetiva y clara cómo se vio a sí mismo frente a sus tareas, trabajos y actividades.

Ficha de autoevaluación²⁷

Mi nombre	¿Qué aprendí?	¿Cómo me sentí?	¿Cómo lo hice?	¿Qué me falta?

²⁶ Aula multigrado, comunidad El Paraíso.

²⁷ Adaptado del modelo de Udena.

Ejemplo de una unidad de aprendizaje

- 1) *Denominación.* Conozcamos la importancia de las vías de comunicación.
- 2) *Justificación.* Dado que en nuestra comunidad no se toma en cuenta la importancia de las vías y medios de comunicación, los niños, los profesores, los padres de familia y los miembros de la comunidad nos proponemos investigar a fondo su relevancia en el desarrollo de nuestra comunidad para conectarnos con otros pueblos.

- 3) *Duración:* 18 días
Inicio: 19/06/00
Término: 17/07/00
- 4) *Contenido transversal:*
 - Trabajo y producción.
 - Mejoramiento de vías y medios de comunicación.
- 5) *Contenidos:*
 - Vías y medios de comunicación.
 - Problemática de la producción.
 - Visión y futuro de la comunidad.
- 6) Organización de los aprendizajes.

Área	Competencia	Capacidades y actitudes diversificadas	Actividad significativa	Indicadores de logro			Recursos	Tiempo
				4°	5°	6°		
C.I.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa con seguridad y confianza de sí mismo, respetando la opinión de los demás y su derecho a participar acerca de las vías y medios de comunicación de la comunidad. • Describe elementos del medio cultural, empleando con propiedad las palabras, frases y oraciones. • Formula preguntas cuando necesita información y da respuestas claras, precisas y pertinentes a los interrogantes formulados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta sobre la comunicación y las vías y medios que existen en su comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa con seguridad. • Describe utilizando palabras precisas. • Formula preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta la opinión de los demás. • Describe utilizando frases. • Responde preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta su derecho a participar. • Describe utilizando oraciones completas. • Responde preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas. • Cuadernos de trabajo. • Maquetas. 	1 día.

Con base en esta estructura, el docente programa luego sus actividades significativas, en las que precisa con detenimiento sus estrategias, recursos y materiales.

Actividad	Estrategias	Materiales
Comentan sobre la comunicación y las vías y medios que existen en su comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Invitan a un poblador antiguo a que les informe sobre cómo eran los caminos antes. • Organizados en grupos mixtos, inspeccionan los alrededores de la escuela para observar los tipos de caminos. • Organizados en pares, confrontan sus observaciones y elaboran una descripción: los pequeños dibujan y los mayores hacen una maqueta. • Organizados por grupos de interés, ubican en sus libros regionales las imágenes que contengan caminos. • Ubican en el diccionario de manera individual los términos "vía", "comunicación", "carretera". 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Cajas de fósforos. • Papel de lustre. • Caja o tapa de caja. • Colores. • Pegamento. • Diccionario. • Libros de consulta. • Textos regionales.

También pueden incorporarse los contenidos y un cronograma de la actividad.

Actividad	Contenidos	Estrategias	Materiales	Duración
Comentan sobre la comunicación y las vías y medios que existen en su comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Vías y medios de comunicación. • Problemática de la producción. • Visión y futuro de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invitan a un poblador antiguo a que les informe sobre cómo eran los caminos antes. • Organizados en grupos mixtos, inspeccionan los alrededores de la escuela para observar los tipos de caminos. • Organizados en pares, confrontan sus observaciones y elaboran una descripción: los pequeños dibujan y los mayores hacen una maqueta. • Organizados por grupos de interés, ubican en sus libros regionales las imágenes que contengan caminos. • Ubican en el diccionario de manera individual los términos "vía", "comunicación", "carretera". 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelotes. • Cajas de fósforos. • Papel de lustre. • Caja o tapa de caja. • Colores. • Pegamento. • Diccionario. • Libros de consulta. • Textos regionales. 	3 días.

UNIDAD 7

ORGANIZAR LA SEMANA Y EL DÍA

PARA COMENZAR...

Uno de los problemas más sentidos por los padres de familia de las comunidades rurales respecto de la escuela es el uso indebido o insuficiente del tiempo. Y no les falta razón.

En nuestras escuelas del campo, la cantidad de horas de aprendizaje efectivo es notablemente menor que en las escuelas urbanas. Esto tiene muchas explicaciones. En primer lugar, los niños cumplen labores domésticas y apoyan a sus padres en las tareas productivas; por ello no les resulta sencillo asegurar una asistencia regular a lo largo del año escolar. Asimismo, cuando las escuelas se ubican en zonas alejadas, con poblaciones dispersas, los niños y los maestros tienen dificultades para cumplir el horario establecido en la escuela de lunes a viernes. Y cuando las jornadas diarias de la escuela y las sesiones de aprendizaje no son debidamente organizadas, también puede perderse mucho tiempo.

Todas estas situaciones, que devienen especialmente graves en las escuelas multigrado, afectan el aprendizaje de los niños y la satisfacción del docente ante el desempeño y los resultados de su trabajo. Es por ello muy importante tomar en cuenta que, en las escuelas multigrado, el tiempo "vale oro". Los momentos que compartimos con nuestros niños son los que ellos esperan para aprender todo lo que la escuela les ofrece.

Con el propósito de orientar al docente multigrado en la organización del tiempo de la semana y en la programación de sus sesiones de aprendizaje, esta unidad se propone desarrollar los siguientes puntos:

- La organización del tiempo en la semana.
- La organización de cada día.

1 LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LA SEMANA

Para organizar nuestro trabajo de cada semana a lo largo del año escolar, requerimos un horario de funcionamiento de la escuela. Dentro de este horario general, podremos definir los tiempos en que irá cumpliéndose con lo programado en nuestras unidades didácticas.

Las normas vigentes señalan que el director del centro educativo define el horario de clases. Esto significa que el turno de la escuela (mañana, tarde, continuo, discontinuo) y la hora de inicio y término de las clases son definidos en la propia escuela.

Asimismo sabemos:

- Que para cumplir con el mínimo de horas anuales de aprendizaje efectivo debemos garantizar *6 horas pedagógicas diarias* (que hacen *4 horas y media al día*).
- Que el horario comprende otras actividades que también pueden ser valiosas

para el aprendizaje, como el desayuno escolar, el recreo y la formación.

- Que debemos destinar bloques de tiempo para actividades como:
 - La práctica de *tutorías*: una hora semanal como mínimo.
 - La realización de *talleres*: dentro del tercio curricular, con un máximo de 10 horas semanales.
 - Actividades de *reforzamiento* para los alumnos que lo necesiten.

A. MEDIDAS PRÁCTICAS PARA APROVECHAR MEJOR EL TIEMPO SEMANAL

Por el conocimiento que tenemos sobre la realidad de las escuelas rurales, podemos afirmar que las acciones prácticas más eficaces para contribuir a un mejor uso del tiempo son:

- La realización de la formación general una sola vez por semana, con una duración máxima de treinta minutos.
- El control del tiempo de recreo con horas establecidas para su inicio y término.
- La organización del desayuno escolar, preparado por las familias y distribuido

por los docentes y alumnos, con una duración no superior a los treinta minutos.

- El desarrollo de las actividades de aprendizaje en los tiempos programados.
- La disposición de los docentes para realizar actividades de reforzamiento adicional con uno o varios alumnos fuera del horario formal de clases —por ejemplo en las tardes, si el docente vive en la comunidad—.
- El ajuste de las rutinas de entrada y salida de los docentes de la comunidad.

B. HORARIOS SUGERIDOS: A MODO DE EJEMPLO

De acuerdo con las pautas señaladas, puede estructurarse un horario semanal para la escuela. Por ejemplo:

- *Modelo 1.* Se asume que es posible prever y ejecutar tres bloques de trabajo pedagógico diario, con dos sesiones de 45 minutos de duración cada una, de lunes a viernes.
- *Modelo 2.* Se ha redefinido el horario con base en una situación muy común, a saber, que los maestros se retiran de la comunidad durante el fin semana.

El horario semanal de la escuela (Modelo 1)					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 a 8:30	Formación	Actividad inicial	Tutoría	Tutoría	Actividad inicial
8:30 a 10:00	Bloque 1	Bloque 1	Bloque 1	Bloque 1	Bloque 1
10:00 a 10:30	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
10:30 a 12:00	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 2
12:00 a 12:30	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio
12:30 a 14:00	Bloque 3	Bloque 3	Bloque 3	Bloque 3	Taller
Horas pedagógicas	6	6	6	6	6

El horario semanal de la escuela (Modelo 2)						
Horas	Lunes	Horas	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	—	8:00 a 8:30	Tutoría	Tutoría	Actividad inicial	Actividad inicial
	—					
10:00 a 10:30	Formación Desayuno	8:30 a 10:00	Bloque 1	Bloque 1	Bloque 1	Bloque 1
10:30 a 12:00	Bloque 1	10:00 a 10:30	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
		10:30 a 12:00	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 2	Bloque 2
12:00 a 12:30	Recreo					
12:30 a 13:15	Bloque 2	12:00 a 12:30	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio	Recreo/ refrigerio	Taller
13:15 a 14:00						—
		12:30 a 13:15	Bloque 3	Bloque 3	Taller	—
		13:15 a 14:00			Taller	—
Horas pedagógicas	4	—	6	6	6	5

- El día lunes las clases se inician más tarde (digamos a las 10 a.m.).
- El viernes las clases terminan algo más temprano (digamos a las 12:30 p.m.).
- El horario “completo”, entre martes y jueves, sí permite contar con 6 horas pedagógicas para cada día.

C. UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS HORARIOS

Los docentes estamos intentando librarnos de las ataduras que establecían horarios rígidos y que daban gran importancia a la asignatura o curso que íbamos a enseñar en cada hora o bloque pedagógico.

Ahora se trata más bien de trabajar en función del interés del niño. Es importante evitar el corte de las sesiones de aprendizaje cuando el niño está concentrado en alguna tarea. Y, por otro lado, sabemos que el profesor puede limitar las sesiones de aprendizaje

cuando considera que ha cumplido lo que tenía previsto o que los niños están muy cansados e indispuestos para seguir trabajando.

Entonces, si bien debemos ser flexibles en el manejo del tiempo, también es necesario que programemos un tiempo para realizar las actividades de aprendizaje.

Ante la necesidad de organizar nuestras actividades de aprendizaje, podemos, por ejemplo, disponer dos o tres bloques de una hora y media diaria y distribuir las actividades en ellos.

Es el docente el que determina su horario a partir de ciertos criterios que a continuación proponemos:

- Asignar mayor tiempo a las áreas curriculares prioritizadas.
- Organizar el tiempo por actividades. Así, por ejemplo, en el área Lógico Matemática hay un tiempo para el rincón de matemáticas, tiempos para la resolución de problemas, tiempos para el trabajo con fichas, tiempos para la enseñanza directa

del docente, tiempos para el juego, etcétera. De manera semejante se organiza el tiempo para Comunicación Integral.

- Trabajar en el tiempo programado, procurando respetar el horario de inicio y término de las sesiones o bloques pedagógicos.
- Establecer secuencias ordenadas que sean conocidas por los alumnos; esto evita la incertidumbre y la improvisación al tiempo que genera hábitos de trabajo y mayor autonomía.
- Organizar el horario de acuerdo con las necesidades de la programación y no al revés.

En los horarios de las aulas multigrado se da prioridad a las áreas curriculares de Lógico Matemática y Comunicación Integral. Esto no significa que las demás áreas se dejen de lado, en especial si las unidades didácticas han previsto la integración de distintas áreas curriculares. Las áreas de Personal Social, Ciencia y Ambiente y Formación Religiosa se incorporan con sus capacidades y contenidos específicos, de modo que son trabajadas transversalmente de manera globalizada.

Justamente las unidades de aprendizaje y los proyectos tienen como núcleo temático contenidos propios de esas otras áreas. Debemos tener presente además que muchos de los contenidos del área Personal Social se trabajan desde las relaciones interpersonales y el clima del aula. Algunas rutinas y espacios permiten el desarrollo de actividades vinculadas con estas áreas como el momento de las responsabilidades y las asambleas de aula para el área Personal Social, y el rincón de ciencias, el biohuerto y el corral para el área de Ciencia y Ambiente.

2 LA ORGANIZACIÓN DE CADA DÍA

Al organizar cada día de trabajo, se identifican con precisión las actividades de aprendi-

zaje que realizaremos, según lo programado en la unidad didáctica que se viene desarrollando.

Esto ayuda a simplificar el trabajo de los docentes, permite que estén más tranquilos y obtengan resultados gratificadores porque han pensado con anticipación en cómo trabajarán los alumnos, cómo se organizará el espacio del aula y qué materiales necesitarán.

Para organizar el día, se necesita tener una programación muy puntual, una especie de ayuda memoria que facilitará la previsión y la ejecución.

En este “guión”, que son notas personales que nos ayudan a estar preparados y a evitar la improvisación, habremos registrado, por ejemplo:

- Qué experiencias de aprendizaje se desarrollarán en este lapso, según lo que he previsto en la unidad didáctica correspondiente.
- Qué capacidades aprenderán, que actitudes, qué contenidos.
- Cómo voy a emplear mi distribución horaria.
- Cuáles son las formas de trabajo que voy a realizar con atención directa y cuáles con atención indirecta.
- Cuando voy a combinar las formas de trabajo grupales, en parejas e individuales.
- Qué criterios de organización del trabajo de grupo voy a emplear: por ciclos, por niveles, por destrezas, por complementación, etcétera.
- Qué puede hacerse con todos los alumnos y qué debe hacerse de modo diferenciado en cada bloque del día.
- Qué haremos en el aula y qué haremos fuera del aula.
- Qué materiales y recursos necesitaremos para el trabajo.
- Qué apoyo podré requerir de los monitores.
- Qué diferentes tipos de estímulos emplearé para que los niños aprendan mejor.

UNIDAD 8

LENGUA Y COMUNICACIÓN EN EL AULA MULTIGRADO

PARA COMENZAR...

Nuestros centros educativos multigrado representan el 73% de las escuelas primarias del país y, como sabemos, se hallan en zonas rurales. Los niños que asisten a nuestras escuelas se caracterizan por su diversidad cultural y lingüística. Los profesores aprovecharemos esta riqueza si incorporamos los saberes locales y los referentes culturales de nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje escolar, y así aseguraremos una condición importante para que obtengan aprendizajes significativos.

En esta unidad se ofrecen estrategias para el área de Comunicación Integral, basadas en la distinción entre la lengua materna de los niños y una segunda lengua. En ciertos casos la segunda lengua será el castellano mientras que, en otros, se tratará de la lengua vernácula de la zona. También es importante, sin embargo, que nos detengamos en el caso de los niños hispanohablantes; aquí, igualmente, debemos distinguir entre la variedad dialectal de castellano del niño y la que desarrollará la escuela (estilos formales, variedad estándar de los textos).

La ECB llama nuestra atención sobre el respeto que debemos tener hacia la forma de

hablar de los niños y puntualiza que se debe “propiciar un clima de respeto y tolerancia que favorezca el desarrollo de la comunicación oral”²⁸. Más adelante, dentro de las estrategias que se nos ofrecen encontramos: “Planificar y preparar con los niños su participación y presentación en entrevistas, recitales, dramatizaciones, juegos verbales y emisiones radiales, etcétera, en la lengua vernácula del lugar; con el propósito de ayudarles a distinguir y diferenciar las distintas estructuras de cada lengua”²⁹.

En las páginas que siguen presentamos un conjunto de estrategias que esperamos puedan utilizar todos los maestros, muchas de las cuales, de seguro, ya les son familiares.

Asimismo daremos un alcance sobre el comportamiento que se espera de los maestros hacia la lengua de los niños. Si nosotros los maestros no valoramos su lengua, es improbable que los niños mismos desarrollen un sentimiento de orgullo por ella.

28 ECB, Orientaciones Metodológicas para el área de Comunicación Integral.

29 *Ibid.*

PRIMERA SECCIÓN

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE NUESTROS ALUMNOS

1 LA COMUNICACIÓN ORAL

A. VALOREMOS LA LENGUA HABLADA POR LOS NIÑOS

Para que los niños de los centros unidocentes y multigrado puedan lograr las competencias de Comunicación Integral, es indispensable que el profesor valore el conocimiento que tienen de su lengua materna.

Pero, ¿cómo podemos hacerlo? Sabemos que el castellano hablado en las distintas regiones de nuestro país tiene características peculiares. Eso que conocemos como “dejo” no es sólo una cuestión de entonación; se refiere también al uso de palabras diferentes para nombrar cosas o animales. Así, por ejemplo:

- “Pieajeno” es el asno en Piura.
- “Maduro” es el plátano “en sazón” en la Selva.

Hay, asimismo, formas sintácticas distintas:

- “En ahí lo he dejado el cuaderno” es castellano del Sur andino.
- “En su sentado nomás se quedó” es castellano del Oriente.

En el aula debemos respetar la forma de hablar del niño y ofrecerle actividades para que desarrolle plenamente el uso de su variedad materna regional del castellano o de su lengua materna, cuando es distinta del castellano. La variedad regional que habla el niño no debe ser sustituida sino que debe enriquecerse a través de actividades que planificaremos.

En el cuadro de competencias y capacidades de Comunicación Integral hallamos capacidades correspondientes a la competencia de comunicación oral, que trabajaremos en la variedad de la lengua hablada por el niño (quechua, asháninka, aguaruna, castellano andino, etcétera). Así, hemos realizado un ejercicio de agrupación de capacidades similares en los tres ciclos.

Ciclo	Capacidad	Actividades
I	Relata en forma ordenada sus experiencias personales y las actividades que realiza.	En el ciclo I los niños desarrollarán esta capacidad a través del uso de su variedad regional materna (hacemos un énfasis aquí para el caso de los niños hispanohablantes). En los siguientes ciclos se incorporará una distinción del estilo formal o informal, según las personas a quienes se esté dirigiendo el niño.
II	Expresa con claridad y oportunidad ideas, sentimientos, opiniones y experiencias, ajustando su lenguaje a los diversos contextos y situaciones de comunicación.	
III	Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos, experiencias y opiniones; lo hace en forma clara y organizada, en cualquier situación de comunicación y con diversos interlocutores.	

Si, por ejemplo, estamos trabajando la capacidad “Conversa con seguridad en sí mismo, sobre sus experiencias y asuntos de su interés...”, correspondiente a la primera competencia del área de Comunicación Integral del ciclo I, el niño se expresará haciendo uso de su variedad local. El profesor valorará el manejo y conocimiento del niño acerca de “su” castellano (en el caso de los niños hispanohablantes).

B. ¿CÓMO DESARROLLAMOS LA COMUNICACIÓN ORAL DE LOS NIÑOS EN ESTILO FORMAL?

El profesor puede planificar actividades de aprendizaje que permitan a los niños conocer distintos contextos de uso de la lengua, a fin de desarrollar también la variedad formal del castellano.

Podemos ofrecer actividades de aprendizaje para que el niño aprenda el estilo más formal que se usa en otros contextos distintos de los que son habituales para él (el hogar, la comunidad).

Por ejemplo, si trabajamos la capacidad “Propone, opina y participa en la toma de decisiones para la programación, ejecución y evaluación de las actividades de aprendizaje propuestas”, el niño la desarrollará si modelamos para él las maneras formales de intervención en el aula durante esas ocasiones. Así, nosotros nos dirigiremos a ellos usando

las expresiones, el tono y la gestualidad propios de las ocasiones formales.

Pero en las comunidades donde trabajamos no hay muchos contextos formales a nuestro alcance, así que nos resultan muy productivos los juegos de roles en los que se crean contextos simulados de uso o estilo formal del castellano en el aula: los niños pueden asumir el rol del profesor, del presidente de la Apafa, del alcalde, etcétera.

Las participaciones orales durante el desarrollo de actividades de las demás áreas, por ejemplo cuando se expone el trabajo del grupo, son también una buena oportunidad para usar un estilo formal.

Las grabaciones de emisiones radiales o de textos leídos por el profesor constituyen un buen recurso para escuchar “otros” castellanos, ahí donde se disponga de radio o de grabadoras.

En el cuadro de la parte inferior de la página mostramos algunas capacidades de los tres ciclos similares entre sí, en las que podemos favorecer un uso formal de la lengua.

C. ¿QUÉ PASA CON LOS “ERRORES” DE LOS NIÑOS?

En el caso de los niños que tienen una variedad materna regional del castellano, muchas veces creemos que su manera de hablar el castellano es incorrecta y pensamos “¿Cómo va a aprender si no le indicamos sus ‘errores’?”.

Ciclo	Capacidad	Actividades
I	Relata en forma ordenada sus experiencias personales y las actividades que realiza.	Encontramos nuevamente este grupo de capacidades, al igual que cuando hablábamos del respeto a la variedad del niño. Esto es porque, como dijimos, el niño tiene derecho a desarrollar su competencia de comunicación oral en su variedad materna y en la variedad “formal” o estándar.
II	Expresa con claridad y oportunidad ideas, sentimientos, opiniones y experiencias, ajustando su lenguaje a los diversos contextos y situaciones de comunicación.	
III	Expresa espontánea y oportunamente sus ideas, sentimientos, experiencias y opiniones; lo hace en forma clara y organizada, en cualquier situación de comunicación y con diversos interlocutores.	

Por lo general, no se trata de errores sino de formas propias del castellano. O, más específicamente, de la variedad de castellano que es la lengua materna de los niños. Por lo tanto, las formas pueden ser diferentes mas no necesariamente erróneas.

Lo interesante en lo que atañe a la lengua es sumar posibilidades, no restarlas. Enseñar a los niños formas diferentes de habla es parte de nuestro papel de educadores, y debemos procurar no censurar ni prohibir ninguna forma de habla. Siempre podemos animar el esfuerzo de los niños para desarrollar la variedad formal si reconocemos sus progresos en lugar de llamarles la atención por sus errores.

D. PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL

Nuestros niños desarrollarán estas competencia *no sólo* en el marco de las actividades programadas para el área de Comunicación Integral, sino también cuando trabajemos las áreas restantes del currículo, en tanto la comunicación es un área instrumental.

Las actividades de aprendizaje que propondremos a continuación seguramente nos resultarán conocidas pues muchas ya son aplicadas en nuestros centros educativos:

- **Cuento circular (estrategia para niños de primer ciclo).** Los niños, reunidos en círculos, intervienen en la narración de un cuento inventado en el momento.

El cuento circular permite que el niño: 1) escuche con atención; 2) no interrumpa a sus compañeros, respetando su derecho de participación; 3) desarrolle su expresión oral y creatividad.

Es conveniente invitar a los niños de grados o ciclos superiores, luego de que ellos mismos hayan vivenciado la técnica, y ubicarlos como coordinadores en cada círculo.

Su tarea será iniciar el relato y ponerle punto final, de esta manera ellos podrán aprovechar la actividad pues desarrollarán su capacidad de conducir un grupo hacia el logro de objetivos.

Por ejemplo: los niños se han ubicado

formando una rueda. Uno comienza el cuento y lo interrumpe cuando cree conveniente con un... "y entonces"... El niño del lado retoma el cuento y continúa. Luego de dos o tres rondas el profesor o coordinador finaliza el cuento.

- **Discusión circular (estrategia para niños de cualquiera de los ciclos).** Los participantes, con la finalidad de responder a un interrogante y dar solución a un problema o argumentar sobre un asunto, hablan uno por vez y en orden.

Los niños se ubican en círculo, formando grupos de cinco o siete integrantes. A través de esta estrategia los niños:

- Aprenden a esperar su turno para participar.
- Prestan atención a lo que los demás están diciendo.
- Desarrollan un pensamiento lógico y reflexivo.

Esta estrategia puede utilizarse para el desarrollo simultáneo de capacidades de otras áreas (Ciencia y Ambiente, Personal Social). Esta técnica es más apropiada para los alumnos de los ciclos II y III. El profesor propondrá una cuestión y el participante indicado en primer lugar expresa su punto de vista (es recomendable fijar no más de un minuto de intervención) y continúan por orden los demás. Un alumno asume la coordinación; llegado el momento él cerrará la discusión. Otro niño asumirá la labor de secretario y se encargará de resumir las propuestas. Por ejemplo: sobre un tema estudiado discuten por turno en círculo; se repite el proceso hasta que se pueda dar por agotado el tema.

- **Pequeño grupo de discusión (estrategia para niños de cualquiera de los ciclos).**

Es un espacio que permite a un grupo de cinco niños:

- Escuchar atentamente.
- Razonar.
- Reflexionar y participar.
- Ser tolerante con las opiniones aje-

nas; mientras confrontan información, resuelven problemas o toman decisiones.

Es apropiado para niños de los ciclos II y III.

Tengamos presente que apenas reunido el grupo habremos de animar a los niños para que formulen los objetivos y distribuyan los roles (coordinador, secretario, registrador, observador, consultor, etcétera).

Por ejemplo: después de haber tratado sobre los problemas de contaminación ambiental de la zona, discuten y deciden alternativas de acción para profundizar el tema: investigación sobre los modos de prevenir la contaminación, dramatización de los problemas causados por la contaminación, reporte de noticias de contaminación en otras zonas, departamento o países, etcétera.

- **Panel.** Los alumnos exponen sus ideas sobre un determinado asunto ante un auditorio. Esa exposición será dialogada e informal, en tono de conversación.

Los integrantes del panel pueden tratar distintos aspectos de un problema, siguiendo una guía previamente elaborada por el coordinador (con base en la discusión de los miembros del panel).

El coordinador presenta el tema y cede oportunamente la palabra. El panel profundiza sobre asuntos ya tratados en clase. Esta técnica se hace más interesante si el panel reúne a los representantes de los pequeños grupos de discusión, quienes exponen la información o conclusión que su equipo elaboró. Es preciso evitar que el panel se convierta en la suma de exposiciones individuales.

Por ejemplo: Si hemos trabajado la capacidad de Ciencia y Ambiente, correspondiente a la primera competencia ("Conocimiento de su cuerpo y conservación de su salud en armonía con su ambiente"), relacionada a la identificación e investigación sobre las enfermedades infectocontagiosas y parasitarias más frecuentes de la región, podremos impulsar un panel con participación de los niños de los

tres ciclos pues en la ECB de cada ciclo aparece dicha capacidad.

- **Juego de roles.** A través de él los niños podrán exteriorizar sus observaciones y sentimientos. Es una actividad creadora basada en situaciones reales de la cotidianidad de los niños; busca dar y recibir información, lograr una mejor comprensión de las situaciones y además favorece una mayor integración del grupo.

En el juego de roles se trata de "representar" un hecho conflictivo en lugar de contarlo. Estas representaciones, elegidas a partir del área y de las capacidades que se quiera desarrollar, son hechas por un grupo espontáneamente o seleccionado con anticipación. No hay que olvidar que las representaciones deben evaluarse.

Las representaciones del juego de roles son efectivas sólo si se evalúa la situación y la representación; su objetivo es sensibilizar frente a la realidad de una situación.

Por ejemplo: si vamos a desarrollar la capacidad de Personal Social, correspondiente a la competencia de convivencia democrática, relacionada a la organización del cronograma personal diario y semanal, solicitamos un juego de roles sobre un niño que no cumple con sus tareas y habla con su mamá y con su profesor.

- **Lluvia de ideas.** Permite que los niños tengan la ocasión de considerar muchas alternativas; proporciona la máxima oportunidad para la estimulación recíproca y la creatividad. Es recomendable que no se extienda por más de 15 minutos. Ninguna de las propuestas puede ser rechazada durante la lluvia de ideas; el profesor registra *todas*. Luego, una vez terminada la lluvia, selecciona las ideas significativas y las devuelve a la clase para ser consideradas y discutidas. Es un modo excelente de motivar a los niños. Puede aplicarse en cualquier ciclo.

Por ejemplo: si vamos a desarrollar la capacidad de Personal Social, correspondiente a la competencia de Convivencia

Democrática, relacionada a la vigencia de los derechos del niño, podremos preguntar a los niños qué les dice la palabra "derecho" para llegar luego a los derechos del niño.

- **Cuchicheo.** Facilita una participación más activa, en un grupo de dos. Puede aplicarse en cualquier ciclo.
Por ejemplo: se presenta un problema a los niños y se les pide que lo resuelvan consultando con el compañero.
- **La entrevista.** Consiste en el diálogo entre dos o más personas con el objeto de obtener información específica.
La capacidad de realizar entrevistas forma parte de la competencia de comunicación de nuestra área de Comunicación Integral y es una importante herramienta para que los niños desarrollen aprendizajes en otras áreas. De allí que nos parezca útil presentar amplia información sobre la entrevista.

Modalidades de entrevista

Según su estructura, puede ser formal e informal.

- 1) **Formal.** Es organizada previamente. Las preguntas se establecen con anterioridad, se plantean con el mismo orden y se formulan con los términos fijados. Por ejemplo: se organiza una visita al presidente de la comunidad y en forma individual o grupal se entrevista al dirigente usando el cuestionario elaborado en clase. Se aconseja su aplicación a partir del segundo ciclo.
- 2) **Informal.** La entrevista no es estructurada, deja mayor iniciativa al que la hace, las preguntas son abiertas y las respuestas amplias. Asume la forma de una conversación. El entrevistado no es seleccionado previamente aunque sí se ha seleccionado el lugar de la entrevista (el mercado, el paradero de los ómnibus). Por ejemplo: los niños, en su recorrido por la comunidad, entrevistan a al-

gún vecino que se encuentren. Este tipo de entrevista se realiza a partir del ciclo I y tiene vigencia en toda la primaria.

Según el número de entrevistadores, puede ser individual o grupal.

- 1) **Individual.** Frente a la persona a entrevistar un alumno designado con anticipación o en forma espontánea realiza la entrevista. Por ejemplo: si se visita la posta, un alumno entrevista al médico, otro a un paciente, otro a la enfermera o a la obstetrix. Su aplicación presenta un problema: el alumno debe entrevistar, registrar y luego evaluar su labor; por tantos roles que asume la calidad de la acción puede disminuir.

- 2) **Grupal.** Varios alumnos espontáneamente o designados con anterioridad realizan la entrevista. Por ejemplo: los niños visitan un centro educativo cercano. Por grupos formulan las preguntas, algunos toman nota de las respuestas y otros son observadores.

Dentro de la entrevista grupal se ubica también la *entrevista colectiva*, llamada así porque toda la clase interviene en la experiencia, asumiendo distintos roles (entrevistadores, registradores, observadores, ambientaladores, comité de recepción, comité de despedida).

Este tipo de entrevista se realiza en el aula y el entrevistado es un especialista que ha sido invitado debido al interés de los alumnos (especialista de salud, una personalidad sobresaliente de la zona, un visitante, etcétera).

- **Asamblea de aula.** Se trata de un espacio privilegiado para que los niños desarrollen su competencia de comunicación oral, a través de su participación activa en la toma de decisiones que les incumban (por ejemplo, la planificación, ejecución y evaluación de las actividades del aula).

2 LA LECTURA. ¿CÓMO TRABAJAMOS LAS COMPETENCIAS DE LECTURA EN LENGUA MATERNA (CASTELLANO O LENGUA NATIVA)?

A continuación planteamos una serie de sugerencias e ideas para trabajar las competencias de lectura y producción de textos y cómo aplicarlas en un aula multigrado.

A. ANTES DE LA LECTURA

Cuando presentamos un texto en el aula, busquemos relacionar la lectura con experiencias o conocimientos previos de los niños.

¿Cómo lo hacemos? Invitamos a participar a los niños en:

- Discusiones.
- Lluvias de ideas sobre conocimientos previos (registradas en la pizarra por el profesor).
- Uso de materiales visuales o audiovisuales relacionados con el tema de la lectura (mapas, música); a partir de la observación o de la escucha de estos materiales podemos averiguar cuánto saben los niños acerca del tema que trata la lectura.
- Predicciones sobre la lectura, sobre las imágenes que la acompañan, sobre la organización (silueta del texto).
- Establecer el propósito de la lectura: ¿Para qué leemos?
- Observar las imágenes que acompañan el texto. Este es un detalle muy importante: debemos procurar que la mayoría de textos que presentemos tengan ilustraciones, en especial cuando trabajemos con niños de los ciclos I y II.

B. ¿QUÉ HACER PARA CONSTRUIR EL SIGNIFICADO?

Interrogación de textos

Todos los docentes capacitados en el PLANCAD conocen esta estrategia. La encontramos en

las orientaciones metodológicas de la ECB para el área de Comunicación Integral. En seguida la presentamos sucintamente.

Consiste en formular *preguntas clave* a los niños:

1. Relacionadas con la situación: ¿Cómo llegó el texto a la clase?
2. Relacionadas con las características físicas del texto: ¿Qué características físicas tiene el texto? ¿A través de qué medio fue reproducido el texto?
3. Relacionadas con el texto mismo: ¿Cómo está diagramado el texto? ¿Qué información da la silueta de la página? ¿Tiene números? ¿Cuál es su función? ¿Qué tipo de signos de puntuación tiene? ¿Hay palabras conocidas en el texto?
4. Relacionadas con el propósito de la lectura: ¿Para qué leemos este texto? ¿Qué podemos esperar de esta lectura?

Luego, como podemos leer en la ECB (ciclo I), es el momento de la *lectura silenciosa*; aquí los niños van formulando hipótesis que luego los llevarán a la comprensión del texto.

El siguiente paso consiste en el trabajo en grupos o parejas donde los niños *confrontan sus hipótesis y extraen conclusiones*.

Después apoyaremos a los niños (formulando preguntas) para que logren elaborar una síntesis del significado del texto. Es importante que ellos sean conscientes de cómo llegaron a comprender el texto (a través del recuento de la secuencia vivenciada).

Si en nuestra aula hay niños de primer ciclo proseguiremos con la identificación de las palabras significativas (como se señala en las orientaciones metodológicas de la ECB del ciclo I), las cuales escribiremos en carteles y trabajaremos con otras actividades a fin de incorporarlas en el vocabulario de los niños.

La estrategia de interrogación de textos finaliza con la *sistematización* de lo aprendido con el texto (mediante la elaboración de cuadros o esquemas).

En este último paso podremos ubicar las actividades que nos ayuden a desarrollar en los niños la competencia de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico del texto. A

continuación presentamos un conjunto de organizadores gráficos para que los niños sistematicen la lectura de los textos (último paso de la interpretación de textos), aunque algunos también serán utilizados en el paso de la elaboración de hipótesis y predicciones.



No olvidemos establecer reglas con los niños para cuando hagamos la lectura silenciosa de los textos. Debemos insistir en la importancia de la concentración y el silencio para lograr buenos resultados.

Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son representaciones visuales de un concepto (la interpretación hecha del texto leído) y permiten a los alumnos organizar visualmente lo que han leído.

Los buenos lectores visualizan y forman una imagen mientras leen; los lectores no exitosos no lo hacen.

Para que esta estrategia tenga éxito es muy importante que los profesores sepamos manejarla: ensayemos su aplicación y luego trabajemos conjuntamente con los niños en el aula, hasta que todos sepan cuál es el procedimiento.

Los organizadores gráficos pueden usarse al inicio con cuentos o narraciones y luego con textos de otras áreas, como Ciencia y Ambiente.

Estos organizadores son muy útiles en las aulas multigrado en la medida en que facilitan el trabajo simultáneo con todos los alumnos. Por ejemplo, en el caso de niños del ciclo I, el profesor anotará lo que ellos le dicten. Mientras, sus compañeros de ciclos superiores pueden estar trabajando en pares o grupos su respectivo organizador gráfico de acuerdo con las indicaciones dadas.

1. *Cuadros*. Se divide en secciones la pizarra o un papel y los alumnos escriben

dentro de cada recuadro los momentos de la historia de acuerdo a la secuencia en que ocurren.

2. *Tablas/mapas*. Se usan para identificar personajes, establecer un problema, fijar la secuencia de eventos, la resolución de un conflicto.
3. *Esbozo del argumento*. Luego de leer, el profesor elige un número de los sucesos y hace un gráfico de los momentos que los alumnos encuentren más interesantes. La elección puede hacerse a través del aplauso que den los niños a cada hecho señalado.
4. *Parte favorita en el gráfico* (similar a la estrategia anterior). Los alumnos identifican un número de escenas o partes de la lectura que están registradas en un gráfico. Cada niño anota su parte favorita de la historia.
5. *Retratos*. Los alumnos hacen dibujos de los personajes de la lectura a partir del listado de las características del personaje.
6. *Diagramas de Venn*. Se usan para comparar y contrastar dos elementos (personajes, animales) que comparten rasgos pero presentan también diferencias. En la parte común de los círculos se anotan los rasgos que se comparten y en las partes que pertenecen a cada círculo los rasgos particulares.
7. *Red de personajes*. Se pone el nombre del personaje en el centro de la red (un círculo) y los rasgos y descripciones en círculos unidos con flechas que parten del círculo central.
8. *Gráficos de predicción*. Consiste en hacer gráficos que son modificados a medida que se avanza en la lectura. A partir de la observación de las ilustraciones y del título los alumnos hacen una primera predicción contestando a la pregunta "¿y qué pasará a continuación?" Luego van leyendo y deteniéndose para predecir qué pasará después. Prosiguen preguntándose, prediciendo y anotando. Para reforzar el uso de esta estrategia, explique a los alumnos que las predicciones deben estar basadas en la información que conocemos en ese momento y que los buenos lectores están prediciendo constantemente cuando leen.

C. OTRAS ESTRATEGIAS DE LECTURA: PARA LA REFLEXIÓN Y COMPRENSIÓN

A continuación presentamos estrategias vinculadas directamente a la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. Si las utilizamos, a la par que ayudaremos a que los niños mejoren su comprensión lectora, propiciaremos el desarrollo de la competencia de reflexión sobre la lengua.

1. *Representando a un personaje: "Si tú fueras..."* Un alumno voluntario asume ser uno de los personajes de la lectura (puede elegirlo él mismo o ser elegido por toda la clase). Sus compañeros le hacen preguntas que deberá responder como lo haría el personaje. Al inicio el profesor explica en qué consiste la estrategia y elige un personaje; también ayuda a la formulación de preguntas. Es aconsejable animar a que participen los alumnos de los ciclos superiores.
2. *Composición rápida.* Dé a los alumnos tres minutos para que escriban lo que piensan sobre el tema desarrollado en la lectura. Diga a los niños que no se preocupen en absoluto de la puntuación o la corrección, que escriban sin presiones. Aquí sería aconsejable formar grupos heterogéneos para que los niños que aún no escriben puedan dictar sus textos a compañeros que sí lo hacen. Otras veces puede ser tarea para los niños de los ciclos II y III.
3. *Diálogos colaborativos.* En parejas, los alumnos leen en voz alta el texto y van intercambiando sus interpretaciones e inquietudes sobre la lectura. En el caso de niños del ciclo I el profesor leerá el texto y ellos dialogarán también en parejas. El profesor monitorea el desarrollo de esta estrategia paseándose por el salón y deteniéndose a escuchar los diálogos de los niños.
4. *Actividad de lectura dirigida.* Guíe a sus alumnos en la predicción de la historia leída, y luego léanla para verificar las hipótesis, comparar su comprensión con sus compañeros y su profesor, proseguir prediciendo lo que ocurrirá a continuación; reiniciar este proceso luego de que

se haya leído una cierta cantidad de párrafos. Cuando usemos esta estrategia con niños del ciclo I, nosotros haremos la lectura o se la encargaremos a alumnos de ciclos superiores.

5. *Actividad de visualización de imágenes.* Guíe a sus alumnos para que desarrollen el significado a través de la creación de imágenes del texto en su mente, mientras que usted les lee descripciones. Los niños cierran los ojos mientras el profesor lee en voz alta o les cuenta la historia. Podemos complementar esta estrategia pidiendo a los niños que hagan un dibujo de lo imaginado. Esta estrategia puede ser realizada por niños de todos los ciclos.
6. *Siguiendo el ejemplo.* El profesor "modela" (para que luego los niños lo imiten). Dice en voz alta lo que piensa sobre la lectura y resume la historia. A través de esta estrategia podemos animar a los niños que tienen una variedad dialectal materna del castellano a que usen expresiones más formales progresivamente. No corregiremos a los niños que no lo hacen, pero reforzaremos positivamente cuando algún niño sí las emplee.
7. *Periódico de anotaciones.* Muy apropiados para desarrollar en los niños la competencia de reflexión sobre la lengua. Incluyen:
 - Periódicos de reflexión que responden a las preguntas ¿qué pasó?, ¿cómo me sentí?, ¿qué he aprendido?
 - Metacognitivos que responden a: lo que he aprendido, cómo lo he aprendido.
 - Periódicos de doble entrada que en una columna indican la oración o fragmento de la lectura que más les ha gustado y en la otra lo que piensan sobre este fragmento. Esta estrategia puede ser empleada con los alumnos de los ciclos II y III, preferentemente. *El periódico de anotaciones también desarrolla en los niños capacidades de la competencia de reflexión sobre la lengua.*
8. *Diario de literatura.* Haga anotar a los alumnos sus reflexiones personales, resú-

menes y predicciones sobre las lecturas en su cuaderno.

9. *Cuadro de tres columnas.* Los alumnos hacen cuadros de tres columnas, en la primera columna escriben ¿qué es lo que sabes?, en la segunda ¿qué quieres averiguar?, y, por último ¿qué has aprendido?

10. *Enseñanza recíproca.* En parejas o grupos de a cuatro, un alumno lee un párrafo y pregunta:

- ¿Sobre qué trata este párrafo?
- ¿Cuál sería un buen título para este párrafo?
- Luego prosigue con otras preguntas como: ¿Cuál es el personaje más importante en el párrafo? ¿Cuál es la idea principal?
- Pueden incluirse preguntas sobre significados de palabras desconocidas: ¿Alguien ha escuchado esta expresión antes? ¿Qué piensas que significa?

Los alumnos que leen y preguntan serán preferentemente de ciclos superiores. Como en las anteriores estrategias, lo más adecuado es que hayamos trabajado antes con los niños, asumiendo nosotros la lectura en voz alta y la formulación de preguntas para que todos puedan captar el proceso de la estrategia.

11. *Teatro de lectura.* Prepare una obra literaria (o un fragmento) en diálogos y luego léala en voz alta dramatizando la acción.

En el caso de niños que hablan una variedad materna del castellano esta es una buena oportunidad para que noten la diferencia entre su lengua oral y la que aparece en el texto.

12. *Recuento.* El profesor debe revisar todo lo que los niños hayan preparado a partir de la lectura (resúmenes, gráficos, composiciones rápidas, etcétera). Esta es una estrategia indispensable, porque si los niños se dan cuenta de que su trabajo y esfuerzos no son apreciados se desmotivarán.

13. *Enseñe a los niños* vocabulario en contexto, a elaborar un punto de vista, el estilo del escritor, su uso del lenguaje (incluyendo figuras literarias). Esta estra-

tegia nos servirá para desarrollar la competencia de reflexión sobre la lengua.

14. *Lectura en voz alta.* Lea a toda la clase, cuide la fluidez, expresividad y realice la metacognición (¿cómo he leído?).

Es muy útil llamar la atención sobre cómo ha variado nuestra entonación ante los signos de admiración e interrogación, cómo hemos hecho una pausa ante un punto, etcétera.

D. DESPUÉS DE LA LECTURA: SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES Y PROYECTOS

A continuación se ofrece un conjunto de sugerencias entre las que podremos escoger de acuerdo al desarrollo que hayan alcanzado nuestros niños de diferentes ciclos.

Recordemos que los niños que no escriben aún pueden dictar sus textos a otros para que los escriban. En ocasiones como esta formaremos grupos o parejas heterogéneas.

Si seguimos estas sugerencias podremos desarrollar, además de las competencias de comunicación escrita, la de reflexión sobre la lengua y la de expresión y apreciación artística.

- *Dibujar* (pueden hacerlo niños de todos los ciclos):
 - Una escena de la lectura realizada.
 - Un mapa o diagrama del escenario (lugares donde se desarrolla) de la lectura.
- *Hacer* (pueden hacerlo niños de todos los ciclos):
 - Un cubo en el que se dibujen los hechos más importantes de la lectura.
- *Escribir* (pueden hacerlo niños de todos los ciclos, con grupos heterogéneos):
 - Una carta a un amigo contándole las partes más emocionantes de la lectura.
 - Una carta al personaje más importante de la lectura sugiriéndole qué podría haber pasado si él/ella hubiera actuado de diferente manera.
 - Un nuevo final o una continuación de la historia.

- Una poesía sobre la historia.
 - Algunas adivinanzas sobre la historia.
 - Una parte (escena) de la historia usando un tiempo diferente, ya sea pasado o futuro.
- *Encontrar* (pueden hacerlo niños de los ciclos superiores):
 - Figuras literarias (metáforas, comparaciones) en la lectura.
 - *Crear* (pueden hacerlo niños de los ciclos superiores):
 - Una carátula para el libro leído.
 - Una sopa de letras usando palabras y nombres de personajes de la historia.
 - Una canción relacionada a la historia.
 - *Actuar* (pueden hacerlo niños de todos los ciclos):
 - Escenas de la historia.

• *Contar historias:*
Es una estrategia muy productiva en el aula, tanto para que el profesor cuente historias a los niños como para enseñarles cómo hacerlo.

Aquí tenemos un buen modo de combinar el desarrollo de la competencia de Comunicación Escrita - Lectura y la Comunicación Oral - Producción.

Narrar historias promueve la atención y propicia la participación activa de los alumnos. Además, permite el uso activo de su imaginación; por otro lado, desarrolla sus habilidades de escuchar.

En el caso de niños que hablan variedades maternas de castellano esta estrategia les permitirá fijar modos y estilos de expresión nuevos.

Enseñe a sus alumnos a elegir una historia corta, a leerla unas cuatro o cinco veces, a aplicar luego una estrategia de gráficos organizadores (diagramas, cuadros, etcétera) y resumir los hechos principales de la lectura.

Después enséñeles a ver cada escena mentalmente, a reconstruir cada detalle.

Finalmente, que practiquen contar la historia. En el caso de los niños de ciclo I, el docente leerá en voz alta y los apoyará en la elaboración de los organizadores.



Para recordar

La meta de la lectura no es descodificar palabras, sino comprender los mensajes transmitidos en el texto. Pero, cuando no se tiene habilidad para reconocer las palabras, la comprensión se torna un proceso lento. Una lectura fluida facilita la comprensión. Debemos apoyar a los niños para el desarrollo de esta habilidad.

Contar historias contribuye a la concentración interna de los alumnos. Es muy aconsejable para motivar y dar soporte a los estudiantes que son particularmente distraídos.

E. CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA LECTURA

La lectura oral es muy importante en el aula, pero puede ser problemática porque no todos los niños son capaces de practicarla.

Aquí presentamos algunos consejos que nos ayudarán a desarrollarla:

Leamos adecuadamente

Es indispensable que los profesores leamos adecuadamente, con una pronunciación clara de las palabras, y también con la entonación y las pausas determinadas por los signos de puntuación. Esto lo conseguiremos a través de la práctica continua. Tratemos, en lo posible, de escucharnos a nosotros mismos registrando nuestra lectura en voz alta en una grabadora, para poder corregirnos si tenemos errores.

Si la lengua materna de nuestros alumnos no es el castellano, aunque seamos hablantes nativos de la lengua vernácula, necesitamos de una práctica esforzada para ase-



Hagamos una lectura en voz alta adecuada para nuestros niños.
¡Practiquemos!

gurar que nuestra lectura en voz alta sea comprensible para los niños.

Preparemos nuestra lectura

Debemos leer con anticipación el texto que vamos a presentar a nuestros niños en clase.

Si el profesor lee en voz alta y lo hace con fluidez, expresividad e interés, los alumnos siguen la lectura en sus textos.

Tal vez algunos alumnos de ciclos superiores pueden releer el párrafo que el profesor indique; también podemos hacer preguntas a cualquier niño y luego pedir que relea en voz alta el fragmento donde se encuentre la respuesta.

Combinemos la lectura silenciosa y la lectura oral

Haremos leer a los niños primero silenciosamente antes de hacerlo en forma oral, así se irán formando una idea del texto y de su contenido (como lo vimos en la estrategia de interpretación de textos).

No forcemos a los niños si vemos que sienten vergüenza

Los alumnos a los que no les guste leer en voz alta *no deben ser obligados* a hacerlo ante toda la clase. Ello puede resultar muy negativo. Es preferible que practiquen la lectura oral en grupos de lectura pequeños, que no los inhiban. Progresivamente irán ganando confianza en sí mismos y podrán realizar una lectura ante el conjunto de sus compañeros. Démosles tiempo.

Formemos grupos de lectura

- Escoja (o deje que los alumnos lo hagan si en su aula ya todos los niños leen) los compañeros de lectura.
- Luego de que los pares hayan leído la lectura silenciosamente, explique que deben tomar turnos para leer oralmente y escuchar. Debe indicar cuántas líneas debe leer cada alumno en su turno.
- Puede usarse un solo libro para esta práctica. También se puede hacer preguntas sobre la lectura a cada par de alumnos, que estos deben ser capaces de responder.
- Es importante garantizar un espacio suficiente entre los grupos para que los alumnos puedan trabajar con tranquilidad y no se interrumpan unos a otros.
- Podemos pensar en grupos heterogéneos de cuatro integrantes, dos de ciclos superiores que leerán a sus compañeros y dos de primer ciclo a los que haremos las preguntas de comprensión.

Problemas con la lectura en voz alta

Generalmente hacemos leer en voz alta a los niños que lo “hacen bien”; nuestro objetivo debe ser que todos los niños lean exitosamente.

Ya hemos señalado cómo podemos propiciar que todos los niños lean en voz alta. Es necesario que observemos cuáles son sus avances para resaltarlos y cuáles sus carencias para brindarles apoyo cuando nosotros realicemos la lectura en voz alta, reforzando la correcta lectura de los signos de puntuación y entonación.

En el aula encontramos niños que tienen dificultades para enfocar las palabras en el texto y constantemente se pierden de línea; podemos ayudarlos utilizando tarjetas para cubrir el texto a medida que avancen en la lectura. Propicie también el uso de lápices o del dedo como puntero.

Problemas con la lectura silenciosa

Algunos alumnos tienen dificultades para leer silenciosamente y necesitan oír su propia voz para mantener la atención y entender. Si esto

sucede permítales seguir con su práctica y bríndeles apoyo para que progresivamente desarrollen su confianza personal.



Tratemos de asegurar unos minutos durante la jornada diaria para que los niños hagan una lectura silenciosa de los libros que ellos mismos eligen.

3. CÉMO TRABAJAR LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÉN DE TEXTOS

Muchas veces comentamos que a nuestros alumnos no les gusta escribir, que los textos que producen son muy cortos, pero en verdad ellos necesitan que se les ofrezcan muchas oportunidades para escribir *con un propósito determinado*.

En la ECB del ciclo I encontramos estrategias para el reforzamiento de palabras significativas (conseguidas de la interpretación de textos realizada por los niños): escritura de palabras significativas con letras móviles, apareamiento figura-palabra, apareamiento palabra-palabra, llenado de crucigramas, búsqueda de palabras significativas en pupiletras o sopa de letras, completamiento y escritura de oraciones con las palabras significativas, producción de nuevos textos con las palabras conocidas por los niños usando los carteles de apoyo.

A. CONCIENCIA FONÉMICA: ¿QUÉ ES Y CÓMO PODEMOS DESARROLLARLA EN NUESTROS NIÑOS?

La conciencia fonémica consiste en darse cuenta de que las palabras se componen de sonidos separables (llamados fonemas) que se combinan para formar palabras.

Trabajemos sistemáticamente la clasificación de las palabras, partiendo de la base

de sus sonidos iniciales, medios y finales. Podemos hacerlo a través de:

- Las rimas.
- La identificación de la palabra que no encaja en una serie: barco, bola, bolsa, casa.
- Separación en sílabas de palabras significativas para los niños: re-cre-o, cuaderno.
- Formación de palabras a partir de bolsas de letras.
- Reconocimiento de una palabra global a partir de escuchar su deletreo, y a la inversa; etcétera.



El desarrollo de la conciencia fonémica se logra también cuando los niños inventan formas de escribir una palabra.

B. SECUENCIA DE PASOS PARA PRODUCIR TEXTOS ESCRITOS

Tratemos de apoyar a nuestros alumnos de todos los ciclos para que desarrollen la competencia de producción de textos escritos siguiendo estos pasos:

- *Acciones previas a la producción.* Incluyen experiencias escritas u orales para estimular la redacción. Ejemplos: lluvia de ideas, diagramas, escuchar una canción o una poesía, conversar con un compañero.
- *Escribir el texto.* Se desarrollan las ideas de las acciones previas, pero los alumnos deben saber con qué propósito están escribiendo y a quién se dirigen.
- *Intercambiar escritos.* Los alumnos comparten con sus pares y señalan qué es positivo y constructivo en sus textos. El profesor puede preguntar a los alumnos que han compartido un texto qué es lo que les ha gustado (una palabra, una oración o una emoción descrita en él).

- *Revisar el texto.* Corregir, alargar, sustituir, eliminar lo que consideren necesario.
- *Revisar la ortografía y redacción.* No todos los trabajos deben alcanzar este paso. Los profesores podrían elegir un texto a la semana que los niños deben entregar sin faltas de ortografía y con una sintaxis cuidada.
- *Acción posterior a la producción.* Comparar, publicar y leer los textos producidos.

C. CÓMO IDENTIFICAR TEMAS MOTIVADORES PARA QUE LOS ALUMNOS ESCRIBAN

Cuando elegimos un tema para que los niños escriban un texto, no siempre este resulta motivador para ellos.

Las siguientes estrategias pueden servir para orientarnos:

- Hacer un listado y lluvia de ideas sobre los temas de interés de los niños. Por ejemplo: lugares que más les gustan, deportes, cosas que los asustan, cosas misteriosas, raras, etcétera. Esta lista sirve de estímulo para la producción de textos en los diarios o en otras actividades de redacción. Puede hacerse con niños de todos los ciclos.
- Mapa semántico (recomendable para las actividades previas). Esta técnica ayuda a organizar las ideas. Consiste en formar categorías alrededor de un tema central (elegido según la anterior estrategia) y generar detalles pertinentes a las categorías hechas.
Por ejemplo: si el tema central es el fútbol, luego de hacer la lluvia de ideas (estadios, canchas de fútbol, características de una cancha de fútbol, jugadores famosos, equipos favoritos, apuestas en los partidos, copas, campeonatos, etcétera) podemos apuntarlas en la pizarra realizando nuestro mapa semántico.
- Enseñemos lenguaje descriptivo a los niños:
 - Formemos una lista con las metáforas y comparaciones que se vayan encontrando en las lecturas de clase y animemos a los alumnos para que añadan los ejemplos que encuentren en sus lecturas personales. Actividad para niños de ciclos superiores.
 - Animemos a nuestros alumnos para que encuentren y traigan a la clase ejemplos buenos de descripción sensorial (cómo suena algo, cómo huele, cómo se ve, cómo sabe, cómo se siente).
 - Mostrar no contar: enseñemos a los niños a crear una escena con lenguaje descriptivo. Realice las siguientes actividades:
 - Haga que los niños cierren sus ojos y pídale visualizar una escena (un niño en el campo con su papá y una tormenta que se acerca). Luego realice una lluvia de ideas sobre los sonidos que hay en la escena, cómo se vería, qué sentirían, etcétera. Aquí participarán todos los niños del aula.
 - Dé a los niños fotos de revistas para que elijan una y después la describan. Luego reparta las descripciones al azar entre los niños y pídale tratar de encontrar la foto descrita en el texto que les toque leer. Para que los niños de primer ciclo participen escribiremos lo que ellos nos dicten o formaremos pares con un compañero del ciclo superior.
- Pidamos a nuestros alumnos escribir sobre ellos mismos: "Esto me pasó a mí...". Esta actividad es adecuada para que los niños castellanohablantes usen su variedad dialectal. En lo posible tratemos de mantener una carpeta de producción de textos: los niños pueden conservar en esta carpeta ideas, sentimientos y temas para producir textos en el futuro.
- Hagamos que los niños escriban acerca de lo que aprendieron en una clase de Ciencia y Ambiente o Lógico Matemática.
- Correspondencia. Propiciemos oportunidades para intercambiar notas o cartas con alumnos de otro centro educativo. Esto lo puede hacer coordinando con su colega del centro escolar más cercano.
- Diarios de los niños. Los niños deberían tener oportunidades diariamente para es-

cribir y expresarse, no con propósitos de evaluación sino para desarrollar seguridad y fluidez. El profesor también debe hacer su propio diario, una composición rápida, etcétera, simultáneamente a la producción de los niños. Es importante determinar una hora para esta actividad. Si los niños necesitan alguna guía, estos pueden ser algunos temas para desarrollar en el diario:

- ¿Cómo te sientes cuando peleas con tu mejor amigo? ¿Cómo crees que él se siente?
- "Yo quisiera que todos los animales pudieran..." (por ejemplo: hablar). "Esto sería muy bueno porque..." (ejemplo: podrían defenderse).
- "Si pudiera convertirme en un animal durante una semana, me gustaría ser..." (por ejemplo: un puma) "porque..." (por ejemplo: es muy fuerte).
- ¿Cuándo te sientes orgulloso de ti mismo?
- Diarios compartidos. Una estrategia para hacer posible la conexión lectura/producción es un diario llevado por pares; allí los niños se responden uno a otro y "conversan" por escrito. A lo largo del año puede tenerse varios compañeros de diario.

D. LA ESCRITURA

Podemos realizar actividades de aprendizaje con los niños de todos los ciclos para que escriban correctamente.

Para escribir correctamente

- Escriba la palabra en el aire mientras la pronuncia.
- Haga escribir a los niños sobre la arena o tierra con sus dedos mientras deletrean en voz alta.
- Haga que los niños pinten palabras con los dedos sobre una superficie plana (una tabla, el piso, etcétera).
- En pares, haga que los niños escriban con los dedos palabras (deletreándolas) en la espalda de su compañero.
- Si puede, use tizas de colores cuando practica la escritura de palabras difíciles.
- Escriba la palabra con letras grandes en una cartulina y luego deje que los niños la reescriban varias veces con crayolas o colores.
- Use un trapo o brocha mojados (en agua) para escribir palabras difíciles en la pizarra. Puede utilizar esta técnica también con los niños pues se trata de una práctica de carácter lúdico.
- Use bolsas de letras para practicar la formación de palabras (esta estrategia puede desarrollarse en grupos heterogéneos; los niños del ciclo II o III se encargarían de monitorear a sus compañeros del ciclo I).
- Como un juego, deletree una palabra y los niños deben reconocerla globalmente. Los niños de ciclos superiores pueden hacer las veces de "deletreadores".
- Refuerce la división de las palabras en sílabas.
- Realice juegos ortográficos como los crucigramas.
- Haga que los niños identifiquen las raíces de las palabras largas.
- Haga que los niños agreguen prefijos y sufijos a las raíces de las palabras y compruebe con ellos su efecto en el significado.

El tamaño apropiado de las letras y otros detalles

A todos los profesores nos preocupa que nuestros alumnos tengan buena caligrafía. Podemos ayudarlos si tenemos en cuenta estos consejos:

- Cuando enseñamos a los niños del ciclo I el tamaño correcto de las letras y su trazo, es útil introducir el gráfico de una persona (un monigote de trazos simples) con la cabeza que llega a la línea superior, la correa que llega a la línea del medio y los pies en la línea de abajo. Así, cuando se indica cómo formar cada letra, se puede referir a las líneas nombrándolas. Ejemplo: "Para escribir la letra h, comienza en la línea de la cabeza y baja hasta la línea de los pies, regresa hasta la

línea de la correa y haz una joroba que baja hasta la línea de los pies”.

- Enseñemos a nuestros alumnos a espaciar las palabras poniendo el dedo índice entre una y otra palabra como la distancia apropiada que debe darse al escribir. Reforcemos este hábito con los niños de todos los ciclos.
- Ayudemos a los alumnos del ciclo I que confunden la direccionalidad marcando con un punto verde a la izquierda de la hoja para indicar dónde deben comenzar a escribir; el punto rojo marcará dónde deben terminar.

Corrección del uso de mayúsculas y signos de puntuación

- Es aconsejable preguntar lo siguiente a todos los niños antes de que entreguen sus trabajos: “¿Revisaron si sus oraciones comienzan con mayúsculas?, ¿Recordaron poner punto al final de sus oraciones?”.
- Formemos grupos de tres alumnos para que revisen el texto producido por uno de ellos. Podemos formar grupos homogéneos o heterogéneos.
- Hagamos prácticas de dictado breves. Dictemos una o dos oraciones y recordemos a los alumnos que revisen el principio de la oración, el final, las comas y los acentos. Luego escribamos las oraciones en la pizarra para que ellos puedan compararlas con las que tienen en sus cuadernos. Apliquemos esta técnica sin angustia ni tensión.
- Animemos a que los niños nos dicten un pequeño texto o un párrafo sobre un tema que ellos elijan. Copiémoslo exactamente en la pizarra o en un papelote. Al anotar lo dictado por los alumnos, omitamos los signos de puntuación y las mayúsculas donde se necesitan. Después hagamos una lectura en voz alta “de carretilla” (esto es, sin detenernos en ninguna pausa) y preguntemos a los niños si está bien lo que leímos. El siguiente paso será preguntarles dónde deben colocarse las mayúsculas y los signos de puntuación, lo que haremos con un color diferente (o subrayando si no tenemos tizas de color).

En esta práctica pueden participar todos los niños del aula.

- Usemos títeres (hechos de cualquier material) para enseñar el uso de las comillas y las comas en la conversación. Usando los títeres, los alumnos pueden conversar. El profesor anota en la pizarra la conversación entre los personajes, pero omitiendo la puntuación. Luego los niños indican cómo debe ser puntuado el diálogo. Favorezcamos la participación de los alumnos de ciclos superiores.

Uso del diccionario

Tratemos de contar con un diccionario para nuestra consulta y la consulta de los niños. Esto no quiere decir que dejemos de lado el desarrollo de la habilidad para usar claves de contexto; estas deben ser empleadas antes de recurrir al diccionario (una forma de ejercicio de uso de claves de contexto: mostramos a los niños una oración donde se incluye y subraya una palabra extraña para ellos en un contexto que aclara su significado; luego preguntamos cuál es el significado de la palabra, para finalmente preguntarles cómo llegaron a conocerlo).

Nos esforzaremos por desarrollar en el aula el hábito de recurrir al diccionario para asegurar cómo se escribe una palabra determinada. Enseñemos a los niños las abreviaturas más comunes usadas en los diccionarios. Es importante familiarizarlos con el ordenamiento alfabético de las palabras (puede ser a través de juegos, por ejemplo, niños con carteles con diferentes palabras deberán ordenarse siguiendo el orden alfabético).

En el caso de las lenguas nativas que aún no cuentan con diccionarios, podemos elaborar ficheros si animamos a los niños a escribir en tarjetas las palabras de escritura complicada para ellos, o las palabras recién aprendidas (los ficheros tendrían que estar a su disposición para que puedan consultarlos). A los niños de los ciclos II y III les pediremos elaborar las fichas de acuerdo a las siguientes indicaciones:

- 1) Escribir la palabra en el costado superior derecho de la ficha.

- 2) Escribir una oración en la que aparezca la palabra, al medio de la ficha.
- 3) En el reverso de la ficha escribir el significado de la palabra y qué clase de palabra es (categoría gramatical: sustantivo, adjetivo, verbo, sufijo, prefijo, etcétera).

La confección de fichas léxicas resulta igualmente aconsejable para los niños hispanohablantes.

4 LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Nuestros niños deben desarrollar una conciencia metalingüística, esto es, saber cómo funciona su idioma, siempre a partir de textos significativos. Si queremos apoyar a los niños en este objetivo, es necesario que nosotros mismos tengamos desarrollada esta conciencia metalingüística.

Tradicionalmente, nuestro acercamiento a la gramática ha sido a través de la teoría y de definiciones. En las clases de gramática que recibimos en la escuela se nos preguntaba "¿qué es un sustantivo?", "¿puedes nombrar un adjetivo demostrativo?", "¿qué es una preposición?", etcétera. Nosotros no debemos reproducir esta práctica con nuestros alumnos. En la ECB encontramos los carteles de sistematización sobre aspectos gramaticales, de vocabulario y ortográficos. Sabemos entonces que no se trata de reglas sino de herramientas.

De allí que no sea útil planificar actividades centradas en memorizar definiciones gramaticales. El trabajo de reflexión y análisis sobre la lengua será hecho luego de la lectura de un texto, el mismo que nos servirá como base (después de haber sido leído comprensivamente por los niños) para realizar reconocimientos, generalizaciones, ampliaciones, etcétera.

En la ECB del ciclo II encontramos los siguientes pasos para el análisis sistemático de la lengua:

- 1) Partir de textos completos y no de oraciones sueltas.
- 2) Apropiarse antes del significado del texto.
- 3) Identificar los aspectos a analizar (gramaticales, lexicales u ortográficos).

- 4) Clasificar los aspectos y priorizar los más relevantes.
- 5) Subrayar o marcar con lápices de distinto color cada aspecto.
- 6) Elaborar conclusiones y construir cuadros o carteles de sistematización con los niños.

Para tener éxito en nuestro trabajo con los niños, previamente debemos hacer ejercicios de análisis gramatical (para poder dominar las estructuras básicas de la lengua con la que trabajamos en la clase, sea esta el castellano o cualquier lengua vernácula).

Aunque todavía no contamos con una gramática de cada una de las lenguas vernáculas de nuestro país, sí es posible que hagamos el reconocimiento de su orden sintáctico, de las clases de palabras que existen, si tienen reglas de concordancia, cómo se marcan los distintos tiempos verbales, el plural, el género (si existe marca), cómo reconocemos los distintos tipos de oraciones (afirmativas, negativas, interrogativas), etcétera.

Una recomendación importante y que ya nos es familiar es que las actividades de análisis deben ser lúdicas.

Por ejemplo, si hemos planificado que los niños *reconozcan los adjetivos*, subrayaremos en el texto un par de ejemplos de sustantivos con sus respectivos adjetivos. Luego escribamos en la pizarra cada uno de los sustantivos y animemos a los niños para que digan otras palabras que pueden calificarlos (de manera similar a como aparecía en el texto):

laguna
honda /grande/negra/seca/chica/etcétera.

niño
travieso/juguetero/trabajador/pequeño/
etcétera.

Si en la lengua materna de los niños existe *concordancia* de número y/o de género entre el sustantivo y el adjetivo que lo acompaña, aprovecharemos para usar los dos mismos sustantivos pero cambiando su número a plural y pediremos a los niños señalarnos qué pasa con los adjetivos ("¿siguen igual?", "¿en qué cambian?"). El último paso será elaborar

el cartel con ellos y ubicar más adjetivos en el texto.

Para determinar el orden sintáctico en la lengua

Subrayamos una oración en el texto y luego, en hojas individuales, ponemos cada una de las palabras que la componen. Damos las hojas a un grupo de niños que se pondrán al frente de sus compañeros sosteniendo la hoja. Primero se colocarán siguiendo el orden en el que aparecen las palabras en la oración del texto; luego pediremos que sus demás compañeros sugieran los cambios de ubicación. Cada vez que se haga un cambio pediremos que un niño (o nosotros mismos) lea la oración producida y preguntaremos qué les parece ("¿está bien?", "¿está mal?").

Escribiremos en la pizarra los distintos órdenes sugeridos y su aprobación o desaprobación con un aspa o un *check*. Luego proseguiremos con el trabajo grupal, encargando a cada grupo el reordenamiento de los elementos de otras oraciones del texto. Concluiremos propiciando una generalización de toda la clase.

Para trabajar pronombres

El texto que aprovechemos para este análisis ha de contar con varios ejemplos de pronombres que podamos subrayar. Luego pediremos a los niños que produzcan las oraciones sustituyendo, de acuerdo a su comprensión del texto, los pronombres con las personas u objetos que sustituyen. En el caso de que en la lengua haya concordancia gramatical de género y número entre el pronombre y su

referente (es decir la palabra a la que sustituye) aprovecharemos para, a partir de los ejemplos, proponer otras oraciones cambiando el referente de femenino a masculino, de singular a plural. Insistimos que la actividad de análisis debe realizarse tras la lectura y comprensión del texto.

Una recomendación por tener presente siempre es que observemos con cuidado el texto que vamos a utilizar para no hacer el análisis innecesariamente complejo.

La importancia del silabeo

Si queremos que los niños separen correctamente una palabra al finalizar un renglón, trabajemos con ellos en el silabeo. Subrayemos unas palabras en el texto, pidamos que algunos niños las lean en voz alta y luego otros sugieran cómo pueden dividirse. En seguida escribámoslas en la pizarra, separadas en sílabas. Resulta interesante elegir un texto que contenga diptongos y adiptongos. Si optamos por esta última alternativa pidamos a los niños que coloreen de distintos colores las sílabas donde haya dos vocales. Es conveniente completar con otras palabras (podemos pedir las a los niños o escribirlas nosotros), aunque no aparezcan en el texto, para que se haga la generalización en el cuadro de todos los casos de encuentro y separación de vocales.

Esperamos que los consejos y estrategias dadas sean útiles, aunque sabemos que muchas de ellas implican la utilización de materiales con los que a veces no contamos en nuestros centros. Si nuestros alumnos sólo tienen un cuaderno para Comunicación Integral y las otras áreas, hagamos que lo usen para las estrategias y prácticas señaladas.

SEGUNDA SECCIÓN

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE COMUNICACIÓN INTEGRAL: CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Las competencias establecidas por la Unidad Nacional de Educación Bilingüe —UNEBI— y las señaladas en el Programa Curricular Diversificado de EBI para los Pueblos Indígenas Amazónicos, se orientan al logro de un manejo funcional del castellano por parte de los niños, es decir:

- Lograr la comprensión y producción oral en contextos y situaciones comunicativas reales.
- Lograr que lean y escriban textos en castellano, para conocer y relacionarse con personas y realidades de diferentes lugares.
- Lograr que el castellano sirva a los alumnos como lengua instrumental (que se usa como idioma para aprender) en el logro de aprendizajes para otras áreas.

Para garantizar el desarrollo de estas competencias en nuestra aula debemos:

- Conocer el nivel de dominio del castellano de los niños.
- Manejar estrategias para que los niños aprendan castellano.
- Planificar y organizar actividades para desarrollar aprendizajes del castellano en el aula.

1. ¿CÓMO USAR LA SEGUNDA LENGUA EN CLASE?

El castellano puede ser usado para enseñar en la misma sesión: dar ejemplos, presentar un texto, hacer preguntas, etcétera. También puede usarse para las interacciones en clase: indicar dónde deben sentarse los niños, conversar con ellos y controlar la clase.

A. VENTAJAS DE USAR LA SEGUNDA LENGUA DURANTE TODA LA SESIÓN

- Los niños tienen más práctica en escuchar y entender el castellano en situaciones realmente comunicativas.
- Los niños desarrollan la percepción del castellano como una lengua real para comunicarse y no sólo como textos escritos.

B. MOMENTOS PARA INTERACTUAR EN CASTELLANO

- Lenguaje social: conversar en castellano al inicio o al final de la sesión, por ejemplo, preguntar qué hicieron el día anterior, preparativos para alguna festividad local, etcétera.
- Dar instrucciones: por ejemplo, fijar cuándo se inicia y cuando concluye determinada actividad que realizarán, decir qué cosas deben hacer y cuáles no. Muchas son instrucciones que se dan diariamente y se repiten en cada clase, y pueden darse sin problemas en castellano.
- Dar explicaciones: el castellano puede ser usado para decir cómo se va a hacer determinada actividad, o explicar una palabra nueva o una estructura gramatical.

Para ser eficaz, la explicación debe ser tan clara y sencilla como sea posible; el profesor puede ayudar a la comprensión de los alumnos usando gestos, dibujos en la pizarra, y repetir las palabras en su lengua materna.

2 CONOCIMIENTO DEL NIVEL DE DOMINIO DEL CASTELLANO EN LOS NIÑOS

DIAGNÓSTICO DEL MANEJO DEL CASTELLANO

Al principio, cualquier docente que trabaja con niños que hablan una lengua vernácula realiza una clasificación intuitiva de sus alumnos. Luego de unas semanas, puede señalar quiénes saben y cuánto saben de castellano, pues ha tenido oportunidad de conversar con los niños y pedirles que elaboren textos.

Este procedimiento puede planificarse a fin de que el profesor disponga de un instrumento más fino. Esto es esencial para luego formar los grupos por disposición de aprendi-

zaje en castellano como segunda lengua. De esta manera, tendrá en cada nivel a niños con similar habilidad desarrollada en esta lengua.

El conjunto de habilidades relacionadas a las competencias lingüísticas que debe manejar el alumno son:

- Escuchar.
- Hablar.
- Leer.
- Escribir.

Para nuestro caso, el docente necesita saber en cuál de los ciclos, I, II o III, debe ubicar a cada alumno de acuerdo con el desarrollo de sus habilidades, independientemente de si el niño está en 1º, 3º o 5º grado.

CICLO I	
<p>Puede ubicar en el ciclo I de castellano a un niño, respecto de la habilidad de Hablar y Escuchar, si:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habla la lengua de sus padres. Por ejemplo, quechua, asháninka... • Comprende o expresa palabras aisladas en castellano. • Comprende indicaciones básicas en castellano pero responde en lengua materna. • Expresa formas de cortesía (saludos). • Responde con sí o no.

CICLO II	
<p>Para el ciclo I ya se consideran las cuatro habilidades lingüísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa hechos, da y recibe instrucciones, describe situaciones cotidianas, informa pequeñas actividades con frases cortas en castellano. • Comprende indicaciones en castellano y responde indistintamente alternando las dos lenguas. • Comprende y responde "mezclando" castellano y su lengua materna. • Usa con frecuencia palabras de su lengua materna cuando habla en castellano. • Reconoce y transcribe textos frecuentes (etiquetas, rotafolios, carteles, etcétera). • Lee en forma global textos frecuentes en castellano.

CICLO III

En este ciclo igualmente se consideran comportamientos respecto de las cuatro habilidades lingüísticas.

- Participa en conversaciones espontáneas, expresa y describe hechos, cuenta actividades actuales, pasadas y futuras en castellano.
- Comprende y habla en castellano, pero todavía mezcla su lengua materna y el castellano.
- Utiliza su lengua materna sólo cuando no conoce la palabra en castellano.
- Transcribe y produce textos breves en castellano.
- Lee y comenta textos breves en castellano.

Es importante aislar los comportamientos lingüísticos de cada una de las cuatro habilidades.

Si, por ejemplo, un niño presenta los tres primeros comportamientos apuntados en el ciclo III pero recién ingresa a la escuela, de hecho no habrá desarrollado capacidades como las del cuarto y quinto comportamiento del ciclo en cuestión. Entonces, ¿en qué ciclo lo ubicamos, ¿con qué niños trabajará durante las clases de castellano? En las sesiones en que se desarrolle la competencia de Comunicación Oral estará con los niños del ciclo III, y en las de Comunicación Escrita estará con los del ciclo I.

El docente del aula multigrado debe familiarizarse con la formación de grupos por disposición de aprendizaje como estrategia que garantiza logros para los niños.

La actividad de diagnóstico tendrá que desarrollarse durante las dos primeras semanas de clase, para una primera ubicación.

Es imprescindible determinar cuánto saben los niños de castellano para poder planificar nuevos aprendizajes.

3 EL MANEJO DE ESTRATEGIAS PARA QUE LOS NIÑOS APRENDAN CASTELLANO

Muchos de los profesores hemos nacido en zonas rurales y aprendimos el castellano en la escuela. Sabemos que no fue fácil, pues en el aula nos sentíamos avergonzados y con miedo de hablar por no equivocarnos.



¿Cómo hacemos el diagnóstico?

- 1) Debemos planificar actividades incorporando como indicadores los comportamientos lingüísticos.
- 2) Planifiquemos actividades para diagnosticar la comprensión y producción oral y escrita.
- 3) Podremos incorporar en nuestras actividades de diagnóstico las estrategias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en castellano.
- 4) Luego de terminada la actividad y a través de la evaluación, podremos ubicar a los niños de acuerdo a los comportamientos señalados para los distintos ciclos.

Si queremos que nuestros niños puedan hablar, comprender, leer y producir textos en castellano, debemos seguir estrategias de enseñanza de una segunda lengua.

En esta sección encontraremos estrategias que podemos usar en el aula para que nuestros niños aprendan el castellano. Se trata de estrategias efectivas porque son las que usan los profesores de lenguas extranjeras. Todas estas estrategias ya han sido usadas con éxito.

A. CONSEJOS PRÁCTICOS

- **No traducir.** Cuando el profesor de área rural se encuentra con niños que hablan una lengua indígena que él conoce, generalmente usa la traducción lengua materna/castellano para su sesión de clase.

Esa es su estrategia para interactuar con sus alumnos y “enseñar” (si el profesor sólo sabe castellano, esta será la lengua del aula).

¿Cómo es esto de traducir? Primero explicamos a los niños en su lengua y después escribimos en la pizarra o hacemos el dictado en castellano, aunque a veces usamos la lengua materna de los niños con algunos términos castellanos.

De acuerdo a la EBI entonces:

- 1) El profesor de escuela unidocente o multigrado formará grupos de niños por su nivel de dominio del castellano, con base en lo observado durante su diagnóstico.
 - 2) El requisito indispensable para el éxito es que el profesor abandone su práctica habitual de traducción. Debe garantizarse un espacio de uso diferenciado para la lengua materna y para el castellano.
- **Hablar castellano en la clase de castellano.** Cuando el profesor enseña castellano como segunda lengua debe recordar que *si quiere que los niños aprendan a hablar castellano debe hablarles en castellano*. Es muy importante que los niños estén expuestos en el aula a mensajes orales y escritos en castellano que les sean comprensibles.

Durante la enseñanza de castellano, el profesor debe hablar siempre en castellano (en lo posible) y usará gestos, fotos, objetos y “efectos de sonido” (imitar el ladrido de un perro) para hacerse entender por los alumnos. Lo más provechoso de las actividades para los niños será pensar en qué es lo que el profesor les está diciendo.

Los profesores suelen tratar de evitar que los alumnos pronuncien “incorrectamente” el castellano. Esto causa tensión en

los niños, quienes por miedo a equivocarse y ser corregidos simplemente no hablan.

Las investigaciones en enseñanza de segundas lenguas señalan que *el aprendizaje sólo se produce cuando hay un ambiente relajado y sin tensiones* en el aula. Es recomendable, entonces, proponer normas para cuando se realizan actividades de castellano como segunda lengua que garanticen que no habrá burlas en caso de que se cometan errores.

B. COMUNICACIÓN ORAL: COMPRENDO LO QUE ME DICEN Y HABLO EN CASTELLANO

Para lograr la comunicación oral debe seguirse un proceso y planificar actividades adecuadas a cada una de las fases que apoyen a los niños.

Actividades para desarrollar la comprensión oral

- **Los mandatos.** En esta actividad el profesor da órdenes que los niños cumplen luego de que él las modela. Debe explicar a los niños (antes de la actividad, en su lengua materna) que no es importante si no entienden todas las palabras y que en esta actividad hacer trampas está permitido: si un niño no entiende puede mirar a sus compañeros, ver qué están haciendo e imitarlo.

Podemos empezar con órdenes como: pónganse de pie o levántense, siéntense, caminen, salten, corran, miren, canten, bailen, etcétera.

Después añadiremos mandatos como: abran los libros, cierren los libros, saquen un lapicero, escriban sus nombres (en el aire), hablen (los niños hacen ruidos y simulan hablar), escuchen (poniéndose una mano cerca de la oreja), lean (miran un libro), miren hacia arriba, hacia abajo. Podemos hacer otros mandatos: las niñas pónganse de pie, los varones pónganse de pie, las niñas con trenzas pónganse de pie y salten.

Combinemos el vocabulario que ya ha sido usado. Después el profesor puede decir una orden y los niños reconocerán la acción en los dibujos que se ha preparado para la sesión.

- *Los nombres y descripciones de los compañeros de clase.* El profesor pregunta "¿Cómo se llama él?" señalando a un alumno y prosigue señalando a otros niños y usa expresiones similares: "¿Cuál es su nombre?", "¿Quién es...?", "¿Cuál es el nombre de...?"
Luego introduce palabras como profesor, alumno, hombre; palabras para características físicas: pelo o cabello (largo, corto), ojos (grandes, chicos); nombres de prendas de vestir (faldas, blusas, camisa, pantalón, chompa), colores, etcétera.
- *Nombrar y describir personas, animales, objetos.* Para esta actividad se usan fotos o dibujos de personas y láminas o tarjetas de animales y objetos (en caso de que dispongan de ellos).
- *Números.* Esta actividad introduce números para contar varones, niñas, total de alumnos, niñas con blusas, varones con pantalones de color azul, etcétera.

Actividades para la expresión oral inicial

- Hacer preguntas que pueden ser contestadas con una o dos palabras: Sí/No; Aquí/Allí.
Por ejemplo: ¿sabes pastear?, ¿sabes pescar?, ¿sabes leer?, ¿sabes jugar fútbol? etcétera.
- Oraciones para completar: Jugar fútbol es...; Conversar con los amigos es...; Ir a la feria (o mercado) es...; etcétera.
- Alargar oraciones: Me gusta jugar; Me gusta jugar y dormir; Me gusta jugar, dormir y...

¿Qué tipo de preguntas debemos hacer a los niños en la clase de castellano?

- *Preguntas cerradas:* con respuesta sí, no. Utilizarlas con niños que recién están

hablando en castellano. Son importantes para verificar su nivel de comprensión.

- *Preguntas con la disyunción o:* "¿Es tu amigo o tu hermano?". Son aconsejables para la situación mencionada arriba.
- *Preguntas con los pronombres interrogativos.* Todas estas preguntas tienen naturalmente respuestas cortas. Si el objetivo es evaluar la comprensión, no es necesario pedir a los niños que respondan con oraciones completas.

Estrategia para hacer preguntas

Preguntar primero, luego hacer una pausa para dar a los niños tiempo para pensar, y después elegir un alumno para que responda. Se debe tener en cuenta a todos los niños y no sólo a los "buenos". Trate de alentar a los alumnos con problemas.

Actividades para la producción oral

Durante esta etapa los niños comienzan a producir oraciones más largas, complejas y con mayor vocabulario. Las actividades que presentamos a continuación son usadas exitosamente para aprender el castellano como lengua extranjera. Están ordenadas de menor a mayor grado de dificultad:

- Juegos de preferencias.
- Ensayar diálogos (se pide, da y reporta información).
- Completar actividades de vacío de información.
- Cantar toda la clase.
- Desarrollar juegos de interacción.
- Entrevistar a los compañeros.
- Presentarse uno mismo a la clase.
- Describir una experiencia personal.
- "Llamar por teléfono" o "entrevistar a conocidos".
- Discutir un material en pequeños grupos.
- Discutir temas por grupos.
- Resolver problemas en pequeños grupos.
- Desarrollar juegos de roles.
- Hablar para informar.
- Sostener discusiones en pequeños grupos.
- Debatir temas en clase.

- Escenificar sociodramas.
- Discutir un informe oral en clase.
- Dirigir discusiones en las que interviene toda la clase.
- Hablar para convencer.
- Actuar en clase.
- Hablar para entretener.

Juego de roles

Para que un niño pueda participar en esta estrategia ha de haber avanzado en el desarrollo de la competencia de producción oral. Debemos tenerlo en cuenta para no enfrentarlo a un fracaso que lo desmotive a participar en clase.

En este juego, los niños imaginan un rol (profesores, choferes, policías, comerciantes, etcétera), una situación (comprar, hacer una denuncia), o ambos. El juego de roles debe ser improvisado, y los niños decidirán en el mismo momento qué es lo que van a decir.

Juego de roles dirigido

- Juego de roles basado en un diálogo del texto: después de practicar el diálogo, pedimos a un par de niños improvisar diálogos semejantes al trabajado en la clase. Puede dividirse la clase en pares y pedir que todos los niños improvisen diálogos simultáneamente.
- Juego de roles "entrevista" basado en un texto: pedimos a uno de los niños que asuma el rol de un personaje del texto; sus compañeros le harán preguntas (esta estrategia también se trabaja en lengua materna).

Juego de roles libre

- Preparado en clase: discutimos con toda la clase lo que deberían decir los participantes y lo anotamos en la pizarra. Hagamos que todos los alumnos, en pares, practiquen el juego de roles. Luego se pide a los mejores pares, uno o dos, que hagan el juego de roles delante de la clase.

- Preparado en la casa: dividimos la clase en grupos. Damos a cada grupo una situación y roles diferentes. Cada grupo prepara su juego fuera del aula, en su tiempo libre. Los grupos representarán sus juegos en diferentes días, de acuerdo a su turno.

En la medida en que ya tenemos identificados a los niños y sus niveles de desarrollo en castellano, los grupos serán homogéneos respecto de la competencia de comunicarse oralmente.

C. LECTURA EN CASTELLANO

Cuando trabajemos en la lectura en castellano con los niños *se aplicarán igualmente todas las estrategias empleadas en la lectura en lengua materna*. Es muy importante escoger textos con temas adecuados al grado de conocimiento de los niños. En este caso también tiene que acompañarse el texto con ilustraciones.

Así, al leer un texto en castellano, el niño:

- 1) Interpreta y reconoce las señales que marcan las características del texto que lee para anticipar su desarrollo e interpretación.
- 2) Conoce los temas desarrollados en las lecturas (es un requisito para las primeras etapas de enseñanza de lectura en castellano).
- 3) Aplica organizadores del significado.
- 4) Tiene claro para qué lee el texto.

El profesor puede interesar a los alumnos a través de una actividad previa a la lectura que los conecte al tema y los estimule a leer el texto.

Preguntas sobre el texto

Las preguntas pueden medir la comprensión y ayudar a los alumnos en la lectura al centrar su atención en las ideas principales. Todos los estudiantes deben responder a las preguntas y saber por qué algunas son correctas y otras no.

Formas de integrar a la clase a la actividad

- Pedir a los estudiantes que escriban respuestas cortas a las preguntas y luego las discutan con sus compañeros.
- Dividir a los alumnos en grupos para discutir las preguntas, y luego responderlas juntos.

Responder preguntas no es la única forma de verificar la comprensión. Puede darse a los alumnos una simple tarea de lectura, por ejemplo, que lean un texto y sistematicen la información en una tabla.

Además de las preguntas de comprensión, pueden formularse preguntas para relacionarse con el texto:

- Pedir a los niños establecer la correspondencia o relación de lo leído con su propia experiencia.
- Pedir a los niños imaginar una situación relacionada al texto.
- Pedir a los niños que expresen sus sentimientos u opiniones.

¿Cómo hacer la lectura de textos?

La lectura puede hacerse de la siguiente forma:

- Presentar el texto y el nuevo vocabulario esencial para entender la lectura.
- Hacer una o dos preguntas para que los niños piensen y reflexionen sobre ellas mientras leen.
- Dejar que los niños lean silenciosamente y luego pedir respuestas a las preguntas formuladas anteriormente.
- Si el texto es apropiado, usarlo como base para una práctica de lenguaje.

Vocabulario. No es necesario presentar todo el nuevo vocabulario de antemano. Alentemos a los niños a que adivinen el significado de palabras nuevas mientras leen el texto.

Presentar el texto. Esto ayuda a los niños a leer e incrementar su interés, pero no hay que darles demasiada información acerca del texto.

Lectura silenciosa. Si usted deja a los niños leer silenciosamente:

- Tienen la oportunidad de leer a su propio ritmo y de construir el significado del texto.
- Practican leer solos, sin escuchar las palabras que ellos leen.

Verificar la comprensión:

- Formule preguntas cortas que ayuden a centrar la atención en el texto.
- Anime a los alumnos a dar respuestas cortas (para mostrar si entendieron el texto).
- Permita a los alumnos tener los libros abiertos para que puedan remitirse a ellos a fin de responder las preguntas.

¿Cómo ayudar a leer en castellano?

Cuando los niños leen, necesitan *reconocer* las palabras y oraciones y *entenderlas*. Para ayudarlos a leer, es necesario adiestrarlos en la comprensión de las oraciones escritas. El énfasis debe ser puesto en la construcción del significado, no en la repetición de las oraciones en voz alta o en el deletreo de las palabras.

Es más fácil para los niños reconocer palabras si las ven dentro de oraciones, en la medida en que pueden adivinar el significado por el contexto. Es aconsejable por eso que los alumnos lean oraciones completas tan pronto como se pueda.

Algunas técnicas para practicar la lectura

- Ver y pronunciar: el profesor muestra tarjetas con letras o frases, los alumnos las observan y pronuncian las palabras. Esta es una práctica inicial de reconocimiento de palabras.
- Leer y hacer: los niños leen instrucciones simples (mandatos) y las cumplen.
- Leer y elegir: los niños ven una ilustración y leen oraciones. Luego escogen la oración que describe correctamente la ilustración.
- Leer y establecer correspondencias: las oraciones se presentan divididas en dos

columnas. Los niños las leen y luego las unen.

D. ESCRITURA EN CASTELLANO

Al igual que en la producción escrita en lengua materna, en castellano los niños deben tener claro para qué están escribiendo. Dirigir textos a destinatarios diferentes al profesor puede hacer más motivadora la actividad. El profesor da a los alumnos modelos o ejemplos de textos en castellano.

La producción de textos puede darse dentro de actividades dirigidas.

Producción basada en un texto

Los niños leen un texto corto y luego elaboran un párrafo en el cual resumen lo leído.

Preparación oral: el profesor trabaja oralmente con la clase, da sugerencias a los alumnos y escribe expresiones clave en la pizarra. Los alumnos usan esto como una base para la producción de sus textos.

En las primeras etapas de aprendizaje del castellano los niños dibujan cuentos, recrean

cuentos y crean cuentos a partir de láminas (en grupos).

En etapas más avanzadas del aprendizaje de castellano elaboran cuentos colectivos ("Yo comienzo, tú sigues...") e individuales a partir de una pregunta motivadora y también hacen poemas (acrósticos).

La elaboración de tarjetas de invitación, encuestas y solicitudes dentro de los proyectos que desarrollemos con los niños es una buena oportunidad para desarrollar la competencia de producción de textos escritos.

No olvidemos que hay que animar y felicitar la elaboración de los textos; no siempre vamos a corregirlos. Escogeremos una oportunidad en la que daremos la indicación "tengan cuidado en escribir correctamente las palabras".

Para escribir palabras

Copia significativa. Los alumnos hacen una tarea sencilla de lectura (ejemplo: unir palabras, unir palabras e ilustraciones, poner palabras en orden) y luego copian la respuesta. Esta práctica asegura que los niños entienden lo que han escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Abhayadeva, Chitrangani M.: *Development of Multi-Grade and Multi-Level Teaching Strategies*. Maharagama, Sri Lanka: National Institute of Education / Unicef, 1989.
- AIDSESP / ISP Loreto / Programa de Formación de Maestros Bilingües: *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos, 1998.
- Amable, Clotilde y Janet del Carpio: *Guía para docentes de centros educativos unitarios*. Cusco: Centro de Apoyo, ISTEP Urubamba, 1997.
- Ames, Patricia: *Mejorando la escuela rural: Tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Documento de Trabajo N° 96. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1999.
- Ames, Patricia: Report of a Study Visit to Llanover Multigrade School in Wales. 1999 (manuscrito).
- Ames, Patricia: *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Documento de Trabajo N° 102. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1999.
- Ayuda en Acción: *Metodología educativa para la escuela rural*. Fichas pedagógicas. Lima: Ayuda en Acción, 1999.
- Boix, Roser: *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación / Editorial Grao, 1995.
- Bolivia, Secretaría Nacional de Educación: *Orientaciones metodológicas para atención de la escuela multigrado*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación / Unicef, 1992.
- British Council: *Multigrade Teaching and Learning in Southern Provinces of Vietnam*. Hanoi: The British Council, 1996.
- Bullón, Ada y Marta López de Castilla: *Proyecto Métodos y Técnicas de Autoeducación para Centros Educativos Unitarios. Informe final*. Lima: INIDE, 1983.
- Calvo, Gloria: *Enseñanza y aprendizaje. En busca de nuevas rutas*. Documento PREAL N° 6. Santiago de Chile: Unesco/OREALC, 1996.
- Capella, Jorge y Guillermo Sánchez Moreno: *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Massey and Vanier, 1999.
- Cash, Terry: "Strategies for Multigrade Teaching". Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Enseñanza Multigrado. Colombo, Sri Lanka, setiembre del 2000.
- Centro de Recursos Educativos / Instituto Interamericano de Derechos Humanos: *Folklore. Derecho a la cultura propia*. Lima: Centro de Recursos Educativos / Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1997.

Collingwood, Ian: *Multiclass Teaching in Primary Schools: A Handbook for Teachers in the Pacific*. Apia, Western Samoa: Unesco Office for the Pacific States, 1991.

Commonwealth Secretariat / Commonwealth of Learning / Caribbean Community Secretariat: *Multigrade Teaching Programme*. Londres: The Commonwealth Secretariat, 2001. 3 vols., 9 módulos.

Module 1: Multigrade Teaching. An Introduction

Module 2: Exploring Curriculum and Multigrade Teaching

Module 3: Learning and its Impact on Classroom Practice

Module 4: Teaching Strategies for Multigrade Education

Module 6: Classroom Management and Organisation

Module 5: Timetabling and Scheduling

Module 7: Instructional Resources and Resource Management

Module 8: Measurement and Evaluation

Module 9: Planning for Instruction

Cruz, C.; F. Parra y R. Parra: *La cara oculta de la escuela*. Ibagué, Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué, 1997.

Díaz Barriga, Frida: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, DF: Mc Graw Hill, 1998.

Doff, Adrian: *Teach English, a Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press / The British Council, 1986.

Ecuador, Ministerio de Educación Pública / Misión Ecuatoriana-Alemana de Cooperación Educativa: *Guía para organizar el trabajo con varios grados*. Quito, 1974.

Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura / Unicef: *Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Unidocentes*. Guías de formación docente – Manual N° 1. 1997.

El Salvador Education Team: *El Salvador's EDUCO Program: A First Report on Parent's Participation in School-Based Management*. Working Paper Series on Impact Evaluation of Educational Reforms. Paper N° 4, s.f.

Ezpeleta, Juana: "Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, 1997, pp. 101-120.

Flebi: *Métodos y técnicas para la ejecución de la clase en la escuela multigrado*. Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá. Serie Manuales de Capacitación Docente N° 1. Honduras, 1997.

Fundescola/MEC: *Escola Ativa. Capacitação de professores*. Brasília: Fundescola / MEC, 1999.

Gordon, Winsome: *Enhancing the Effectiveness of Single-Teacher Schools and Multi-Grade Classes. Situation and Challenges*. Lillehammer, Noruega: Unesco / The Royal Ministry of Education Research and Church Affairs, 1996.

Guatemala, Ministerio de Educación: *Génesis de una Nueva Escuela Unitaria en Guatemala*. Guatemala: Ministerio de Educación, 1996.

Hargreaves, Eleanore: *Multigrade Teaching: One Response to Jomtien*. Occasional Research Papers. Londres: Institute of Education – University of London, 2000.

Hargreaves, Eleanore; C. Montero, C. Nguyen, M. Sibli y T. Thanh: *Multigrade Teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An Overview*, 2000 (manuscrito).

Hayes, Catherine *et al.*: *Escuelas multigrado eficaces*. Working Papers Education Development N° 2. US Agency for International Development, 1993.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997*. Lima: INEI, 1998.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): *Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV)* Lima: INEI, 2000.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): *Compendio Estadístico 1996-1997*. Lima: INEI, 1997.

Kallpa: *Proyectos de aprendizaje. Nivel inicial y primaria*. Serie Diversificación Curricular. Cusco: Kallpa, 2000.

- Leyva, Charles, editor: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Ángeles: California State University, 1994.
- Little, Angela: *Multi-Grade Teaching. A Review of Research and Practice*. Londres: Overseas Development Administration, 1995.
- Little, Angela: *Multigrade Teaching: Towards an International Research Agenda and Policy Agenda*. 2000 (manuscrito).
- Maurial, Mahia: *Estado del arte sobre escuelas unidocentes y multigrado en el Perú, con algunos apuntes sobre estudios extranjeros*. Lima: Unicef Perú, 2000 (manuscrito).
- Miller, Bruce: "A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction", en *Research in Rural Education*, 7 (1), 1-8, 1990.
- Miller, Bruce: "A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction", en *Research in Rural Education*, 7 (2), 3-12, 1991.
- Monereo, C. et al.: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, 1998.
- Montero, Carmen: "Los docentes de las pequeñas escuelas rurales. Notas para identificar problemas y posibles soluciones", en *Tarea*, N° 44. Lima, setiembre 1999.
- Montero, Carmen y Teresa Tovar: *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: Red Nacional de Educación de las Niñas / Care Perú / IEP / Foro Educativo, 1999.
- Montero, Carmen et al.: *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N° 2. Lima: MECEP – Ministerio de Educación, 2001.
- Parra, Francisco y Carmen Inés Cruz: *La educación rural: De la utopía a la realidad*. Ibagué, Colombia: Unicef / Fondo Resurgir – FES, 1996.
- Perú, Ministerio de Educación: *Estructura curricular para centros educativos unitarios*. Lima: MED, 1995.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Estructura Curricular Básica*. Lima: MED, 2000.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Plan lector. 3°, 4°, 5° y 6° grados de educación primaria*. Lima: MED.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Manual de uso, conservación y producción de materiales educativos de educación inicial*. Lima: MED, 2000.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Minka*. Cuaderno de trabajo de Comunicación Integral, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados de educación primaria. Lima: MED, 1997-2000.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Aprendemos matemática*. Cuaderno de trabajo de Lógico Matemática, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados de educación primaria. Lima: MED, 1997-2000.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP: *Trin Trin Palabrin*. Cuaderno de trabajo de Comunicación Integral, 1° grado de educación primaria. Lima: MED, 2001.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP – UNEBI: *Yachaq Masiy*. Cuaderno de trabajo de Comunicación Integral. Lima: MED, 2000.
- Perú, Ministerio de Educación – DINEIP – UNEBI: *Yupaq Masiy*. Cuaderno de trabajo de Lógico Matemática. Lima: MED, 2000.
- Perú, Ministerio de Educación – Normas legales: Directiva N° 24-2001 VMGP/DINEIP.
- Perú, Ministerio de Educación – Normas legales: Decreto Supremo N° 007-2001-ED que norma la gestión y desarrollo de las actividades en los centros educativos.
- Perú, Ministerio de Educación – Normas legales: Resolución Ministerial N° 708-2000-ED que norma la participación de los padres de familia en centros educativos rurales.
- Perú, Ministerio de Educación – Normas legales: Resolución Directoral N° 393-98-ED que norma la evaluación del educando de primaria de menores.
- Perú, Ministerio de Educación – PLANCAD: *Manual para docentes de educación primaria*. Lima: MED, 2000.

- Perú, Ministerio de Educación – UDENA: *Documentos de estudio y trabajo para el docente de frontera*. Primera parte. Lima: MED, 1998.
- Pridmore, Pat: *"Bringing the School to the Child": Multigrade Schools in Vietnam*. Occasional Research Papers. Londres: Institute of Education, University of London, 2000.
- Psacharopoulos, George; Carlos Rojas y Eduardo Vélez: *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva. Is Multigrade the Answer?* World Bank Working Paper N° 896. Washington, DC: The World Bank, 1992.
- Reimers, Fernando: *Promoting Education for Democracy in Latin America: Innovations to Provide Quality Basic Education with Equity*. 1993 (manuscrito).
- Rief, Sandra: *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children*. Nueva York: The Center for Applied Research in Education, 1993.
- Roeders, Paul: *Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo*. Lima: Ediciones Walkiria, 1997.
- Roman, Martiniano y Eloísa Díez: *Currículo y enseñanza*, Madrid: Editorial ESO, 1994.
- Rosin, Victoria y Anne Lazerson: *A Case of Study on Colombia's Escuela Nueva Program: Gloria Equis Faces the Challenge*. 1993 (manuscrito).
- Schiefelbein, Ernesto: *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la escuela Nueva de Colombia?* Santafé de Bogotá: Unesco / Unicef, 1993.
- Sepúlveda, Gastón: *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ-KfW, 2000.
- Subirats, J.; I. Nogales y G. Gottret: *Evaluación del programa escuelas multigrado*. La Paz: Unicef / Cebiae, 1991.
- Tarea: *Modernización de la formación docente. Evaluación del proceso*. Lima: Tarea / GTZ-KfW / Ministerio de Educación, 1999.
- Terrel *et al.*: *Dos mundos, una aproximación comunicativa*. San Diego: University of California at San Diego, 1993.
- Thomas, Christopher y Christopher Shaw: *Issues in the Development of Multigrade Schools*. World Bank Technical Paper N° 172. Washington, DC: The World Bank, 1992.
- Unesco Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Asia Pacific Centre of Educational Innovation for Development: *Multiple Class Teaching in Primary Schools: A Methodological Guide*. Bangkok: Unesco, 1988.
- Unesco Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Asia Pacific Centre of Educational Innovation for Development: *Report of a Joint Unicef / Unesco / Seames Workshop, Bangkok, Thailand, November 28 - December 2, 1994*. Bangkok: Unesco, 1995.
- Unicef: *Proyecto Escuela Multigrado. Evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia*. La Paz: Unicef, 1991.
- Unicef / Proandes Ecuador: *Los niños han sido nuestro espejo*. Quito: Unicef, 1996.
- Unicef / Unesco / Seames: *Managing Schools for Better Quality: Multigrade Teaching and School Clusters*. Bangkok: Unesco, 1995.
- Unicef Vietnam / Ministry of Education and Training: *Multigrade and Bilingual education in classes in primary school in Vietnam*. Hanoi: Unicef, 1998.
- Veenman, Simon: "Cognitive and Non-Cognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis", en *Review of Educational Research*, vol. 65, N° 4, 1995, pp. 319-381.
- Walqui, Aida y Viviana Galdames: *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. Educación intercultural bilingüe (manuscrito).
- World Bank: *El Salvador Community Education Strategy: Decentralized School Management*. Report N° 13502-ES. Washington, DC: The World Bank, 1994.

World Bank: *Project Appraisal Document on a Proposed Loan to Guatemala for a Basic Education Reform Project*. Report N° 16534GU, WB. Washington, DC: The World Bank, 1997.

World Bank / Kingdom of Morocco: *Rural Primary Education Project*. Report N° 16538. Washington, DC: The World Bank, 1997.

Zavala Vidiella, Antoni: *La práctica educativa*. Barcelona: Editorial Grao, 1995.

Zegarra, Martha: *Guía de castellano para vernaculohablantes*. Lima: Unicef / Cadep, 1998.

Zegarra, Martha: *Estrategias metodológicas para Comunicación Integral en programas de educación bilingüe*. Lima: Cadep, 1998.

Zúñiga, M.; L. Sánchez y D. Zacharías: *Demanda y necesidad de educación bilingüe: Lenguas indígenas y castellano en el Sur Andino*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ-KfW, 2000.

ANEXO 1

LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN EL PERÚ

1. ¿QUÉ ES LA ESCUELA MULTIGRADO?

La escuela multigrado es aquella en la cual simultáneamente se atiende, en una misma aula, a niños de dos o más grados. Las escuelas que tienen esta característica son identificadas como centros unidocentes y centros polidocentes multigrado.

Tal fue, históricamente, la forma como se organizó la educación formal escolarizada en diversas partes del mundo. Con el crecimiento y masificación de los sistemas educativos y la concentración de la población en las ciudades, el modelo multigrado fue gradualmente reemplazado por el modelo monogrado que permitía clasificar y distribuir a los niños según sus edades en aulas diferentes¹.

En el Perú, la escuela multigrado es fundamentalmente el modelo organizativo de escuela primaria para las áreas rurales. Su existencia responde a una racionalidad según la cual para que los niños de comunidades y poblados pequeños, dispersos y distantes tengan acceso a la educación se establecen escuelas con uno o pocos docentes, quienes se encargarán de atender los seis grados de primaria. Los costos de asignación de más plazas docentes serían muy altos en relación con el número de alumnos que constituyen la demanda local por educación, por lo cual —se estima— no se justificaría tal decisión. Según lo dicho, la conformación de escuelas multigrado ha respondido, en el caso peruano, a criterios de necesidad y de asignación de recursos y no a una opción pedagógica que busque la calidad de los aprendizajes².

Suele considerarse que la educación multigrado es un modelo de segundo orden, una versión empobrecida de la organización escolar ideal, urbana y moderna. Esta apreciación es sólo parcialmente cierta.

En el Perú, y en muchos países subdesarrollados del mundo, las escuelas multigrado se ubican en las zonas más apartadas de su territorio y atienden a las poblaciones rurales, indígenas y pobres del país. En esas escuelas, generalmente carentes de condiciones materiales mínimamente satisfactorias, enseñan maestros que fueron formados y/o capacitados para desempeñarse en aulas monogrado y están desprovistos de una serie de ayudas didácticas necesarias. Es decir, las escuelas primarias se han expandido con la característica de escuelas multigrado sin incorporar todos los elementos que puedan compensar las carencias de su entorno y sin aplicar un criterio de pertinencia pedagógica. Es comprensible entonces que, tal como existen actualmente, sean evaluadas como un modelo de escuela marginal para los excluidos.

1 Little, Angela: *Multi-Grade Teaching. A Review of Research and Practice*. Londres: Overseas Development Administration – ODA, 1995.

2 Tal como diferencia Little, Angela: *Multigrade Teaching: Towards an International Research Agenda and Policy Agenda*, 2000 (manuscrito).

En el otro sentido, rescatando la idea de que no son escuelas intrínsecamente malas sino inadecuadamente atendidas, cabe hacer mención al hecho de que existe una serie de evidencias y planteamientos que ofrecen una mirada diferente y positiva de las escuelas multigrado.

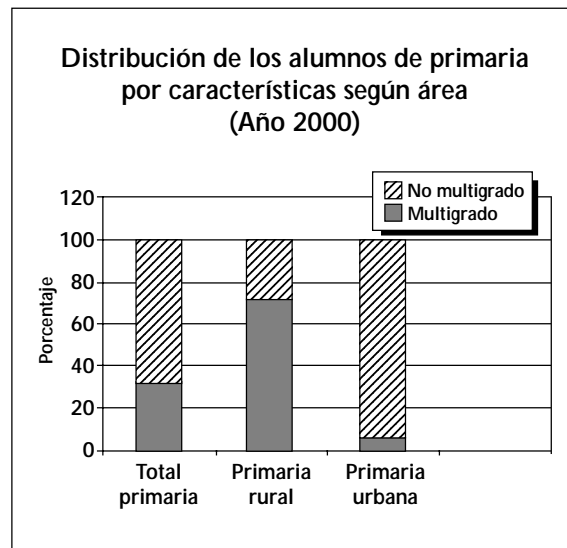
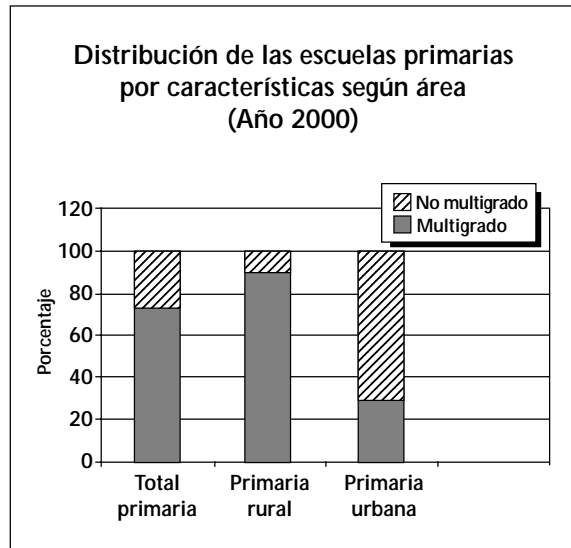
En efecto, diversos estudios realizados en otros países han evaluado los aprendizajes cognitivos y no cognitivos entre escuelas monogrado y multigrado, y han encontrado que no existen diferencias significativas entre ambas³. En algunos aspectos se encuentran resultados más favorables para aquellas escuelas multigrado con una metodología adecuada; inclusive hay sectores que están optando por el uso de metodologías multigrado o multinivel como modelo pedagógico beneficioso para escuelas monogrado. La argumentación fundamental acerca de los beneficios del modelo es que utiliza la riqueza de lo heterogéneo y el manejo de lo diverso como elementos centrales para el aprendizaje.

En suma, tiene sentido y sustento pensar que, en el marco de un proyecto de atención integral a las escuelas rurales multigrado, los maestros pueden hacer de ellas lugares de aprendizaje efectivo para los niños a los que atienden.

2. CU«NTAS SON Y D«NDE EST«N: IMPORTANCIA NUMÉRICA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACI«N PRIMARIA

En el país funcionan 23 419 centros educativos multigrado de primaria de menores; 8924 son escuelas unidocentes y 14 495 son escuelas polidocentes multigrado. La gran mayoría de esas escuelas, el 89% (9 de cada 10), se encuentra en áreas rurales.

Con relación al total de escuelas primarias del país, las escuelas multigrado representan un 73% y con relación al total de escuelas primarias rurales un 90%. En otros términos, la educación primaria de menores se imparte mayoritariamente en escuelas multigrado y, en segundo lugar, la educación primaria que se ofrece a los niños del campo tiene mayoritariamente la característica de multigrado.



3 Little, Angela: *Multi-Grade Teaching. A Review of Research and Practice*, op. cit.; Veenman, Simon: "Cognitive and Non-Cognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis", en *Review of Educational Research*, vol. 65, N° 4, 1995; Thomas, Christopher y Christopher Shaw: *Issues in the Development of Multigrade Schools*. World Bank Technical Paper N° 172. Washington, D.C.: The World Bank, 1992; Psacharopoulos, George; Rojas, Carlos y Eduardo Vélez: *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva. Is Multigrade the Answer?* World Bank Working Paper N° 896. Washington, D.C.: The World Bank, 1992; Miller, Bruce: "A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction", en *Research in Rural Education*, 7 (1), 1-8, 1990.

Cuadro 1 Escuelas, alumnos y docentes en primaria de menores según área y característica del centro educativo			
Área y característica	Escuelas	Alumnos	Docentes
TOTAL PRIMARIA	32 093	4 133 075	143 800
1. Unidocente	8 924	268 181	8 392
2. Polidocente multigrado	14 495	1 060 173	40 329
3. Polidocente completo	8674	2 804 721	95 079
TOTAL MULTIGRADO	23 419	1 328 354	48 721
Porcentaje multigrado sobre primaria	73,0	32,1	33,9
Primaria rural	23 007	1 655 479	56 690
1. Unidocente*	8 586*	256 894	7 774*
2. Polidocente multigrado	12 198	911 891	31 515
3. Polidocente completo	2 223	486 694	17 401
TOTAL MULTIGRADO RURAL	20 784	1 168 785	39 289
Porcentaje multigrado sobre primaria rural	90,3	70,6	69,3
Primaria urbana	9 086	2 477 596	87 110
1. Unidocente*	338*	11 287	618*
2. Polidocente multigrado	2 297	148 282	8 814
3. Polidocente completo	6 451	2 318 027	77 678
TOTAL MULTIGRADO URBANA	2 635	159 569	9 432
Porcentaje multigrado sobre primaria urbana	29,0	6,4	10,8

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

Nota: En el Padrón de Centros Educativos 2000 aparecen escuelas que declaran no estar en funcionamiento. Estas no reportan alumnado y han sido excluidas del procesamiento para no distorsionar los cálculos.

* Se detecta una inconsistencia en la información sobre el número de docentes de aula en los centros educativos unidocentes pues, por tratarse de escuelas que por definición tienen un solo maestro, debería coincidir el número de escuelas con el número de docentes; sin embargo se ve una diferencia que, en el caso rural, indicaría que se registran más escuelas unidocentes que profesores en aula, y en el caso urbano indicaría que se están reportando como unidocentes 280 centros educativos con más de un profesor.

Tratándose de centros educativos relativamente pequeños, ubicados en comunidades, caseríos o anexos en los que habita un número reducido de familias, la proporción de la matrícula primaria nacional atendida por escuelas multigrado tiene una dimensión considerablemente menor. En el año 2000, los alumnos de primaria de menores sumaron un total de 4 millones 133 mil; de ellos, un millón 328 mil, es decir un 32%, estudiaban en escuelas multigrado. En el caso de las zonas rurales, esta proporción del alumnado que estudia en escuelas multigrado asciende a 70,6%.

En síntesis, la situación multigrado define un rasgo relevante del modo como se imparte la enseñanza primaria en el país y, en el caso de las poblaciones del campo, define el modo dominante como se organizan las escuelas.

3. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO POR DEPARTAMENTOS

Todos los departamentos del país tienen escuelas rurales multigrado. Evidentemente unos tienen más que otros, y ello depende del volumen poblacional, de cómo se distribuye esa población y de las características e importancia de sus zonas rurales.

En los cuadros 2 y 3 se consigna información que puede ser de utilidad para quienes toman decisiones en los ámbitos regional o departamental y que sirve para incorporar un criterio de diversidad a la propuesta de atención pedagógica a las escuelas multigrado.

En el cuadro 2 se muestra que en la mayoría de departamentos del país el peso de las escuelas rurales y de las escuelas multigrado es superior al promedio nacional. Se aprecia también la abrumadora presencia de las escuelas rurales en el conjunto de la primaria de menores de todos los departamentos de todas las regiones naturales; en correspondencia con tal realidad, los porcentajes de escuelas primarias multigrado son notablemente altos.

En el cuadro 3 se ofrece la información sobre el número de escuelas multigrado en el área rural de cada departamento, según sean unidocentes o polidocentes multigrado y la distribución de las mismas por departamento. Como se ve, los departamentos de Cajamarca y Loreto concentran proporciones importantes de tales escuelas (14 y 8,6% respectivamente) y, tras hacer una agrupación gruesa por

Cuadro 2 Primaria de menores: Porcentaje de escuelas primarias rurales y porcentaje de escuelas multigrado por departamento*			
Departamento	Porcentaje de centros educativos rurales	Porcentaje de centros educativos multigrado	Número de escuelas
Cajamarca	92,8	88,2	3360
Loreto	91,4	88,0	2082
Pasco	91,1	85,7	608
Huancavelica	90,7	90,9	1189
Amazonas	88,0	89,7	1064
Ucayali	87,9	85,0	728
Huánuco	87,7	85,9	1517
Ayacucho	86,1	82,1	1385
Madre de Dios	84,5	85,5	193
Apurímac	84,1	78,0	835
Puno	82,5	75,1	1850
Cusco	82,3	78,0	1702
San Martín	82,0	77,4	1105
Ancash	81,2	76,8	1749
Piura	80,5	76,5	1361
Junín	79,5	76,2	1930
Moquegua	75,5	66,8	184
La Libertad	70,7	74,6	1725
Lambayeque	62,5	61,8	800
Tacna	57,9	50,8	195
Ica	49,7	62,8	545
Tumbes	49,7	43,4	159
Arequipa	39,5	53,2	1021
Lima	17,7	38,4	4410
Callao	0,8	29,8	396
Total Perú	71,7	73,0	32 093

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

* Los departamentos están ordenados según la proporción de escuelas primarias rurales y de escuelas multigrado, en orden descendente. Coeficiente de correlación entre porcentaje rural y porcentaje multigrado, $r = ,95119726$.

Cuadro 3
Primaria de menores rural:
Distribución de las escuelas multigrado por departamento

Departamento	Número de escuelas			Distribución porcentual		
	Unidocente	Polidocente multigrado	Total	Unidocente	Polidocente multigrado	Total
Cajamarca	1154	1752	2906	13,4	14,4	14,0
Loreto	1014	778	1792	11,8	6,4	8,6
Junín	650	695	1345	7,6	5,7	6,5
Puno	238	1081	1319	2,8	8,9	6,3
Cusco	497	779	1276	5,8	6,4	6,1
Ancash	507	735	1242	5,9	6,0	6,0
Huánuco	558	688	1246	6,5	5,6	6,0
La Libertad	376	753	1129	4,4	6,2	5,4
Ayacucho	515	571	1086	6,0	4,7	5,2
Huancavelica	418	622	1040	4,9	5,1	5,0
Piura	380	596	976	4,4	4,9	4,7
Amazonas	445	454	899	5,2	3,7	4,3
San Martín	303	515	818	3,5	4,2	3,9
Apurímac	245	369	614	2,9	3,0	3,0
Ucayali	244	355	599	2,8	2,9	2,9
Lima	151	400	551	1,8	3,3	2,7
Pasco	310	201	511	3,6	1,6	2,5
Lambayeque	124	290	414	1,4	2,4	2,0
Arequipa	161	198	359	1,9	1,6	1,7
Ica	99	139	238	1,2	1,1	1,1
Madre de Dios	132	30	162	1,5	0,2	0,8
Moquegua	20	94	114	0,2	0,8	0,5
Tacna	30	63	93	0,3	0,5	0,4
Tumbes	15	40	55	0,2	0,3	0,3
Total	8586	12 198	20 784	100,0	100,0	100,0
Departamentos sierra Sur*			5335			25,7
Departamentos selva**			4270			20,5

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

* Comprende Puno, Cusco, Ayacucho, Huancavelica y Apurímac.

** Comprende Loreto, Amazonas, San Martín, Ucayali y Madre de Dios.

regiones naturales, en los departamentos de la sierra Sur con alta concentración de población vernaculo-hablante se ubica un 26% de las escuelas multigrado, lo que plantea la necesidad de que los programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) incorporen también la metodología multigrado.

4. ¿CÓMO SON NUESTRAS ESCUELAS RURALES MULTIGRADO?

Mucho podría decirse sobre estas escuelas y sobre lo que en ellas sucede⁴. Para mayor precisión, intentaremos presentar aquellos rasgos que nos ayudan a establecer mejor cómo habría que trabajar en las escuelas rurales multigrado.

4 Véase Montero, Carmen *et al.*: *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: MECEP - Ministerio de Educación, 2001.

Comencemos por señalar que no son todas iguales. El número de maestros que trabaja en ellas, la cantidad de alumnos que asisten, el lugar donde se ubican, son, entre otros factores, asuntos que las diferencian. Sistematizar los datos estadísticos sobre estos rubros y analizarlos indagando sobre sus implicancias para orientar el trabajo pedagógico, es algo que nos permite aclarar qué tan genérica o diferenciada debería ser la aplicación de una propuesta metodológica multigrado.

En efecto, la característica multigrado designa a un conjunto heterogéneo de centros educativos. Estos tienen en común el hecho de presentar aulas en las que el espacio de aprendizaje es compartido por alumnos de dos o más grados que están a cargo de un docente, pero existe una variedad de situaciones específicas en relación con el número de grados y de alumnos en el aula.

¿CUÁNTOS PROFESORES TIENEN Y CUÁNTOS GRADOS ATIENDE CADA UNO?

El número de profesores que tienen las escuelas es un tema importante pues determina el número de grados que cada docente tendrá a su cargo y, por lo tanto, la mayor o menor complejidad de su trabajo.

En función del número de docentes que tiene, una escuela multigrado es:

- Unidocente: con un docente para todos los grados.
- Polidocente multigrado con dos docentes:
 - Cada uno atiende alumnos de un ciclo y medio o tres grados.
 - Uno atiende alumnos de un ciclo (o dos grados), y el otro alumnos de dos ciclos (o cuatro grados).
- Polidocente multigrado con tres docentes: cada uno atiende a un ciclo.
- Polidocente multigrado con cuatro docentes: presenta combinaciones diversas de responsabilidad de cada docente. Puede privilegiarse la atención monogrado al 1° grado de primaria y “acomodar” los otros grados según el número de alumnos.
- Polidocente multigrado con cinco docentes: en esta suele organizarse el tercer ciclo (5° y 6°) como aula multigrado.

La estadística educativa del 2000 nos informa que las situaciones más frecuentes son las siguientes (véase el cuadro 4):

- Que un docente se encargue de todos los grados (37% de las escuelas).
- Que dos docentes se encarguen de todos los grados (31% de las escuelas).

Cuadro 4			
Primaria de menores rural multigrado:			
Número de escuelas en funcionamiento según número de docentes de aula			
Número de docentes	Número de centros educativos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	6 779	37,3	37,3
2	5 706	31,4	68,8
3	3 210	17,7	86,4
4	1 452	8,0	94,4
5	697	3,8	98,3
Otro	314	1,7	100,0
Total con dato	18 158	100,0	
Sin información	3 494		
TOTAL GENERAL	21 652		

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

Es decir, estaríamos ante una situación cuyo manejo es complejo. En el primer caso, hay un solo responsable para trabajar con varios grados y ciclos de manera simultánea. El segundo caso, asumiendo que se distribuyen tres grados por docente, no coincidiría con la lógica de los ciclos que establece la ECB ya que cada docente estaría atendiendo a “alumnos de un ciclo y medio”.

Las otras alternativas parecen más manejables. Cuando hay tres docentes en la escuela cada uno podría responsabilizarse por dos grados, que correspondan con un ciclo, situación que alcanza al 18% de las escuelas. Y, cuando hay cuatro docentes, estos tienen un mayor margen de juego para definir cuál de las aulas será multigrado y qué grados atenderá, situación que alcanza sólo al 8% de las escuelas rurales multigrado.

Tras asumir que el número de grados y la correspondencia con el ciclo indicarían diverso grado de complejidad para el manejo del aula, podríamos clasificar los tipos de la siguiente manera:

- a. *Complejidad baja.* Aula con dos grados que corresponden al mismo ciclo. Son aquellos casos en que la composición del aula multigrado corresponde con los ciclos (ciclo I: 1° y 2° grados; ciclo II: 3° y 4°; ciclo III: 5° y 6°), ya que se trata sólo de dos grados simultáneos y existe coincidencia con el modo como está organizada la estructura curricular básica.
- b. *Complejidad media.* Aula con tres grados que quiebra la correspondencia de ciclo. Es el caso de las aulas conformadas por alumnos de tres grados, en las que el manejo de la noción de ciclo se desvirtúa porque se combinan dos grados de un ciclo con uno de otro ciclo. Esta versión multigrado tiene dos modalidades: una en la que se atiende estudiantes de 1° a 3° grado, y que resulta particularmente problemática para el aprendizaje de los niños del 1° grado, y otra en la que comparten el aula los alumnos de 4° a 6° grado, donde la mayor atención tienden a recibirla quienes están ya culminando su educación primaria.
- c. *Complejidad alta.* Aula con cuatro a seis grados. Corresponde a los centros unidocentes en los que un solo profesor trabaja simultáneamente con un contingente de alumnos muy heterogéneo en edades y, supuestamente con un alto rango de variación en sus niveles de conocimiento. Buena parte de estas escuelas trabaja sólo hasta 4° grado, con lo que se recorta la posibilidad de ofrecer la primaria completa.

¿CUÁNTOS ALUMNOS TIENEN?

El número promedio de alumnos de una escuela multigrado rural es de 56; este promedio baja a 30 en las escuelas unidocentes y se incrementa a 75 en las polidocentes multigrado.

Cuadro 5			
Promedio de alumnos y docentes por centro educativo y carga docente en primaria de menores según área y característica del centro educativo			
Área y característica	Alumnos por centro educativo	Docentes por centro educativo	Alumnos por docente
Total primaria	129	4	29
Total multigrado	57	2	27
Primaria rural	72	2	29
1. Unidocente	30	1	33
2. Polidocente multigrado	75	3	29
3. Polidocente completo	219	8	28
Multigrado rural	56	2	30
Primaria urbana	273	10	28
Multigrado urbana	61	4	17

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

Cuadro 6			
Escuelas rurales multigrado según número de alumnos			
Número de alumnos	Número de centros educativos	Porcentaje de centros educativos	Porcentaje acumulado
Hasta 20	2 920	14,0	14,0
21 a 30	3 429	16,5	30,5
31 a 40	2 682	12,9	43,4
41 a 50	2 343	11,3	54,7
51 a 60	2 137	10,3	65,0
61 a 70	1 648	7,9	72,9
71 a 80	1 216	5,9	78,8
81 a 90	1 007	4,8	83,6
91 a 100	737	3,5	87,1
101 a 110	672	3,2	90,3
110 a 120	496	2,4	92,7
121 a 150	853	4,1	96,8
Más de 150	644	3,1	
TOTAL	20 784	100,0	

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

Cuadro 7					
Escuelas rurales multigrado: Estimación número adecuado de alumnos por docente*					
Número de alumnos	Un docente	2 docentes	3 docentes	4 docentes	5 docentes
Adecuado					
Hasta 30	66,5				
Hasta 60		69,1			
Hasta 90			68,2		
Hasta 120				66,4	
Hasta 150					70,2
Excesivo	33,5	30,9	31,8	33,6	29,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Tras tomar como referencia la cantidad de 30 alumnos por docente, se ha definido la proporción de escuelas que tendrían una situación adecuada y las que tendrían un número excesivo de alumnos para cada docente. Obviamente es un estimado grueso —y hasta cierto punto arbitrario— en tanto no se toma en cuenta la cantidad exacta de alumnos en cada grado ni es posible conocer a través de las estadísticas cuál es la asignación de grados por docente que dispone cada centro educativo.

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

La carga docente, que indica de cuántos alumnos —como promedio— se estaría encargando cada profesor, tiene un valor de 30 para el total multigrado rural, sube a 33 para los unidocentes y baja a 29 para los polidocentes multigrado. Si la dificultad del trabajo del docente se relaciona con el número de grados a su cargo —y el número de alumnos—, quienes enfrentan una situación de trabajo relativamente más sencilla son los maestros de centros polidocentes completos en los que la carga docente asciende a 28 alumnos (17 en zona urbana) y se trabaja en aulas monogrado.

El número de alumnos por centro educativo es muy variable y no corresponde a una pauta clara respecto de la carga docente. Un tercio de las escuelas rurales multigrado tiene hasta 30 alumnos y otro tercio tiene entre 31 y 60 alumnos, lo cual las mantendría dentro de un margen razonable de pequeñas escuelas. Evidentemente, el problema de atención adecuada o inadecuada depende del número de docentes que tenga la escuela.

Los profesores entrevistados en experiencias de trabajo de campo señalan que el exceso de alumnos en un aula multigrado constituye un problema, que resulta difícil lograr la atención de todos y se hace particularmente necesario contar con material educativo para asignarles tareas diferenciadas. En tales circunstancias es evidente que el mayor número de alumnos agudiza los problemas derivados de la falta de orientaciones metodológicas de que adolecen los maestros. Si estimamos lo que sería un número adecuado o excesivo de alumnos por docente (véase el cuadro 7) podemos decir que aproximadamente un tercio de las escuelas tendrían una carga excesiva para el número de docentes de que disponen.

Se ha observado, además, que cuando hay demasiados alumnos —y un mobiliario poco adecuado— el manejo del espacio se torna rígido y se hace bastante difícil la organización de los trabajos en grupo, el desplazamiento de los docentes y de los monitores y la clara diferenciación de las actividades que son comunes y particulares a cada grado o grupo.

¿CON QUÉ SERVICIOS CUENTAN?

Las escuelas rurales multigrado carecen de servicios básicos:

- El 41% cuenta con servicio de agua en el local del centro educativo.
- Apenas el 3% tiene servicio de desagüe.
- Sólo el 9% tiene energía eléctrica.

Las limitaciones en el acceso a los servicios básicos denotan la precariedad de las condiciones materiales en gran parte de las escuelas rurales, lo que las ubica lejos del ideal de una buena escuela pública y también de la posibilidad de cumplir con una serie de aspectos de la propuesta curricular.

Basta señalar lo más evidente: sin agua ni desagüe los niños tienen serias dificultades para practicar los hábitos de higiene y cuidado personal que proclama la escuela; sin energía eléctrica, los alumnos y docentes poco pueden hacer para acceder a medios de comunicación que les permitan manejar una información distinta de la que proporcionan su entorno y sus materiales escritos.

Sabemos que la disponibilidad de los servicios depende mayormente de entidades ajenas al sector, pero hemos constatado casos en que el servicio existe en la comunidad o centro poblado, mas no se hace accesible a la escuela (como nos dijo una directora, “no hay partida para pagar la luz”, y el poste de luz estaba prácticamente en el patio de la escuela).

Cuadro 8				
Servicios que tienen las escuelas rurales multigrado				
	Sí	No	n.d.	Total
¿Existe servicio de agua en el centro educativo?	8429	12 348	7	20 784
Porcentaje	41	59		100
¿Existe servicio de desagüe en el centro educativo?	649	20 072	63	20 784
Porcentaje	3	97		100
¿Existe energía eléctrica en el centro educativo?	1944	18 833	7	20 784
Porcentaje	9	91		100

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

¿EN QUÉ TURNO TRABAJAN?

La cantidad de tiempo disponible y usado para propósitos de aprendizaje es un tema central que debe incorporarse a la propuesta. Por lo que indican las estadísticas educativas nacionales, hay básicamente dos modalidades de organización de la jornada escolar: sólo en la mañana lo hace un 65% de las escuelas rurales multigrado y, con horario partido —mañana y tarde—, lo hace un 31% de ellas.

El turno establecido por la escuela del campo estaría asociado al hecho de que, cuando se trata de poblados dispersos, los niños recorren en muchos casos distancias considerables para asistir a su escuela; siendo así, es comprensible que la mayoría de veces se opte por un horario corrido sólo en la mañana. Si los niños regresan por la tarde es quizá porque las distancias no son muy largas o porque hay algún sistema de apoyo alimentario que lo permite.

Debemos destacar, sin embargo, que existe una distancia notable entre el turno y horario establecidos y el horario que realmente se cumple. Nuevamente, por lo observado en el trabajo de campo, podemos decir que hay con frecuencia un manejo arbitrario y deficiente del tiempo:

- Las semanas no son completas; no siempre se trabaja de lunes a viernes.
- El número de horas establecido para la jornada escolar no se cumple (véase el cuadro 10).
- El horario de cada día y la distribución entre actividades permanentes, sesiones de clase y recreos es irregular.

Cuadro 9 Turno en que atienden las escuelas rurales multigrado		
Turno	Número de centros educativos	Porcentaje
Sólo mañana	13 584	65,4
Horario partido, mañana y tarde	6 456	31,0
Sólo tarde	40	0,2
Continuo mañana y tarde	699	3,4
Otro	5	0,0
TOTAL	20 784	100,0

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

Cuadro 10 Horario y duración de las actividades en las escuelas multigrado					
Horarios y duración*	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Inicio de la formación	8:55/10:00	8:52/9:20	8:00/10:40	9:15/10:15	8:30/9:45
Duración de la formación	5' a 50'	10' a 23'	5' a 60'	15' a 30'	15' a 32'
Inicio de clases	9:00/10:50	9:00/9:43	9:00/10:45	9:30/10:45	8:50/10:01
Duración de la 1a. sesión	1:10/2:26	1:18/2:26	0:15/2:26	1:00/2:20	0:47/2:24
Inicio del recreo	11:08/12:06	10:30/11:19	10:30/12:00	10:30/12:00	9:48/11:43
Duración del recreo	0:53/2:12	0:12/1:26	0:30/2:00	0:30/1:30	0:29/1:23
Duración de la 2a. sesión	0:33/2:07	1:50/3:20	2:01/3:45	1:30/2:30	0:55/2:24
Fin de la jornada	13:35/2:14	12:55/3:45	02:45	2:00/3:00	12:27/2:16
Duración total de la jornada	4:10/5:20	3:45/5:30	4:00/6:45	4:35/5:30	4:35/5:40
Duración total de las sesiones	2:10/4:10	1:18/4:44	1:18/5:56	2:45/4:10	2:45/4:10

* Los datos de cada celda indican los valores en minutos y/u horas registrados en la observación.

Fuente: IEP, Estudio de casos. Cusco, noviembre del 2000.

- El ingreso a las aulas no significa necesariamente el inicio de una sesión de clase, mucho menos de una experiencia de aprendizaje significativo.
- El tiempo efectivo de enseñanza es limitado a pesar de lo largas que son muchas de las sesiones.
- El tiempo efectivo de aprendizaje para los alumnos de cada grado se reduce considerablemente en las aulas multigrado.

En cuanto a la calidad del tiempo, las constataciones no son alentadoras. Las largas jornadas de observación y registro etnográfico en aulas nos permiten afirmar que a la falta de formación adecuada de los docentes se suman, en muchos casos, la baja motivación, la escasa imaginación, la desidia frente al trabajo de calidad y la falta de respeto por la situación e intereses de los alumnos y de sus familias. A esto podemos añadir los efectos de la ausencia de una programación y del deficiente manejo de los contenidos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje para saber qué trabajar con quién(es) y en qué momento(s). La programación de las sesiones de clase, especialmente importante en las aulas multigrado donde la diversidad y heterogeneidad de los alumnos hace indispensable un cierto orden de trabajo, es inexistente, insuficiente o poco frecuente.

Lo dicho provoca, por lo menos, dos reflexiones. En primer lugar, que en tales condiciones, el servicio educativo que ofrecen las escuelas rurales multigrado favorece la formación de una amplia brecha entre las competencias propuestas por el currículo y los logros reales de los niños. En segundo lugar que, en tanto la puesta en marcha de una metodología multigrado supone un manejo ordenado y riguroso del tiempo para maximizar el tiempo de enseñanza y aprendizaje efectivo, hay una alta valla que superar para cambiar el modo existente y establecer una nueva forma de trabajo en las escuelas del campo.

¿CÓMO ES LA FORMACIÓN DE SUS MAESTROS?

Cada vez es más común constatar que en las escuelas rurales trabajan maestros egresados de centros superiores, pero los docentes expresan con contundencia que la formación recibida no los preparó para trabajar en aulas multigrado. Comienzan su experiencia de trabajo y no saben cómo aplicar lo aprendido y quedan sin más alternativas que las que su propia intuición pueda facilitarles.

Se advierte también la presencia de maestros que han accedido a los programas de capacitación del MED a través de los entes ejecutores locales. Ellos, en general, valoran positivamente las capacitaciones y argumentan que están mejorando su enseñanza con las nuevas estrategias metodológicas. Encuentran, sin embargo, un entrampamiento para aplicar lo recibido en la capacitación; esto se asociaría, por un lado, a la falta de orientaciones prácticas y/o ejemplificaciones y, por otro lado, a la idea de que se trata de concepciones válidas para un medio urbano y para aulas monogrado.

Respecto de la capacitación para el desempeño en aulas multigrado, la ausencia es notable. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, muchos de los elementos introducidos por la nueva propuesta pedagógica pueden resultar funcionales para el trabajo en aulas multigrado si se cumplieran y complementarían con las orientaciones adecuadas. Los cambios registrados en relación con la actitud de los alumnos (de quienes se dice y se constata que se muestran más abiertos, activos y expresivos) son un punto de avance que merece destacarse.

¿CÓMO TRABAJAN LOS DOCENTES EN EL AULA?

Sin una adecuada orientación pedagógica y con limitadas condiciones materiales, el trabajo en el aula multigrado presenta una serie de problemas para el logro de aprendizajes. Los profesores manifiestan como limitaciones los diversos niveles de aprendizaje de los alumnos, la dificultad para organizar el trabajo pedagógico (desorden, poco control), la falta de tiempo y la necesidad de asignar un tiempo repartido entre los grados, la ausencia de condiciones para el aprendizaje, la dificultad para cumplir las metas que corresponden a cada grado o ciclo.

Al no contar con la debida formación y capacitación, los docentes han ido ideando sus propias estrategias para atender los problemas que afrontan en el aula multigrado. Entre estas estrategias cabe destacar la reorientación de su intervención pedagógica en los siguientes sentidos: priorizar un grado en perjuicio del resto, trabajar por ciclo, preparar material para facilitar su trabajo, pedir ayuda a otro docente o alumnos.

De modo intuitivo, pero sin un manejo sustentado y sostenido de su práctica, intentan responder a la diversidad de grados fundamentalmente de dos maneras: en un primer caso, se atiende a cada grado por vez, haciendo una actividad específica para cada grupo; en un segundo caso, se tiende a hacer una misma actividad para todos los grados, lo cual podría ser adecuado algunas veces pero en muchas otras debería graduarse la actividad según logros diferenciados de aprendizaje. Con esta estrategia se simplifica la labor de planificación y conducción del docente, pero subsiste la dificultad de orientar el avance de cada grupo. Cuando trabajan con tres grados, los docentes tienden a diferenciar el grado inferior y agrupar los superiores, de modo que en la práctica trabajan como si fueran dos grados. Adicionalmente se privilegia uno de ellos, muchas veces en beneficio del grado superior.

Una situación particularmente difícil se percibe en relación con el primer grado de primaria, sobre todo si los niños que se incorporan al aula multigrado no han pasado por el nivel inicial. Esto nos obliga a reflexionar acerca de la educación inicial y su deficiente cobertura en las áreas rurales; asimismo, nos llama a evaluar diversas alternativas como son, por ejemplo, la posibilidad de incorporar en la programación anual una etapa de nivelación para los alumnos del primer grado al inicio del año escolar o, eventualmente, la consideración de un tratamiento diferenciado del primer grado, con un docente.

¿CÓMO SON SUS AULAS?

Las aulas multigrado visitadas presentaron serias deficiencias en cuanto a infraestructura, mantenimiento y cuidado, mobiliario (carpetas, mesas, sillas, pizarras, muebles para la biblioteca de aula o los sectores pedagógicos, etcétera) y ambientación pedagógica. Parecen ser una versión empobrecida y rígida del aula presentada en los manuales innovadores y, dada la importancia de un manejo flexible del espacio para la enseñanza multigrado, son un punto de atención para la propuesta metodológica.

En estas condiciones es difícil pensar que sea posible organizar y recomponer los grupos de trabajo en el transcurso de las sesiones (por grados, por intereses, por afinidad, combinados, por niveles de logro, etcétera), facilitar el acceso de los niños al material y a los rincones pedagógicos para realizar sus propias actividades de aprendizaje o, en síntesis, hacer del espacio físico un ambiente que favorezca el logro de aprendizajes.

Finalmente, debe destacarse que la ventaja relativa que tiene una escuela rural no es aprovechada de modo suficiente y se hace un uso limitado de los ambientes exteriores al aula como espacios para el aprendizaje.

5. CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS UNIDOCENTES Y MULTIGRADO Y DEL CONTEXTO EN QUE VIVEN

Para diseñar una propuesta metodológica para escuelas unidocentes y/o con aulas multigrado, es preciso tomar en cuenta las características de los niños que asisten a ellas. En tal sentido, se presentan a continuación, de modo sucinto, los rasgos más saltantes del contexto global en que se ubican las escuelas rurales multigrado, los hechos que definen el estilo de vida de los niños del campo, referencias a la composición del alumnado, y, por último, algunas reflexiones sobre lo que esto implica para el trabajo educativo en escuelas multigrado.

Una característica central de los niños que asisten a las escuelas multigrado es su gran diversidad; esta se manifiesta no sólo en sus diferentes edades, experiencias y género, sino también en la diversidad cultural, lingüística, social, geográfica y económica propia de la población a la cual pertenecen. La caracterización que se hace aquí intenta ofrecer algunos de los rasgos generales que presenta esta población, y reconoce que existen una serie de variaciones locales que no es posible incluir de modo exhaustivo.

CONTEXTO GENERAL

- El *contexto socioeconómico* en el que vive gran parte de los niños rurales está marcado por situaciones de *pobreza y extrema pobreza*: el 66,1%⁵ de la población rural vive en condiciones de

5 Fuente: INEI, ENNIV 2000. Elaboración: IEP.

pobreza. La pobreza extrema se concentra en las áreas rurales donde residen 70 de cada 100 pobres extremos⁶.

- La pobreza de los pobladores rurales se expresa también en las *condiciones materiales* y el limitado acceso a los servicios básicos: la pauta predominante en los hogares es el uso de agua que se obtiene de río, acequia o manantial; la carencia de servicios higiénicos o uso de pozos ciegos y una cobertura aún muy limitada de redes de energía eléctrica⁷.
- En términos *culturales y lingüísticos*, una proporción importante de la población rural (42,2%) tiene como lengua materna una de las 42 lenguas vernáculas que se hablan en el país⁸. En la sierra rural, más de la mitad de los habitantes (56,7%) tiene como lengua materna una vernácula⁹. Si se indaga en realidades regionales, tenemos, por ejemplo, que en los cinco departamentos del Sur andino, según el Censo Nacional de 1993, el 71% de sus habitantes tenía como lengua materna el quechua o el aimara.
- El 89% de la población rural vive en poblados de menos de 500 habitantes¹⁰, lo que da cuenta de su *dispersión*. Las características de la geografía y la disponibilidad de vías de comunicación y medios de transporte inciden en el aislamiento físico de muchos de estos poblados.

ROLES Y TAREAS DE LOS NIÑOS

Los niños que viven en la zona rural tienen a su cargo tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan fundamentalmente en el ámbito de su familia y su comunidad. Estas tareas varían de acuerdo con su edad y sexo.

Los niños se incorporan en forma paulatina al trabajo aproximadamente desde los 5 años y van asumiendo poco a poco diversas tareas de acuerdo con sus fuerzas y destrezas. En el grupo de 6 a 11 años, la mayor parte de tareas son de apoyo al trabajo doméstico (trabajo reproductivo), tanto en el caso de los niños como de las niñas. También apoyan, pero en menor medida, en el trabajo productivo, mientras aprenden a realizarlo.

Entre los 11 a 15 años el tipo de trabajo que desarrollan los niños y las niñas empieza a diferenciarse. Las niñas asumen la mayor parte del trabajo doméstico, aunque continúan desarrollando actividades productivas. Los niños reducen sus tareas domésticas y realizan una mayor variedad y cantidad de tareas productivas.

El tipo de trabajo que realizan los niños y las niñas y el tiempo que demanda también varían de acuerdo con otros factores, como son: la estructura y composición familiar, las características y nivel de desarrollo de la comunidad y los recursos con que cuenta la familia.

La estructura y composición familiar, expresada en el número de miembros que puedan realizar el trabajo productivo y reproductivo, la cantidad de varones y mujeres en la familia, la presencia de ambos padres o la ausencia de uno de ellos y el lugar que ocupa el niño en la estructura familiar (según sea hijo/a mayor, menor), afectan la carga de tareas y responsabilidades de niños y niñas y el tipo de trabajo (productivo o reproductivo) en el que participan.

De modo análogo, las características del trabajo agropecuario y el nivel de desarrollo de la comunidad inciden en la carga laboral de los niños: los de comunidades más pobres, en las que es más difícil producir, tienen mayor carga laboral.

En concordancia con ello, los recursos de la familia afectan la carga de trabajo de los niños, de modo tal que en las familias más pobres, especialmente en aquellas incompletas, estos tienen una mayor carga de tareas y responsabilidades. En tales casos se observa una fuerte tendencia a la ruptura del patrón tradicional de asignación de tareas según la edad y las fuerzas del niño y la aceleración de su incorporación a las tareas propias de grupos de mayor edad.

6 Fuente: INEI, ENNIV, 2000. Elaboración: IEP.

7 Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 1997. INEI: *Perú. Medición de niveles de vida y pobreza*, 1998.

8 Fuente: INEI, ENNIV, 2000. Procesamiento: IEP.

9 Fuente: INEI, ENNIV, 2000. Procesamiento: IEP.

10 INEI: *Compendio Estadístico 1996-1997*.

La jornada diaria de los niños suele seguir un patrón común: se inicia temprano, con el desarrollo de actividades domésticas y de cuidado de los animales, continúa en la escuela, y al finalizar esta se retoman las actividades de apoyo al trabajo doméstico y/o productivo. La intensidad o cantidad de trabajo durante la jornada diaria, así como la mayor o menor presencia de tiempo libre y espacios de juego y recreación varía regionalmente y de acuerdo con las características de la comunidad (mayor o menor demanda de trabajo infantil).

La actividad laboral de los niños y sus familias varía asimismo a lo largo del ciclo productivo anual. En efecto, durante el año hay momentos que requieren una mayor cantidad de trabajo de todos los miembros de la familia, como son las épocas de siembra y cosecha o las de caza y pesca. Así, la intensidad del trabajo varía estacionalmente. En otras épocas, cuando el padre migra temporalmente por razones de trabajo, los otros miembros de la familia necesitan redistribuir sus obligaciones.

En algunos casos los niños mayores deben aportar ingresos a la familia y se emplean como peones dentro y/o fuera de la comunidad o como trabajadores en los pueblos cercanos. A veces las niñas mayores también contribuyen al ingreso familiar a través de la producción artesanal (especialmente en la sierra y la selva).

Los niños y adolescentes representan una fuerza laboral importante en la zona rural: un 29% de la población económicamente activa ocupada en el campo tiene entre 6 y 17 años. La participación de los niños en la vida laboral limita su disponibilidad de tiempo en los horarios y calendarios que exige la escuela primaria.

La participación de los niños en la economía de las familias campesinas es un hecho que trasciende la función meramente económica. El trabajo tiene también un significado social y cultural para ellos, sus familias y su comunidad. En efecto, es a través de él que los niños realizan su aprendizaje para la vida adulta y adquieren progresivamente las habilidades que los convertirán en varones y mujeres competentes en su comunidad. En las comunidades de la sierra y de la Amazonia esto es especialmente visible. En estos casos la participación de los niños en las actividades domésticas, agrícolas, artesanales, así como de caza, pesca y recolección, si bien son centrales para la subsistencia de la familia, garantizan además la transmisión del conocimiento cultural sobre el entorno y su manejo y los roles que varones y mujeres deberán desempeñar en su vida adulta. Esta situación plantea un reto a la escuela rural multigrado, en la medida en que debe integrar la condición laboral de la población que debe atender.

LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Dado que el Perú un país tan diverso en términos geográficos, culturales, lingüísticos y socioeconómicos, las escuelas multigrado rurales, como dijimos, no son todas iguales ni atienden a niños similares. Son los docentes de cada escuela y las autoridades de la zona o región quienes sabrán distinguir mejor que nadie las características de los niños de la localidad en la que trabajan.

¿CÓMO SON SUS ALUMNOS?

Prácticamente la totalidad de escuelas rurales multigrado son mixtas, vale decir que en una misma aula trabajan los niños y las niñas. A esta composición por sexo, propia de las pequeñas escuelas disponibles en cada comunidad rural, se suma un rango de edades variable y amplio que corresponde no sólo con el hecho de que en el aula hay alumnos y alumnas de distintos grados sino a aquellas situaciones derivadas del atraso escolar.

En efecto, en las escuelas multigrado rurales existe un rango de edades muy amplio entre los alumnos presentes en un aula, lo que introduce —en un contexto particularmente afectado por el atraso escolar (véase el cuadro 11)— un elemento adicional de diversidad, no contemplado todavía por las orientaciones pedagógicas. Por otro lado, dada la débil o inexistente conciencia de la potencialidad que ofrece una composición diversa, esto es visto más como un problema que como una posibilidad (podríamos por ejemplo pensar que las experiencias y competencias que aportan los niños mayores enriquecen al conjunto, siempre que se evite que sean tratados como los rezagados del salón y se les dé el “espacio” para compartir estas experiencias).

Los niños y niñas de las aulas multigrado conforman entonces un grupo heterogéneo, pues pertenecen a diversos grados y edades. Las frecuentes situaciones de atraso edad-grado de estudio,

Cuadro 11							
Atraso escolar en centros educativos multigrado (Porcentajes)							
	Total	Grados					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
UNIDOCENTES							
Adelantados	3,4	4,2	3,8	2,9	2,7	3,1	3,1
En edad adecuada	33,9	59,2	38,2	24,9	19,2	18,1	16,2
Atrasados (con extraedad)	62,6	36,6	58,1	72,3	78,1	78,8	80,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
POLIDOCENTES MULTIGRADO							
Adelantados	3,0	3,0	3,5	2,9	3,0	2,7	2,8
En edad adecuada	35,0	64,2	42,6	28,4	23,0	19,9	19,0
Atrasados (con extraedad)	62,0	32,8	53,8	68,7	74,1	77,4	78,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y Estadísticas Básicas 2000.

Elaboración: IEP.

derivadas del inicio tardío de su escolarización o de la repetición, complejizan la heterogeneidad del aula multigrado.

La heterogeneidad de edades entre los alumnos del aula multigrado implica, asimismo, una gran variedad de experiencias, conocimientos y habilidades que los niños llevan consigo al aula, relacionadas a su propio proceso de socialización, en el cual adquieren progresivamente destrezas en el desempeño de diversas actividades.

Otro factor de diversidad está relacionado con el aspecto lingüístico. Como ya señalamos, una gran proporción de los alumnos de aulas multigrado tienen como lengua materna un idioma vernáculo. El distinto grado de dominio de su lengua y del castellano que presentan los niños constituye otro de los elementos de diversidad en el aula multigrado.

Cuadro 12					
Escuelas multigrado: Información sobre las edades menores y mayores de los alumnos de cada grado*					
Grados	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
1°	5/6	6/7	6/7	6/10	6/7
2°	7/12	7/14	7/12	7/11	7/14
3°	9/13	9/15	9/12	9/14	8/11
4°		9/15	9/13	10/15	8/13
5°			12/14	11/15	9/14
6°			13/14	13/17	10/17
Rango de edad que maneja cada profesor					
Profesor 1	8 años	9 años	6 años	5 años	5 años
Profesor 2			4 años	6 años	9 años
Profesor 3			2 años		

* Los datos indican las edades mínima y máxima registradas en cada grado.

Fuente: IEP, Estudio de casos. Cusco, noviembre del 2000.

La socialización diferenciada por género en la mayor parte de la zona rural presenta particularidades en el comportamiento y la participación de los niños y las niñas que deben ser tomadas en cuenta a fin de ofrecer a ambos un trato equitativo.

6. A MODO DE BALANCE: IMPLICANCIAS PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Como se señaló al inicio, el propósito de esta caracterización es conocer y comprender los rasgos distintivos del alumnado de las escuelas multigrado, de modo que podamos identificar los aspectos que la escuela debe atender para responder a sus necesidades y particularidades.

Así, respecto del contexto general en el cual se desenvuelve la vida de los niños rurales, caracterizado por la pobreza y la dispersión, podemos deducir que todo apoyo que las políticas educativas puedan proporcionar (desde materiales y útiles escolares hasta complemento alimenticio) para su proceso educativo y la mejora de sus condiciones de vida es relevante para elevar las condiciones de aprendizaje y alcanzar los logros educativos esperados.

Asimismo, la dispersión de los poblados, las dificultades para movilizarse a otros lugares, la escasez de recursos para afrontar tales gastos y la necesaria presencia del niño en su comunidad como participante de las actividades de subsistencia familiar, nos permiten afirmar que las escuelas con que cuentan en sus poblados son, en la gran mayoría de los casos, su única opción para recibir educación escolar. Sin su presencia, la gran mayoría de los niños y especialmente las niñas, no podrían acceder al sistema educativo formal, dados los costos y dificultades que ello supondría.

La lejanía de los poblados aísla también a las escuelas y a los maestros entre sí y a estos de los funcionarios y representantes de las instancias intermedias y superiores del sistema del cual forman parte. Ello afecta las condiciones objetivas y subjetivas en que los maestros viven y desempeñan su labor docente y dificulta las labores de comunicación, asesoría, supervisión y control. Esto debe tenerse en cuenta para el diseño de estrategias de monitoreo, seguimiento y acompañamiento de los docentes, que de otro modo se encuentran aislados en su labor educativa. La organización de redes educativas que agrupen a docentes de escuelas cercanas, por ejemplo, constituyen una estrategia pertinente y necesaria para romper con este aislamiento.

La diversidad cultural y lingüística que caracteriza al alumnado de las escuelas multigrado y a sus familias es también un aspecto central que la escuela debe reconocer y atender apropiadamente. A pesar de la legislación vigente, las particularidades socioculturales e idiomáticas de un importante sector de niños peruanos no han sido debidamente incorporadas como una dimensión central de los programas educativos en las escuelas. La necesaria incorporación de los saberes locales y los referentes culturales de los niños indígenas y no indígenas en el proceso de aprendizaje que la escuela conduce es, sin duda, una condición previa para el logro de aprendizajes significativos. Ignorar las particularidades culturales y lingüísticas tiene consecuencias negativas para el proceso educativo y para la trayectoria y logro educativo de los niños de familias de origen andino y amazónico. Tales efectos son visibles en las altas tasas de atraso, repetición y deserción de la población escolar vernaculohablante. Reconocer la lengua materna como un vehículo legítimo y necesario para lograr aprendizajes efectivos es una tarea urgente en las escuelas que atienden a esta población, de allí que sea fundamental seguir avanzando en el desarrollo y consolidación de las políticas de EBI.

En lo que respecta a los roles y tareas que los niños rurales realizan en su vida cotidiana y en su proceso de socialización, debe quedar claro que son parte de su realidad y que la escuela no puede pretender cambiarlas o ignorarlas. Como ya se dijo, la participación de los niños en las actividades productivas y reproductivas de sus familias trasciende la función meramente económica. Así, si bien es cierto que las condiciones de pobreza del medio rural hacen necesaria e inevitable dicha participación, su trabajo tiene además un significado cultural y social y una función socializadora en ese medio. En efecto, estas actividades los preparan para desempeñarse como adultos competentes en su comunidad y desarrollan en ellos una serie de habilidades, destrezas y conocimientos que enriquecen su formación y constituyen experiencias de aprendizaje que la escuela puede aprovechar y potenciar, en vez de ignorar.

Sin embargo, es también cierto que tales actividades y experiencias, previas y simultáneas al paso del niño por la escuela, plantean una competencia entre el tiempo que demanda la realización de tales actividades y el tiempo que demanda la escuela. Esta competencia denota también la fragilidad de la relación que los niños rurales entablan con la escuela, pues, como ya vimos, los cambios que pueda sufrir

la familia en cuanto a su disponibilidad de recursos o su composición, pueden incidir en una mayor demanda del trabajo del niño e interrumpir su relación con la escuela.

Sería necesario, por tanto, que la escuela adopte una posición más flexible que le permita reconocer la condición laboral del niño rural, integrar las experiencias que se derivan de ella como parte del proceso de aprendizaje que desarrolla, atender a la diversa disponibilidad de tiempo que plantea dicha condición, no sólo a lo largo de la jornada diaria sino también de acuerdo con las variaciones estacionales que plantean momentos de mayor y menor intensidad de trabajo infantil.

En cuanto a la diversidad presente en el aula, es importante reconocer la riqueza de experiencias y el potencial educativo que ofrece la interacción entre niños y niñas mayores y menores y con diversas habilidades y destrezas, en tanto incrementa las posibilidades de interaprendizaje entre los alumnos. En este punto es necesario recordar que el aprendizaje no es única ni exclusivamente un proceso individual, sino que se construye, también, socialmente.

Reconocer la diversidad en el aula permite usarla de modo provechoso, combinar el trabajo individual y grupal, y variar los criterios de agrupamiento de modo que las diversas experiencias de los niños constituyan también oportunidades de aprendizaje para sus demás compañeros.

ANEXO 2

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA COMPLEMENTAR LA PROPUESTA METODOLÓGICA MULTIGRADO

El mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas unidocentes y/o con aulas multigrado requiere una inserción armónica y consistente en una propuesta integral de atención a la educación primaria rural, cuya responsabilidad trasciende largamente aquello que puede hacer el docente en el aula.

En tal medida, como complemento a la propuesta metodológica, se presenta en seguida un conjunto de sugerencias y recomendaciones que podrían favorecer el buen desempeño docente y el logro de aprendizajes en los niños. Estas sugerencias y recomendaciones se suman a la "Síntesis de los lineamientos para la atención de la educación primaria en áreas rurales", alcanzados al Ministerio de Educación en 1998¹, y enfatizan algunos aspectos centrales desde la perspectiva de la situación multigrado.

El documento presenta de manera sucinta y puntual los requerimientos relacionados con los siguientes aspectos:

1. Formación docente.
2. Capacitación de docentes en servicio.
3. Tratamiento de la estructura curricular básica.
4. Organización del servicio educativo en zonas rurales.
5. Infraestructura y mobiliario.
6. Materiales educativos.
7. Relaciones escuela - familia - comunidad.

La identificación de estas propuestas complementarias se ha basado en los aportes de los miembros del equipo de investigación y en las sugerencias recibidas de los especialistas en los talleres de consulta realizados en las regiones amazónica y andina.

1. FORMACIÓN DOCENTE

SITUACIÓN PROBLEMA

- El currículo de formación de docentes de primaria aprobado en noviembre del 2000 por R.M. N° 710-2000-ED y utilizado en los institutos superiores pedagógicos (ISP), de donde procede la mayoría de docentes rurales, no tiene mayor referencia concreta, conceptual ni metodológica respecto de la

1 Véase Montero, Carmen *et al.*: *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N° 2. Lima: MECEP – Ministerio de Educación, 2001, pp. 207-209.

formación docente que se requeriría para el trabajo en aulas multigrado. La única alusión explícita es enunciada entre los saberes del docente, de quien se espera debe "saber hacer proyectos de aprendizaje en *diferentes escenarios o situaciones: bilingüismo, escuela unidocente, aula multigrado, aula homo o heterogénea del mismo grado, aula o grupo de nivelación, niños que trabajan, escuela de padres, alfabetización, postalfabetización de adultos, teleducación*". Vale decir que el aula multigrado es un escenario más y no el escenario prevaleciente en la educación primaria de menores rural.

- Sólo durante las prácticas que deben realizar los estudiantes de educación se da la posibilidad de que los futuros maestros se aproximen a la experiencia de trabajo multigrado. Sin embargo, puesto que los centros educativos multigrado están usualmente alejados de las ciudades y lugares donde se ubican los ISP, no es fácil que los estudiantes accedan a ellos desde los primeros ciclos de su formación; y, aun cuando lo hacen, por lo general no reciben indicaciones especiales para practicar en aulas multigrado.
- Los docentes que egresan de las instituciones de formación suelen iniciar su carrera docente en centros educativos de zonas rurales, que en su gran mayoría son unidocentes o polidocentes multigrado.
- Los maestros en servicio que trabajan en aulas rurales multigrado confrontan una situación para la cual no han sido preparados; ello provoca una serie de ineficiencias en su desempeño pedagógico en el aula con los consecuentes bajos niveles de logro de aprendizajes en los alumnos.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Las políticas educativas y las instituciones de formación docente deben reconocer e incorporar la existencia y la importancia de la situación multigrado como una realidad para la cual se precisa de una respuesta adecuada que permita a los futuros docentes hacerle frente.
- Es preciso reajustar el currículo de formación docente para la especialidad de primaria e incorporar los cursos que sea necesario para brindar elementos de atención a las escuelas multigrado. Adicionalmente, algunos de los cursos ya existentes podrían ser reformulados e incluir los temas que demanda la situación de trabajo en las aulas multigrado. Por ejemplo, el curso de planeamiento curricular podría ser planteado tanto para el caso del aula monogrado como del aula multigrado.
- Es preciso que quienes se forman para ser maestros de primaria tengan un amplio conocimiento de la ECB y de los materiales educativos existentes para la educación primaria de menores. La familiaridad con estos instrumentos y su dominio constituyen un punto de apoyo fundamental para el trabajo posterior y para su adecuación al aula multigrado.
- Es necesario otorgar facilidades para que los estudiantes realicen sus prácticas en escuelas multigrado, con el debido apoyo, orientación y monitoreo por parte de las instituciones de formación². De este modo, la sorpresa y el desconcierto que con frecuencia provocan las primeras experiencias de trabajo se verían disminuidas, así como la deserción y traslado de los docentes. Es preciso alertar sobre situaciones en las que la llegada de los estudiantes-practicantes constituye un recurso en el que se apoyan los docentes para dividir al alumnado del aula y encargar al practicante la atención a algún grado. De esta manera, lo que pretendió ser una práctica de atención multigrado deja de serlo. Si los ISP asignaran mayores recursos humanos para la asistencia y asesoría de los practicantes, destinaran los recursos económicos requeridos para el desplazamiento de los responsables de prácticas y les otorgaran además incentivos académicos por el desempeño de su función, se estaría acercando la formación a la futura experiencia.

2 Se sabe de experiencias en esta dirección. Hay algunos convenios entre los ISP y los municipios para movilizar a los practicantes hasta las comunidades de sus zonas; se sabe también de convenios entre los ISP y las comunidades para que estas proporcionen alojamiento y alimentación a los practicantes. Adicionalmente, la realización de talleres de orientación y actualización para los docentes de los centros educativos que acogen a los practicantes es una manera de reforzar la asesoría que recibirán los estudiantes en sus experiencias de práctica profesional.

- En los ISP ubicados en zonas vernaculohablantes, la formación para la educación bilingüe intercultural requiere articularse con los requerimientos de la estrategia multigrado.

CONSIDERACIONES PARA LA DISCUSIÓN

- El establecimiento de una especialidad de docencia multigrado en los ISP es un tema polémico. Hemos recibido tal sugerencia de parte de especialistas que participaron en los talleres de consulta. Pensamos que una decisión así es discutible y puede resultar contraproducente puesto que las escuelas multigrado no resultan atractivas para los docentes y probablemente son pocos los que querrían especializarse para trabajar en ellas. Sin embargo, más allá de sus deseos, la gran mayoría de docentes, especialmente en provincias, inician su carrera profesional en dichas escuelas, por lo que requerirá de las estrategias metodológicas para poder atenderlas.
- El sistema de selección de postulantes para seguir la carrera docente podría ser revisado en busca de elevar progresivamente el perfil de capacidades básicas y de calidades personales de los futuros maestros. Es claro el efecto contraproducente de la incorporación a la profesión docente como la opción más fácil a la que acceden los egresados de secundaria con menor preparación.
- Los profesores de los ISP, quienes son los maestros de maestros, son mayormente profesionales de la educación con más experiencia ciudadina que rural y/o multigrado. Estos requerirían tener conocimiento, experiencia y especialización para orientar al alumno dentro de la formación para escuelas multigrado.

2. CAPACITACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

SITUACIÓN PROBLEMA

- Si bien los programas de capacitación de docentes en servicio han permitido el conocimiento formal de la nueva propuesta pedagógica por parte de numerosos docentes, han mostrado todavía limitaciones para cambiar sustantivamente su desempeño en el aula: la aplicación de la nueva propuesta pedagógica y la solvencia en el manejo de la ECB son procesos de avance paulatino todavía no concluidos. Esto puede estar asociado a que las experiencias de capacitación han mostrado insuficiencias en el trabajo práctico, el seguimiento y el monitoreo como mecanismos de refuerzo y verificación de los logros de la capacitación³.
- Los programas de capacitación de docentes han incidido mayormente en mejorar las capacidades para el desempeño de sus funciones técnico-pedagógicas, y no así en los contenidos básicos de las áreas ni en las dimensiones formativas, actitudinales y sociales.
- Hasta la fecha no se han desarrollado programas de capacitación en el uso de los materiales educativos existentes; esto refuerza el desconocimiento de dichos materiales así como la resistencia que muestran muchos maestros para su utilización en el aula. Si los materiales educativos no se incorporan al trabajo de aula, difícilmente podrán ponerse en práctica una serie de componentes requeridos por la estrategia multigrado.
- Los entes ejecutores, responsables directos de la capacitación de docentes, no siempre han garantizado la calidad que su trabajo requería. Muchos de ellos han brindado más información que práctica, han privilegiado un estilo de capacitación expositivo y no han cumplido en forma satisfactoria con el monitoreo programado.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Se requiere intensificar y reiterar las experiencias de capacitación en servicio con modalidades que incluyan:

3 No parece haber sido suficiente la modalidad utilizada, en la cual se combinan talleres de diez y cinco días respectivamente, con dos visitas de aula al año y cuatro reuniones de docentes nuclearizados.

- La realización de un mayor número de talleres al año (quizás tres) o la inclusión de un taller más prolongado, no masivos, que consideren la estructura de redes, que sean acompañados de un seguimiento y apoyo pedagógico en aula por parte de los especialistas⁴.
- La práctica y demostración de estrategias de trabajo en escuelas multigrado.
- La capacitación en contenidos y didáctica de las áreas curriculares, de modo que se facilite la programación y práctica multigrado.
- La capacitación para el conocimiento y uso de materiales educativos y para la elaboración de otros materiales.
- La debida capacitación y calificación de los entes ejecutores y su supervisión por parte de las autoridades intermedias y centrales.
- El diseño de programas de capacitación que partan de los reales saberes de los docentes, de sus competencias y capacidades, para poder —desde ese nivel— mejorar su práctica.

3. TRATAMIENTO DE LA ECB PARA PRIMARIA DE MENORES MULTIGRADO RURAL

SITUACIÓN PROBLEMA

- Insuficiente conocimiento y manejo de los docentes.
- Falta de lineamientos regionales que faciliten el proceso de diversificación curricular.
- Dificultad para programar la atención simultánea a alumnos de diversos grados y con diferentes niveles de logro.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Promover la elaboración de los lineamientos regionales, convocando a las instituciones educativas más representativas de cada región.
- Brindar orientaciones y adaptaciones prácticas que faciliten el trabajo del docente cuando tiene que enseñar a más de un grado o más de un ciclo, precisando indicadores de niveles de logro de las capacidades.
- Que los órganos intermedios orienten la elaboración del PDI y el PCC a nivel de redes.

CONSIDERACIONES PARA LA DISCUSIÓN

- Hay puntos de vista de los especialistas de las diferentes regiones que merecerían ser tratados. Entre estos cabe destacar la propuesta de los especialistas de la región amazónica de dar prioridad a las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente, de fusionarlas en una sola y ampliar la disposición del 30% para diversificar la ECB. De manera similar, la persistente demanda de los especialistas de la zona andina para incorporar de modo más integral y con mayor cobertura el tratamiento de la Educación Bilingüe Intercultural.
- Definir con nitidez la metodología más adecuada para la enseñanza de la primera y segunda lengua.

4. ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO PARA ZONAS RURALES

SITUACIÓN PROBLEMA

- Dispersión de los centros poblados; aislamiento de las escuelas y docentes.
- Condiciones de vida difíciles y precarias del maestro; falta de motivación y carencia de incentivos.

4 Todas las experiencias multigrado exitosas tienen un fuerte componente de seguimiento; la mayoría capacita a los docentes en servicio.

- Recargo de labores y responsabilidades del docente-director, más grave en el caso de las escuelas unidocentes. Las ausencias del docente-director por trámites administrativos implican la pérdida de clases para los alumnos. Lo mismo sucede con los directores de centros educativos multigrado, que siempre tienen a su cargo uno o más grados.
- Alta movilidad del personal docente asignado a las escuelas rurales, inclusive durante el mismo año escolar.
- Incumplimiento de normas mínimas de cobertura oportuna de plazas docentes.
- Uso insuficiente e ineficiente del tiempo efectivo para propósitos de aprendizaje.
- Alto rango de variación en la carga docente.
- Dificultad y resistencia para adecuar el calendario escolar a las características del medio en que se ubican las escuelas.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Atención a las condiciones de vida y trabajo del docente.
- Otorgamiento de estímulos al trabajo en aulas multigrado y en zonas rurales que ayuden a motivar a los docentes⁵.
- Establecimiento de redes educativas en el medio rural y fortalecimiento de las existentes (GFIA, GIA) con funciones de gestión, asignación eficiente de recursos y apoyo pedagógico. La red podría también asumir la responsabilidad de brindar atención pedagógica a los centros educativos de su ámbito que por una u otra razón (capacitación, enfermedad, etcétera) no cuenten con algún docente durante cierto período de tiempo.
- Con frecuencia el seguimiento y el apoyo pedagógico que requieren los docentes se ven dificultados por las condiciones geográficas del área rural. Una posibilidad para salvar las dificultades de transporte sería establecer convenios y alianzas con otras instituciones del Estado (Ministerio de Salud, Pronamachcs, Pronaa, etcétera), con los municipios o con centros de desarrollo que trabajen en la zona, de modo que se hagan coordinaciones para que el personal del sector educación pueda viajar con ellos en sus visitas a los centros poblados de su jurisdicción. Dotar a los órganos intermedios de equipos y de unidades móviles (terrestres o fluviales según la zona) para cumplir funciones de seguimiento y monitoreo (radiofonía).
- Necesidad de dispositivos legales para que los docentes no sean cambiados en cualquier época del año y permanezcan en su centro educativo desde el inicio hasta el final del año escolar.
- Definir el número de alumnos por docente tomando en cuenta el número de grados que atiende. Un docente con 50 niños de los seis grados afronta una situación muy compleja, en la medida en que se trata de un grupo demasiado variado y extenso⁶.
- Establecer sistemas permanentes de seguimiento y monitoreo a las escuelas con participación de especialistas de los organismos intermedios del MED y los docentes de los ISP de la región. Promover la participación en estas actividades de las organizaciones indígenas, donde las hubiere. Asignar un presupuesto exclusivo para los monitores y crear un órgano o equipo especializado para esta labor.

CONSIDERACIONES PARA LA DISCUSIÓN

- Evaluar la situación de los más de ocho mil centros unidocentes rurales y determinar la pertinencia de atender de manera especial a estas escuelas (a través de las redes) o de incrementar las plazas de modo que toda escuela rural tenga, por lo menos, dos profesores.

5 En el caso de Vietnam, por ejemplo, se da un porcentaje del sueldo adicional por cada grado extra que el docente tiene a su cargo.

6 En algunos países, como Noruega, se adopta una forma de discriminación positiva hacia las escuelas y los docentes multigrado que limita el número de alumnos por docente en proporción a los grados atendidos. Así, quien atiende a más grados tendrá un grupo más reducido que quien maneja un solo grado.

- Indagar por los diversos problemas que explican la no adopción de calendarios escolares diversificados que se adecuen a las realidades regionales.

5. INFRAESTRUCTURA Y MOBILIARIO

SITUACIÓN PROBLEMA

- A pesar del importante esfuerzo realizado durante los últimos años, quedan aún muchas aulas y escuelas, especialmente en áreas rurales aisladas o de difícil acceso, cuyas condiciones físicas requieren de la atención del Sector Educación o de otras entidades públicas.
- La precariedad de muchos locales y aulas escolares limita el trabajo pedagógico del docente y lo desmotiva en su labor. Los alumnos, por su parte, muchas veces deben estudiar en espacios incómodos, oscuros o con insuficiente mobiliario, lo que tiene efectos negativos sobre su rendimiento. Finalmente, debemos destacar que los padres de familia se muestran siempre dispuestos a contribuir al mejoramiento de la infraestructura escolar con su mano de obra cuando reciben apoyo del gobierno central, el Sector Educación o los gobiernos locales.
- El acceso a servicios básicos es insuficiente.
- Muchas veces el mobiliario es insuficiente para todos los alumnos, se encuentra en malas condiciones o es inadecuado. Gran cantidad de aulas tienen pizarras en mal estado.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- En casi todas las experiencias de intervención y mejoramiento de la escuela rural y multigrado en el mundo, el rubro de infraestructura aparece como un área fundamental de intervención, para garantizar las condiciones físicas y materiales básicas adecuadas para el éxito del proceso educativo.
- Es preciso que el mobiliario sea suficiente para que todos los alumnos puedan estudiar con comodidad, que se encuentre en buenas condiciones, que sea adecuado a su talla y que sea funcional al nuevo enfoque educativo que se viene implementando. En relación con este último punto, es recomendable dotar progresivamente a las escuelas de mobiliario ligero y maniobrable de modo que se puedan hacer arreglos variados en su disposición en el aula para trabajar distintos tipos de actividades. El mobiliario debe ser adecuado para el trabajo en grupo, como son las mesas y sillas individuales que se pueden reunir con facilidad.
- Es aconsejable garantizar la dotación de más de una pizarra, en buen estado, para cada aula.

CONSIDERACIONES PARA LA DISCUSIÓN

- En las escuelas rurales multigrado de Vietnam tuvimos oportunidad de ver que todos los niños contaban con una pequeña pizarra personal que cargaban en sus mochilas; la pizarrita era similar a la que se usaba en las escuelas primarias del Perú muchos años atrás. Según apreciamos, esta resultaba ser un valioso instrumento para que los niños practicasen la escritura, el dibujo y las operaciones aritméticas sin requerir siempre de papel (recurso escaso); ellos mostraban sus resultados al resto del grupo o al docente sin necesidad de que este se desplazara siempre a cada mesa. Sería interesante conocer por qué razón dejaron de usarse en el Perú.

6. MATERIALES EDUCATIVOS

SITUACIÓN PROBLEMA

- Las escuelas primarias públicas han sido dotadas en los últimos años de un rico y variado material educativo. Aun cuando este no ha sido diseñado teniendo en cuenta las particularida-

des del aula multigrado y la metodología para atenderla, constituyen indudablemente un recurso con el que los docentes y los niños cuentan para su trabajo cotidiano. En ese sentido, hemos evaluado y revisado los distintos tipos de materiales educativos entregados a las escuelas y hemos buscado sugerir maneras de adaptarlos a la realidad multigrado, aprovecharlos en las actividades de aprendizaje y motivar su uso por parte de los docentes, quienes por temor a que se maltraten, por desconocimiento, o por juzgarlos inadecuados, muchas veces se abstienen de utilizarlos.

- Los materiales existentes parecen estar subutilizados y hay docentes que se resisten a usarlos. Ello se debe al desconocimiento de cómo trabajar con los materiales y al temor de que se maltraten. Para evitar las penalidades que recibirían en caso de pérdida o deterioro, muchos docentes almacenan los materiales sin utilizarlos, puesto que no tienen posibilidades de reemplazarlos.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Promover la utilización de los materiales entre los docentes a través de talleres de capacitación que expliquen sus usos, contenidos, funcionamiento, relación con el nuevo enfoque pedagógico, etcétera. Tales talleres pueden ser organizados localmente a través de los órganos intermedios, o formar parte de los cursos de PLANCAD.
- Disminuir la tensión por la conservación de los materiales, sin que ello signifique que no deben cuidarse. Una alternativa podría ser flexibilizar las normas que penalizan su pérdida o deterioro y mantener un banco de materiales en los órganos intermedios de modo que los docentes puedan reemplazarlos en caso de extravío.
- Promover la elaboración de materiales educativos con un formato más funcional para el tipo de estrategias que se emplean en la metodología multigrado⁷.

7. RELACIONES ESCUELA - FAMILIA - COMUNIDAD

SITUACIÓN PROBLEMA

- En muchas zonas del país existen tensiones entre los docentes y los padres de familia y demás miembros de la comunidad. Por lo general, estas tensiones se expresan en la demanda que plantean los docentes frente al “desinterés y falta de apoyo que reciben de las familias y de la comunidad”, y en la persistente demanda de los padres por el insatisfactorio cumplimiento y los resultados del trabajo docente.
- La escuela multigrado es vista por los padres de familia como una escuela de menor calidad; por ello suelen proponer que haya un mayor número de plazas docentes.

7 Nos referimos, por ejemplo, a materiales como las fichas y guías de aprendizaje, estructurados de manera que faciliten el trabajo autónomo del niño, sea individualmente o en grupos. Distintas experiencias educativas han hecho un uso exitoso de este tipo de materiales en aulas multigrado y señalado sus ventajas en tal situación educativa, dado que estimulan el aprendizaje autónomo y cooperativo y el avance de los alumnos a su propio ritmo. Sin embargo, también se han detectado problemas cuando el material no ha sido diseñado en coherencia con la propuesta metodológica, o cuando se pone excesivo peso en su uso, en desmedro de otro tipo de materiales y actividades educativas. Asimismo, cuando su nivel de comprensión lectora es aún muy incipiente, los niños tienen problemas para seguir las instrucciones que contienen. Debemos considerar estos elementos en la elaboración de materiales de este tipo, sin dejar de reconocer por ello su comprobada utilidad en la metodología multigrado.

Las modalidades de elaboración de estos materiales van desde su producción y distribución por parte del MED hasta su desarrollo por parte de los docentes, agrupados en redes, con la asesoría de un especialista y los recursos necesarios para producirlos. Esta última alternativa permite que los docentes estén familiarizados con el material, sepan cómo manejarlo, colaboren entre sí para producirlo y lo enmarquen en el contexto específico de su trabajo.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- Informar a las familias sobre las normas que rigen la escuela primaria y los mecanismos y procedimientos de que disponen para realizar una función de supervisión y apoyo al trabajo educativo.
- Promover que los padres de familia conozcan el resultado del trabajo de sus hijos, perciban cómo van avanzando y puedan cambiar de idea respecto de que la escuela multigrado es, de por sí, una escuela deficiente.

En una perspectiva más amplia: Del multigrado al multinivel

La utilidad de una metodología que atiende a la diversidad no se limita al aula multigrado; es aplicable también en el aula monogrado, en la que no deja de existir la diversidad porque los alumnos cursen un mismo grado escolar. El nuevo enfoque pedagógico señala que debemos saber identificar los diversos niveles de desarrollo de los alumnos aun cuando tengan la misma edad y estén en el mismo grado, así como diversificar las actividades que realizan. Y para ello la metodología multigrado puede ser sumamente útil. Como se ha venido diciendo, además, la metodología multigrado será de utilidad para cualquier profesor de primaria así trabaje sólo en aulas monogrado.