

APORTES PARA EL DIÁLOGO Y LA ACCIÓN

JULIO 2024 N° 28

El trabajo de sesiones de aprendizaje en aulas rurales multigrado: la experiencia del proyecto CREER

Jessica Tapia Soriano

La serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

Como diversos análisis han señalado, la pandemia agravó la crisis de aprendizaje que ya existía antes del COVID, sobre todo entre los estudiantes más pequeños y con menor nivel socioeconómico. El desafío de recuperar y reforzar el aprendizaje luego de la pandemia implicaba, sobre todo, abordar la importante heterogeneidad de los niveles de aprendizaje dentro de las aulas. En el Perú, el objetivo de recuperar aprendizajes básicos que no se alcanzaron durante los años de cierre de las escuelas se convirtió en una urgencia principalmente en el ámbito rural, donde la educación a distancia tuvo muchas dificultades. En este contexto, en el año 2022, el proyecto CREER inició su intervención implementando una estrategia de *Recuperación de Aprendizajes* en 32 escuelas multigrado de dos provincias de Cajamarca, Cajabamba y Jaén, bajo un enfoque de atención a la diversidad.

Fotografía: Rodrigo Baquerizo, Proyecto CREER - GRADE | San Francisco, Cajabamba.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto a cargo de:



Financiado por:



En una primera etapa, se trabajó retirando de sus aulas a los estudiantes que, según la evaluación diagnóstica realizada, mostraban los rezagos más profundos en sus aprendizajes, para brindarles un apoyo adicional en Lectura y que trabajasen en grupos pequeños con un acompañante externo. En la segunda etapa, iniciada el 2023, la intervención se amplió al trabajo con aulas completas, se implementaron sesiones en las áreas de Matemática y Comunicación, y se involucró activamente a los docentes. Así, la intervención pasó de ser una estrategia temporal focalizada en solo algunos estudiantes de las aulas seleccionadas, a una estrategia cuyo propósito fue insertarse en las dinámicas cotidianas de las aulas, entendiendo que la atención a la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje de los estudiantes debería ser parte del trabajo habitual de cualquier docente. De este modo, la intervención del proyecto se basa en la implementación flexible de sesiones por parte de los docentes, con el apoyo de un equipo de acompañantes pedagógicos que asisten regularmente a las escuelas en jornadas completas.

El propósito de la intervención y sus componentes

La intervención del proyecto CREER tiene como principal propósito desarrollar un programa sostenible y escalable para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas rurales multigrado castellanohablantes, así como atender su bienestar so-

cioemocional. Para lograrlo, la intervención busca validar una propuesta pedagógica que atienda la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias, fortaleciendo las capacidades profesionales de los acompañantes pedagógicos y docentes. Consta de tres componentes que funcionan de manera articulada: uno pedagógico, otro de bienestar, y otro de monitoreo. El componente pedagógico diseña la propuesta pedagógica de la intervención para atender a los estudiantes de las escuelas focalizadas y elabora los recursos o herramientas necesarios para aplicarla. Asimismo, se ocupa de fortalecer las capacidades profesionales de los acompañantes pedagógicos y docentes, con el objetivo de que puedan emplear los recursos propuestos por el proyecto e integrarlos a las dinámicas regulares de las aulas y escuelas.

La propuesta pedagógica de la intervención

Como es ampliamente reconocido, enseñar en aulas multigrado constituye un desafío complejo, dado que los docentes deben desarrollar aprendizajes de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. Por lo general, se valen de propuestas pedagógicas diseñadas originalmente para el aula monogrado, a lo que se suma el haber sido cuidadosamente formados para enseñar en ese tipo de entorno.

La cantidad de aulas multigrado en el Perú suscita un interés particular por comprender cómo se desarrolla la enseñanza y el apren-

dizaje de manera diferente a las aulas convencionales, con el fin de ajustar cada vez mejor las propuestas pedagógicas a esta realidad. Por otro lado, se considera que el modelo multigrado tiene el potencial de garantizar una mayor inclusión y atención a la diversidad, no solo en escuelas rurales, sino en cualquier contexto educativo, dado que todos los grupos escolares presentan heterogeneidad. En otras palabras, la diversidad es una característica inherente a cualquier escuela, por lo que abordar el desafío didáctico del aula multigrado proporciona lecciones valiosas y relevantes para cualquier tipo de aula.

La experiencia del proyecto CREER contiene elementos clave para enfrentar este desafío, por lo cual puede ser un aporte significativo tanto para los docentes que trabajan en escuelas multigrado como para los diseñadores de políticas en esos contextos.

Son cuatro los principios que guían la propuesta pedagógica de la intervención:

a. La diversidad no es un obstáculo, es lo natural y es una fortaleza. La enseñanza para la diversidad se inscribe en el enfoque de la

educación inclusiva, que sostiene la convicción de que todos y todas somos capaces de aprender. Desde esta perspectiva, cada uno posee un conjunto de características y habilidades que lo diferencian de los demás, y que deben ser estimuladas y acompañadas para desarrollar su máximo potencial. De este modo, la diversidad es entendida no como un obstáculo sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.

b. Es necesario que todos los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes comunes dando opciones distintas para llegar a ellos. Todos los estudiantes tienen el potencial de progresar y alcanzar resultados a la medida de sus capacidades cognitivas, personales y sociales. Sin embargo, para lograrlo, es fundamental que reciban tareas desafiantes, significativas y estimulantes que los motiven a desarrollar sus capacidades individuales y a integrarse plenamente en la sociedad. Así, la atención a la diversidad en la enseñanza implica asegurar lo que es común o innegociable, es decir, lo que todos los estudiantes deben aprender, pero ofreciendo opciones y caminos diferentes para cada uno.

c. Cada estudiante se encuentra en un nivel de aprendizaje diferente, por lo que es necesario adaptar la pedagogía a estas diferencias. Una premisa fundamental de la propuesta es que, independientemente del grado en el que se encuentren, los estudiantes tienen niveles diferentes de desarrollo en sus competencias. La enseñanza será más efectiva si se les brinda oportunidades que correspondan con esos niveles reales de competencia,



sin importar el grado en el que estén. En ese sentido, la estrategia parte de la premisa de que el aprendizaje es más efectivo cuando se ofrecen actividades que son lo suficientemente exigentes para mantener el interés de los estudiantes, pero no tan difíciles como para desalentarlos. Dado que los estudiantes en el mismo grado pueden encontrarse en etapas muy diferentes de su aprendizaje, es poco probable que una actividad de enseñanza cualquiera ofrezca el mismo nivel efectivo de desafío para todos.

d. Es fundamental fortalecer las capacidades docentes en el manejo de la atención a la diversidad, es decir, en su habilidad para adaptar la enseñanza al nivel de sus estudiantes. Esto implica, a su vez, fortalecer

capacidades relacionadas con la evaluación formativa, como:

- Observar e interpretar el aprendizaje de sus estudiantes para tomar decisiones basadas en evidencia.
- Diferenciar las actividades de enseñanza, proporcionando opciones y caminos diferentes, pero asegurando que todos se aproximen efectivamente a lo esperado, es decir, a los estándares nacionales.
- Utilizar con flexibilidad los materiales o recursos educativos, adaptándolos adecuadamente a la diversidad de niveles de sus estudiantes.

Fotografía: Rodrigo Baquerizo, Proyecto CREER - GRADE | Talleres en Lima con nuestros acompañantes pedagógicos.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto a cargo de:



Financiado por:



La primera etapa: evaluación diagnóstica y priorización de los estudiantes

Con el fin de conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes en Matemática y Comunicación, así como de aproximarnos a sus condiciones de bienestar socioemocional, la intervención se inició con una evaluación diagnóstica realizada a inicios del año 2022, la cual consistió en aplicar pruebas y cuestionarios a estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias focalizadas. Toda la información recogida fue procesada y permitió generar informes para cada escuela e informes agregados para cada unidad de gestión educativa local (UGEL), que fueron oportunamente compartidos y presentados a los actores correspondientes antes de comenzar la intervención.

Entre los resultados más relevantes del diagnóstico socioemocional se encontró que los estudiantes se sentían contentos de volver a la escuela luego de la pandemia, lo cual contrastaba con lo señalado por los directivos, quienes tenían una percepción más negativa sobre cómo habían encontrado emocionalmente a sus estudiantes. En general, los directores mencionaron problemas de aislamiento, dificultades en la interacción entre sus estudiantes, y una ausencia de madres, padres o apoderados por muerte, trabajo o abandono. Estas dificultades fueron percibidas de manera más dramática en Jaén que en Cajabamba. Los resultados permitieron realizar un seguimiento a los casos problemáticos que se identificaron en

cada escuela, coordinando con los actores correspondientes según los protocolos oficiales. Para ello, se ofreció capacitación a los acompañantes sobre estrategias básicas de atención socioemocional.

En cuanto al diagnóstico de aprendizajes, en Comunicación se evaluó la competencia en Lectura, y en Matemática, las cuatro competencias curriculares, con diferente énfasis, dependiendo del grado. Los resultados se describieron considerando dos niveles de desempeño: los estudiantes ubicados en el nivel 2 mostraron tener algunas nociones básicas que los situaban en mejores condiciones que los del nivel 1 para avanzar hacia lo esperado. Sin embargo, ambos niveles revelaron desempeños asociados a grados anteriores a los de los estudiantes. En general, los alumnos y alumnas habían desarrollado aprendizajes muy elementales, lejos de los esperados para su grado.

Así, en el caso de Lectura, en todos los grados, el porcentaje de estudiantes que se ubicó en Jaén en el nivel 1 osciló entre el 41,1% y el 84,4%; en Cajabamba, la cifra fue de más del 70%.

En el caso de Matemática, los resultados fueron aún más bajos: en Jaén, de 3er a 5to grado de primaria, alrededor del 75% de estudiantes se ubicó en el nivel 1, y en 6to grado de primaria, un 82,9%. En Cajabamba, al menos el 89% de los estudiantes se encontró en ese nivel en todos los grados.

En esta primera etapa, se retiraron de sus aulas a los estudiantes con menor desempeño en la prueba diagnóstica para que trabajasen exclusivamente con el acompañante pedagógico. Si bien esta evaluación mostró que todos los estudiantes requerían apoyo en ambas áreas, se decidió iniciar la intervención en el área de Comunicación, con énfasis en la competencia de Lectura. Además, se decidió dar prioridad a los estudiantes que se ubicaron en el nivel 1 y focalizar la atención en los alumnos de 3ero a 6to grado de primaria, dado que fueron los que cursaron la mayor cantidad de años a distancia. En este grupo, se consideró, además, que los estudiantes de 5to y 6to eran quienes más requerían desarrollar y fortalecer aprendizajes básicos, dado que se encontraban próximos a su transición hacia el nivel secundario. Como se verá más adelante, la segunda etapa no se concentró en estudiantes sino

en aulas completas. Sin embargo, dado que tampoco era posible atender todas las aulas de las escuelas focalizadas, se tuvieron en consideración los mismos criterios de la primera etapa: se priorizaron las aulas de 3ero a 6to grados y, particularmente, las de 5to y 6to.

La atención en el nivel adecuado: sesiones en dos trayectorias, en Comunicación y Matemática

Los niveles 1 y 2 identificados en el diagnóstico inicial proporcionaron una primera aproximación al desempeño de los estudiantes. Pero además, en cada etapa, durante las primeras visitas a las escuelas, los acompañantes pedagógicos llevaron a cabo observaciones más personalizadas de cada estudiante en colaboración con los docentes. Esto permitió obtener un diagnóstico más definido sobre las competencias que cada estudiante puede desarrollar en relación con las áreas evaluadas. De esta manera, se identificó la necesidad de diseñar dos trayectorias o caminos posibles para los estudiantes, definidos como un conjunto de actividades secuenciadas de menor a mayor complejidad. Estas actividades están programadas para apoyar el progreso en el desarrollo de la competencia de Lectura, teniendo en cuenta los puntos de partida particulares de los estudiantes, independientemente del grado en el que se encuentren. Las trayectorias se definieron sobre la base de los estándares de aprendizaje nacionales.

Definición de las trayectorias en Comunicación y Matemática

Comunicación

Trayectoria 1

Es el camino que los estudiantes siguen desde el inicio de la adquisición del código alfabético hasta la lectura comprensiva de textos con estructuras simples, donde predominan palabras conocidas o ilustraciones que apoyan ideas centrales. Se enfoca en la obtención de información, interpretación y opinión sobre el contenido o las ideas principales de los textos. En la trayectoria 1 se abordan los aprendizajes relacionados con los estándares de los niveles 2 y 3, proyectándose hacia el nivel 4.

Trayectoria 2

Es el camino que siguen los estudiantes desde la lectura de oraciones y textos de estructura simple hasta la lectura de textos con elementos complejos y vocabulario variado. Se enfoca en la obtención de información, interpretación y reflexión sobre aspectos de forma y contenido de los textos. En la trayectoria 2 se abordan principalmente los aprendizajes relacionados con los estándares de los niveles 3 y 4, proyectándose hacia el nivel 5.

Matemática

Trayectoria 1

Es el recorrido que siguen los estudiantes desde la traducción de cantidades a expresiones numéricas de hasta cinco objetos, hasta expresiones numéricas de dos cifras. Se enfoca en la comunicación y explicación de las estrategias utilizadas al resolver un problema, y en el desarrollo de estrategias escritas y mentales en situaciones de adición y sustracción, sin y con canjes. Se trabajan principalmente los aprendizajes relacionados con los estándares de los niveles 2 y 3, proyectándose hacia el nivel 4.

Trayectoria 2

Es el recorrido que siguen los estudiantes desde la traducción de cantidades a expresiones numéricas de hasta dos cifras, hasta expresiones numéricas de tres y cuatro cifras. Se enfoca en la comunicación y justificación de las estrategias que seleccionan y emplean para resolver un problema, y se consolidan estrategias escritas y mentales en situaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. Se trabajan principalmente los aprendizajes relacionados con los estándares de los niveles 3 y 4, proyectándose hacia el nivel 5.

Las sesiones de Comunicación y Matemática en dos trayectorias

En cada trayectoria, las sesiones adaptan la complejidad de las actividades propuestas, de manera que se incluyan actividades comunes y diferenciadas, diseñadas para ser trabajadas simultáneamente por un grupo heterogéneo de estudiantes. Las actividades diferenciadas consideran *variantes* para abarcar un amplio espectro de posibles niveles de los estudiantes. El objetivo es que los docentes, en cada trayectoria, puedan elegir qué variante utilizar con cada estudiante según sus niveles y ritmos particulares. De esta manera, al hacer explícita la continuidad del aprendizaje, las sesiones permiten atender a estudiantes de todos los grados de la primaria, abarcando diversos niveles de desarrollo de la competencia implicada y teniendo como meta los estándares curriculares nacionales.

Asimismo, las actividades propuestas en las sesiones incorporan el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía, ambos elementos clave de la atención a la diversidad. Además, permiten incluir otras estrategias, nuevas actividades y variados recursos didácticos con el fin de profundizar y organizar de mejor manera los aprendizajes. Todo ello va de la mano con diversas orientaciones para los docentes, de modo que estas sesiones se convierten también en un medio para fortalecer sus capacidades profesionales.

Las sesiones se diseñaron con los cuadernos de autoaprendizaje y otros recursos que el Ministerio de Educación elabora y provee a las escuelas multigrado. Una característica muy importante de las sesiones propuestas es que se han ajustado progresivamente a partir de su implementación en campo y considerando las dificultades que los acompañantes pedagógicos y docentes tuvieron al desarrollarlas en el aula. El objetivo es promover la utilización de estas sesiones con flexibilidad y en concordancia con la diversidad de niveles de los estudiantes. En ese sentido, se espera que los docentes puedan ir poco a poco manejando con soltura las sesiones por trayectoria y sus variantes, tomando decisiones con autonomía, basadas en la evidencia, y eligiendo las más apropiadas para cada estudiante o grupo de estudiantes, según su nivel y avance progresivo.

Finalmente, se elaboró un set de 15 sesiones para Comunicación y otras 15 para Matemática. Cada sesión tiene dos partes y toma aproximadamente cuatro horas. Cada una de ellas proporciona, además, actividades de extensión que los docentes pueden utilizar en los días posteriores a la visita del acompañante pedagógico.

La organización del trabajo en las escuelas y el fortalecimiento de capacidades de los acompañantes pedagógicos y docentes

En la primera etapa del año 2022 (de junio a diciembre), los acompañantes pedagógicos realizaron 11 visitas a las escuelas que se les había asignado. Cada uno de ellos tuvo a su cargo cinco o seis escuelas, que visitaron con una frecuencia quincenal, salvo un acompañante encargado de cuatro escuelas en Cajabamba, que las visitó durante toda una semana una vez al mes. Se trabajó con un máximo de 12 estudiantes por escuela divididos en dos grupos de seis, a los que se atendió en dos bloques horarios (antes y después del recreo), retirándolos de sus aulas. Esta etapa, en la que no se contó con el apoyo directo del docente, sirvió para conocer las dinámicas escolares de cada plantel y para establecer un vínculo de confianza con los docentes.

En la segunda etapa, que se inició el año 2023 (y que continúa), se está atendiendo a todos los estudiantes en su misma aula. La sostenibilidad de nuestra intervención requiere que sean los docentes quienes poco a poco se apropien de las sesiones y comprendan su lógica, de modo que puedan utilizarlas y eventualmente modificarlas o crear nuevas para ajustarlas a sus necesidades. En esta etapa, las sesiones se llevan a cabo bajo la modalidad de “pareja pedagógica”, lo que implica que sean trabajadas en conjunto por el acompañante pedagógico y el docente. El

objetivo inicial es que una parte de la sesión sea liderada por el acompañante y la otra por el docente. A medida que los docentes se apropien de las sesiones, se espera que sean ellos mismos quienes se encarguen de toda la sesión con el apoyo de los acompañantes pedagógicos. Las visitas también considerarán tiempos para la organización del aula y para el diálogo entre la pareja pedagógica con el fin de que se retroalimenten con lo que ambos observan en cada sesión. Si bien en esta etapa se prioriza una sola aula por escuela (debido a limitaciones de tiempo y recursos), se dan casos en los que se juntan dos aulas para realizar la sesión a cargo del acompañante pedagógico o en que las aulas que no han sido seleccionadas reciben el material para que los docentes lo trabajen por su cuenta con sus estudiantes. Estas diferentes organizaciones han sido propuestas por las propias escuelas, considerando sus condiciones y dinámicas particulares.

En la segunda etapa se cuenta con siete acompañantes pedagógicos a cargo de cuatro, cinco o seis escuelas cada uno, que han sido visitadas 15 veces de abril a noviembre para implementar las sesiones de Matemática y Comunicación. La frecuencia de las visitas varía en cada provincia, según la ubicación geográfica de las escuelas y las necesidades de atención de sus estudiantes:

en Jaén es quincenal, mientras que en Cajabamba es semanal, salvo un acompañante pedagógico a cargo de cuatro escuelas que las visita durante toda una semana una vez al mes.

Luego de cada sesión, los acompañantes pedagógicos deben llenar la ficha de visitas y observación pedagógica, donde describen el desempeño de los docentes en cuatro aspectos o criterios: *planificación de la enseñanza; clima propicio para el aprendizaje; mediación de los aprendizajes; y evaluación formativa en el aula*. La información recabada a través de la ficha da cuenta de las prácticas pedagógicas observadas durante las sesiones de Matemática y Comunicación, y constituye el principal insumo para el posterior diálogo entre el acompañante pedagógico y el docente y para la retroalimentación. Estos criterios de observación se encuentran descritos en la *Guía de observación de la práctica pedagógica*, que es el marco orientador de lo que se considera deseable que ocurra en las escuelas focalizadas y, por consiguiente, también orienta el fortalecimiento de capacidades profesionales de los acompañantes pedagógicos y docentes.

Una importante característica de la intervención es la actualización y orientación constantes que reciben tanto los acompañantes pedagógicos como los docentes para realizar el trabajo pedagógico en las escuelas.

Por un lado, se organizan talleres a inicios y mediados de año con el fin de fortalecer capacidades para implementar las sesiones de Matemática y Comunicación. Por otro lado, se ponen a disposición cursos a distancia de *Evaluación formativa y Enseñanza para la diversidad*, diseñados en módulos y desarrollados de manera sincrónica, con espacios de diálogo y retroalimentación. Además, al final de la semana, los acompañantes pedagógicos y el equipo pedagógico del proyecto se reúnen para hablar sobre los aciertos y dificultades que tanto ellos como los docentes encontraron en el desarrollo de las sesiones, sobre el trabajo realizado por los estudiantes en las diferentes trayectorias, así como sobre la retroalimentación a los docentes. Por último, en estos espacios se capacita en la implementación de las sesiones en cada área y se fortalecen las capacidades de los acompañantes pedagógicos en diversos temas importantes.

La intervención ha sido positiva. En el estudio realizado en 2022 para comprobar su efectividad, utilizando los resultados de la evaluación de Lectura, se encontró que los puntajes de los estudiantes aumentaron en promedio 0,51 y 0,59 desviaciones estándar para 5to y 6to grado, respectivamente. Sin embargo, no se hallaron efectos significativos para los grados inferiores, lo que se explica seguramente por el mayor énfasis puesto en los grados superiores.



Lecciones aprendidas

1. **Una primera constatación es que la intervención ha sido bien recibida en cada una de sus etapas.** Por el lado de los estudiantes hay una percepción muy positiva tanto de las sesiones como del trabajo de los acompañantes pedagógicos. El involucramiento de los estudiantes ha sido alto y las sesiones son apreciadas como motivadoras y desafiantes. Por el lado de los docentes, la mayoría se encuentra satisfecho con la intervención y con las sesiones que deben realizar con el acompañante pedagógico, más aún cuando empiezan a notar cambios positivos en sus estudiantes y a percibir que lo que aprenden les es útil en su trabajo cotidiano.
2. **La experiencia muestra también que conforme se va asentando la intervención y los docentes van confiando en ella y estableciendo una dinámica de trabajo con el acompañante pedagógico, se van apropiando de la lógica de las sesiones.** El proceso es lento, porque los docentes requieren mucho soporte, pero también motivación y reflexión para valorar la propuesta pedagógica del proyecto, sobre todo tratándose de una atención a la diversidad que a menudo no era parte de sus prácticas habituales. Sin duda, el haber validado la propuesta en las escuelas y con los docentes para mejorarla y adecuarla a las aulas multigrado ha sido fundamental para favorecer su

Fotografía: Rodrigo Baquerizo, Proyecto CREER - GRADE | Talleres en Lima con nuestros acompañantes pedagógicos

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto a cargo de:



Financiado por:



apropiación. El rol de pareja pedagógica que asume el acompañante pedagógico (opuesto al rol de “supervisor”), trabajando con el docente en el aula y atendiendo a los estudiantes, fomenta también un vínculo de colaboración profesional entre acompañante pedagógico y docente, y promueve un espacio de construcción y reflexión conjunta en busca de la verdadera autonomía del docente.

3. **Por otrolado, uno de los mayores desafíos de la intervención es que los docentes logren articular las sesiones que se trabajan con los acompañantes pedagógicos con las sesiones escolares regulares.** Los docentes encuentran muchas dificultades para lograr que las sesiones de Matemática y Comunicación dialoguen y se complementen con sus propias planificaciones. Aquí, además de la apropiación de la estrategia propuesta, desempeña un rol importante sus propias comprensiones sobre el currículo nacional y la “planificación”. Se ha observado que sigue primando una idea de planificación como un mero requerimiento burocrático, en lugar de como el diseño de un proceso de aprendizaje flexible, con propósitos claros y que puede modificarse, según lo que se va observando en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
4. **Asimismo, una tarea constante sigue siendo la de promover mejoras en las**

condiciones que denominamos “básicas”, para un trabajo adecuado de atención a la diversidad en trayectorias y con estudiantes de diferentes grados al interior de las aulas. Estas condiciones tienen que ver, sobre todo, con una organización del espacio en las aulas que favorezca el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes, así como con el uso de normas o acuerdos para una convivencia democrática, aspectos ligados a lo que comúnmente se conoce como clima de aula. Lo que se ha constatado es que representa un gran desafío trabajar con los docentes en la comprensión de lo que constituye un *clima de aula* deseable y en el desarrollo concreto de estrategias destinadas a fortalecer las relaciones y el cuidado entre los integrantes de la escuela, más aún cuando ellos mismos muchas veces han sido formados en ambientes hostiles. La experiencia indica que construir normas para la convivencia democrática en el aula debe partir siempre de una reflexión sobre el propio desempeño docente y sobre las situaciones cotidianas que viven los estudiantes en la escuela.

5. **Hay concepciones entre los docentes que dificultan la atención a la diversidad.** Por ejemplo, adecuar la enseñanza significa muchas veces volver sobre los aprendizajes que los docentes “dan por aprendidos” e intentar otro recorrido para lograrlos. Lo que se observa, por lo general, es una cierta resistencia

a detenerse y tratar de entender qué ocurre con el aprendizaje de los estudiantes que están más rezagados o qué comprensiones quedaron truncas o no se desarrollaron como ellos suponían. La preocupación de los docentes suele centrarse en cubrir el currículo planteado para el grado o en cumplir con las planificaciones diseñadas al inicio del año, es decir, suele focalizarse más en la enseñanza que en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Otra idea asumida por algunos docentes es que *diferenciar* significa bajar el nivel de enseñanza de los estudiantes con menor desempeño, lo que implica renunciar a que se aproximen a lo esperado. Al respecto, la experiencia muestra que hacer visible en el aula que es posible atender de forma simultánea y diferenciada a estudiantes con niveles variados, sobre todo a los que tienen brechas profundas de aprendizaje e incluso necesidades educativas especiales, garantizando lo que todos deben aprender, pero facilitando distintos recorridos, contribuye a desmontar esta concepción inicial.

6. **Es importante señalar el particular reto que constituye atender la variabilidad de niveles que se encuentra en estas escuelas.** Por un lado, algunas de las aulas tienen estudiantes de 1ero a 6to de primaria juntos, donde por lo general los menores (los de 1ero y 2do grado) requieren un seguimiento más personalizado. Por otro lado, en

la mayoría de las aulas hay rezagos de aprendizaje muy profundos; por ejemplo, estudiantes de 5to y 6to grados que aún no saben leer ni escribir. Finalmente, en casi todas las aulas hay estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones diseñadas por el proyecto han debido ir progresivamente alineándose a esta realidad. Sin embargo, las variantes contempladas en dichas sesiones podrían no ajustarse a la realidad de un aula específica y requerir aumentarse para llegar mejor a todos los estudiantes. En ese caso, las sesiones y su propuesta de implementación favorecen que sean los propios docentes quienes puedan adaptarlas para cubrir las necesidades de todos sus estudiantes. Así, las sesiones permiten que los docentes puedan, por ejemplo, modificar los recursos que van a utilizar los estudiantes o brindarles diferentes opciones para expresar lo que han aprendido en formatos creativos diferentes.

7. **Otra dificultad para la enseñanza en estas escuelas es la atención de un solo docente por aula.** Al respecto, la intervención ha verificado que en escuelas donde hay condiciones físicas y organizacionales, el trabajo en conjunto de dos docentes en una misma aula puede facilitar la gestión de la diversidad. Por un lado, pueden organizarse mejor para supervisar el trabajo en trayectorias y variantes y absolver las dudas de todos los estudiantes. Por

otro lado, los docentes que trabajan juntos se miran uno al otro y pueden reflexionar sobre lo que funciona y no funciona en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, dos puntos de vista en un aula pueden favorecer no solo la inclusión, sino también el desarrollo profesional de los docentes.

8. La intervención ha demostrado la importancia de proporcionar una capacitación continua a los acompañantes pedagógicos.

Por un lado, esto implica brindarles, en determinados momentos del año, capacitaciones sobre aspectos clave de la intervención. Por otro lado, implica un acompañamiento y comunicación permanentes para absolver sus dudas sobre la implementación de las sesiones y para ayudarlos a identificar las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes que acompañan, a comprender mejor sus posibles resistencias y a realizar retroalimentaciones formativas que motiven e impulsen el cambio deseado. Es necesario tener en cuenta que los acompañantes pedagógicos también requieren tiempo para apropiarse de la estrategia. Como sucede con los estudiantes, los docentes y los acompañantes pedagógicos tienen diferentes puntos de partida (diferentes experiencia y experticia), y ayudarlos a avanzar exige también una atención más personalizada y enfocada en reforzar a los que más lo necesitan.

9. Sin duda, uno de los mayores desafíos de la intervención es otorgarle sostenibilidad. Por ello, el proyecto tiene previsto trabajar con las escuelas superiores pedagógicas que formarán a los maestros que impartirán clases en estas escuelas en el futuro. Así, este año se ha iniciado un trabajo con la Escuela Superior Pedagógica de Jaén con el fin de fortalecer las capacidades de los formadores. Estas personas reciben cursos en línea de Evaluación Formativa y Pedagogía para la diversidad en aulas multigrado, así como un asesoramiento mensual del equipo pedagógico del proyecto. Este año, además, algunos estudiantes de la carrera de Educación Primaria serán practicantes que visitarán las escuelas de intervención con los acompañantes pedagógicos, una experiencia que con certeza los enriquecerá. Los practicantes recibirán también un asesoramiento continuo y participarán en los diversos espacios formativos diseñados por el proyecto.

10. Al reto de mejorar los aprendizajes en estas escuelas mediante la transformación de las prácticas pedagógicas de sus docentes, se suman inevitablemente los factores referidos al difícil entorno social y geográfico de los estudiantes. Una de las mayores dificultades de la intervención ha sido acceder a las escuelas (particularmente en Cajabamba) por

diversos motivos: falta de movilidad diaria, horarios de salida y de retorno irregulares, transporte poco seguro y malas condiciones climáticas. Al mismo tiempo, estas dificultades incrementan significativamente el costo de los traslados, lo que representa un enorme reto en términos de sostenibilidad, replicabilidad y escalabilidad de la intervención. Además, surgen constantes interrupciones en el calendario escolar: semanas de gestión, feriados y asuetos, festividades locales, olimpiadas y campeonatos, o lluvias, obligan a cancelar las clases. Todo ello reduce naturalmente los días efectivos en que los estudiantes participan en las sesiones regulares de sus docentes y en las sesiones propuestas por la intervención del proyecto.

11. Siguiendo un enfoque progresivo de fortalecimiento de capacidades profesionales y acompañamiento docente, en el año 2025, para cuando culmine el proyecto, se espera que los docentes que se encuentren en mejores condiciones, que trabajen con más autonomía y motivación, puedan implementar no solo las sesiones sino también los proyectos de aprendizaje en Comunicación y Matemática que han sido diseñados y validados en escuelas multigrado. Estos proyectos retoman y profundizan los principios de la enseñanza para la diversidad de las sesiones, proponiendo un trabajo más sostenido en la atención simultánea y diferenciada.



Fotografía: Rodrigo Baquerizo, Proyecto CREER - GRADE | Talleres en Lima con nuestros acompañantes pedagógicos.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
 Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
 Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto a cargo de:



Financiado por:



Referencias

Anijovich, Rebeca; Graciela Cappelletti y Cecilia Cancio (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Banco Interamericano de Desarrollo (2022). *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud*.

Banco Mundial (2022). *Dos años después: salvando a una generación*.

Banerjee, Abhijit; Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harinni Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland y Michael Walton (2016). Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India. JNBER Working Paper 22746. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w22746>

Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.

Perrenoud, Philippe (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.

Ravela, Pedro; Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para los docentes. Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Grupo Magro Editores.

Sacristán, José Gimeno (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82. Universidad de Valencia.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf