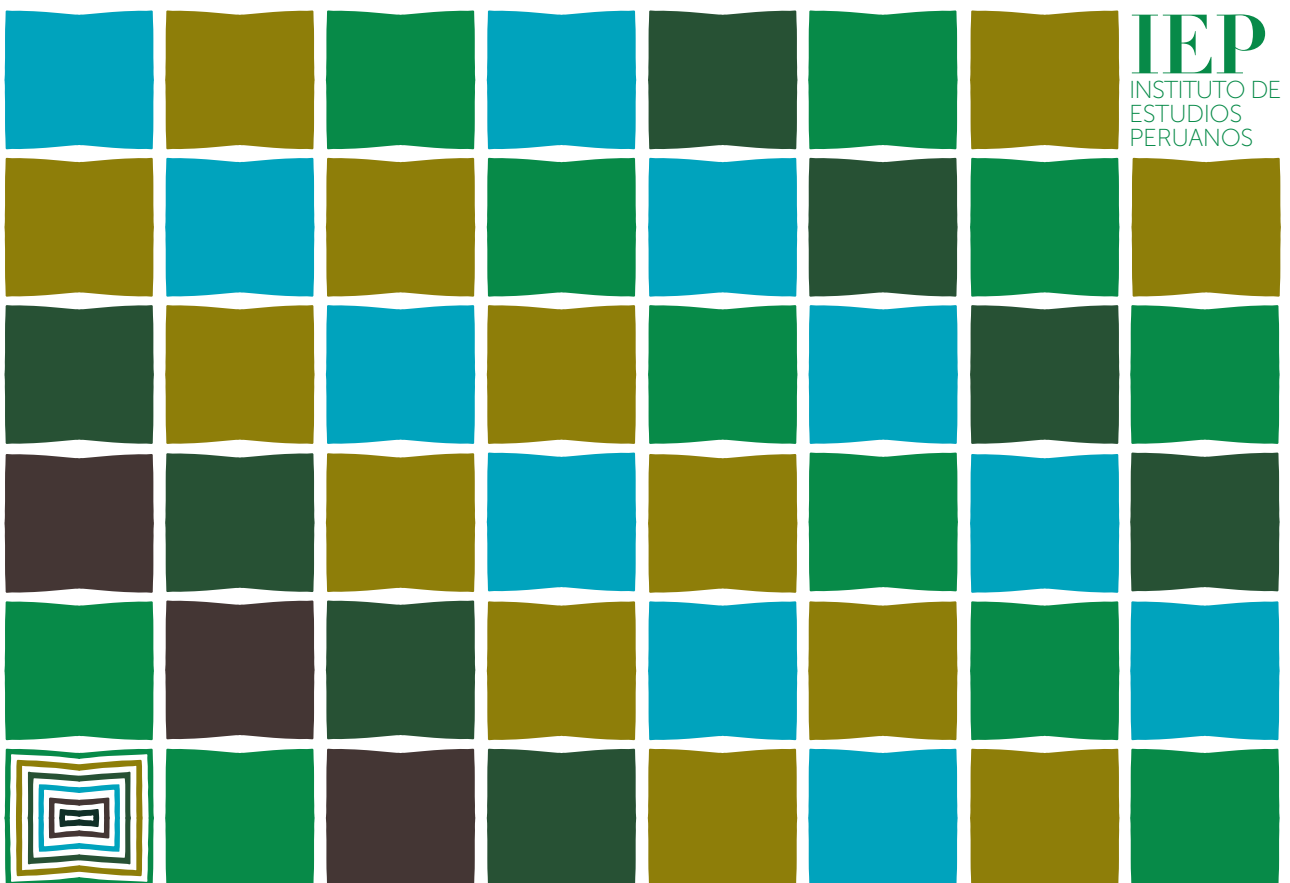


Natalia González
Mariana Eguren
Carolina de Belaunde

DESDE EL AULA: UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL MAESTRO PERUANO



Natalia González
Mariana Eguren
Carolina de Belaunde

DESDE EL AULA:

UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL MAESTRO PERUANO

Documento de Trabajo N.º 233

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Central telefónica: (51-1) 332-6194
Fax: (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN 978-9972-51-627-6

Serie Documento de Trabajo, 233 (ISSN 1022-0356)

Serie Educación, 13 (ISSN 2222-4971)

Edición digital

Lima, mayo de 2017

Corrección de estilo:

Diana Zapata

Diagramación:

ErickRagas.com

Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano / Natalia González,
Mariana Eguren y Carolina de Belaunde. Lima, IEP, 2017. (Documento de Trabajo, 233. Serie Educación, 13).

WD/06.02.01/E/13

1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; 2. DOCENTES; 3. ESCUELAS PÚBLICAS; 4. EDUCACIÓN PRIMARIA;
5. ZONAS URBANAS; 6. PERÚ



1. Introducción	5
2. De qué hablamos cuando hablamos de prácticas pedagógicas	10
3. ¿Qué hacen los maestros en el aula? Los hallazgos	15
4. Prácticas docentes y aprendizajes: algunas ideas	32
5. Prácticas docentes y decisiones de política: ¿qué camino seguir?.....	40
Referencias	44
Anexos	48



Antecedentes

En el año 2006, las autoras de este estudio iniciamos el diseño de un programa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de las escuelas públicas del Perú.¹ El diseño contemplaba la elaboración de un currículo y una metodología de trabajo en el aula. Ambos se verían plasmados en materiales educativos especialmente diseñados para el programa y, paralelamente, serían trabajados con los docentes a través de un proceso de formación o capacitación en servicio. El foco en el uso del material educativo respondía a investigaciones realizadas por el equipo que evidenciaban la enorme potencialidad de contar con materiales alineados con el enfoque curricular y metodológico, especialmente en contextos donde la formación de los docentes es precaria (Eguren, De Belaunde y González 2005).

El programa se empezó a implementar en las aulas de diecinueve escuelas públicas de cinco capitales de departamento del Perú en 2008, luego de un arduo trabajo de edición de los materiales y de capacitación de los maestros. La implementación en aula permitió al equipo ejecutor del programa observar de primera mano las dificultades cotidianas de los docentes en la tarea. A pesar de su entusiasmo

1 Se trata del programa "Leer es estar adelante" auspiciado por la Fundación BBVA-Banco Continental. Gracias a nuestra participación en dicho programa desde el año 2006 nos ha sido posible conocer de cerca la realidad de muchas escuelas y maestros del Perú, en ocho departamentos del país, en ámbitos urbanos, urbano-marginales y rurales. Todo el recojo de información para este estudio se dio en el marco de la implementación de dicho programa. Agradecemos a la Fundación BBVA-Banco Continental por su apoyo, a los asistentes de investigación que colaboraron con el recojo de la información que aparece en este estudio (Dynnik Asencios, Marcos Garfías y Betty Rivera), así como a los maestros y maestras, y a sus estudiantes, que nos permitieron ingresar a sus aulas. Adicionalmente, agradecemos el apoyo financiero brindado por el Consorcio de Investigación Económica y Social-CIES para la realización de este estudio.

por ejecutar el programa en el aula, era claro que los maestros y maestras no estaban acostumbrados a trabajar con un material educativo como el propuesto; en esencia, un cuaderno de trabajo con múltiples actividades a partir de textos que recogían la diversidad histórica, cultural y ecológica de cada región. Adicionalmente, se evidenciaba que muchas de las estrategias pedagógicas sugeridas para trabajar la comprensión de lectura les resultaban inéditas y complejas; tales como identificar la estructura de un texto, comprender la relación entre las ideas presentes en él o analizar su vocabulario. Por último, contrastando con lo diverso de los contextos en que se implementaba el programa (escuelas de ámbitos urbanos y urbano-marginales de las ciudades de Arequipa, Huamanga, Iquitos, Lima y Piura), los docentes parecían contar con un repertorio similar (y reducido) de prácticas de enseñanza.

La búsqueda de literatura sobre el tema en el contexto peruano nos reveló que la investigación sobre lo que hacen los docentes en las aulas peruanas para que niños y niñas aprendan no es extensa. Más allá de los estudios de GRADE sobre las oportunidades de aprendizaje disponibles para los estudiantes en el aula (ver Cueto *et al.* 2013 para una síntesis al respecto) —los cuales tocan tangencialmente el tema, pues su metodología se enfoca en los productos (los contenidos de los cuadernos de los estudiantes) más que en los procesos (las acciones del docente en el aula)—, es difícil encontrar investigaciones centradas en las prácticas pedagógicas de los maestros. Este vacío es reconocido en balances sobre la producción académica en el campo de la investigación educativa (Rodríguez 2012).

Todo lo anterior llevó a que, un año después, en 2009, decidiéramos aprovechar nuestra presencia en las aulas para recoger información respecto de lo que ocurre día a día en las aulas de las escuelas públicas peruanas; específicamente, nos interesaba conocer las prácticas de enseñanza más comunes en las aulas, no solo al trabajar comprensión lectora sino, en general, en diversas áreas curriculares.

Las preguntas y la hipótesis

Con la orientación de la literatura internacional sobre el tema, nos planteamos la realización de un estudio centrado en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas habituales del docente en el aula?
 - ¿Qué actividades de enseñanza se realizan en el aula?
 - ¿Cuál es el contexto en que se realizan estas actividades?
 - ¿Qué tipo de preguntas hace el maestro?
 - ¿Qué eventos de lectura y escritura se actualizan en el aula?
 - ¿Qué eventos de intervención oral se actualizan en el aula?
 - ¿Qué acciones de retroalimentación realiza el docente?

2. ¿Cómo se vinculan las prácticas docentes encontradas con el desarrollo de aprendizajes?

- ¿Las preguntas apuntan a respuestas únicas o fomentan la elaboración, profundización, exposición de ideas?
- ¿La lectura y la escritura son valoradas como proceso o como producto?
- ¿Qué tanta oportunidad tienen los estudiantes de participar para construir aprendizajes, discutirlos, complementarlos? ¿Se espera de ellos una participación activa en este proceso o que colaboren con un guion preestablecido?
- ¿Las acciones de retroalimentación del docente están orientadas a motivar a los estudiantes o a contribuir con sus aprendizajes?

Nuestra experiencia de campo en aulas de diversos contextos del país nos llevó a plantear como hipótesis de trabajo que las prácticas de los docentes de las escuelas peruanas privilegiarían la puesta en acto de rutinas mecánicas y repetitivas, y no darían el espacio suficiente para que el alumno participe creativamente en la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades complejas. La presencia de dichas prácticas en las aulas respondería a razones diversas que resultan de la formación de los docentes, los procesos de reforma del sistema educativo y aspectos culturales y sociales que influyen de manera importante de la escuela como institución en el Perú.

Sobre la metodología

Este estudio constituye un acercamiento cualitativo de orientación etnográfica a las prácticas de los maestros de primaria de las escuelas públicas del Perú. El recojo de información se realizó a partir de observaciones de aula en cuatro ciudades (capitales de departamento) del país: Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura. Uno de los aspectos más ricos de esta investigación estriba, precisamente, en la cantidad de horas de observación en múltiples aulas en distintas regiones del país. En total, se visitaron diecisiete aulas (con sus correspondientes diecisiete profesores) entre 3° y 6° grado de diez escuelas, y se observaron clases correspondientes a cinco áreas curriculares distintas (Comunicación, Ciencia y Ambiente, Lógico-Matemática, Personal Social y Religión) que sumaron 68 horas pedagógicas.²

Las observaciones se realizaron el año 2009, y las escuelas en las que se llevaron a cabo formaban parte de la fase piloto del programa para el mejoramiento de la comprensión lectora que hemos mencionado líneas arriba. En todos los casos, se trata de escuelas públicas de primaria ubicadas en zonas urbanas y urbano-marginales de las capitales de departamento. En términos del servicio que prestan las escuelas, estas son instituciones educativas que reciben la atención básica o promedio del Ministerio de Educación y que cuentan con mejores condiciones que aquellas instituciones educativas ubicadas en ciudades más alejadas de las capitales de departamento. Algunos indicadores de lo anterior son los siguientes:

2 Ver detalle de las observaciones de aula en el Anexo.

- se trata de escuelas que cuentan con la infraestructura básica escolar,
- su población estudiantil es mixta (hombres y mujeres) y relativamente homogénea en términos de nivel socioeconómico y lengua,
- su plana de profesores está completa,
- tienen directores y subdirectores asignados,
- reciben regularmente todos los recursos y materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación (tales como textos escolares y programas de capacitación),
- mantienen relaciones cercanas con los organismos locales del sector educativo (específicamente, con las Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL).

Adicionalmente, estas escuelas recibieron capacitación y acompañamiento en aula de parte del programa de mejoramiento de la comprensión lectora desde 2007.

Las observaciones de aula supusieron un registro detallado de todas las ocurrencias durante las sesiones de aprendizaje, tomando en consideración una serie de variables e indicadores definidos por el equipo de investigación en función de la literatura especializada. Las dimensiones tomadas en cuenta para el registro de los eventos de aula fueron las siguientes:

1. *Clima de aula promovido por el docente a partir de su trato a los estudiantes:* ¿Trata el docente a los alumnos con respeto? ¿Fomenta su participación? ¿Incentiva su atención?
2. *Organización de la sesión:* ¿Cómo estructura el docente la sesión? ¿Define el docente momentos y transiciones claros en su sesión? ¿Cómo organiza a los estudiantes para el trabajo? ¿Usa el docente el tiempo de manera efectiva? ¿Qué materiales están disponibles y cómo se usan?
3. *Prácticas instruccionales:* ¿Cuáles son las actividades instruccionales principales que realiza el docente? ¿Qué tipo de preguntas formula y con qué finalidad? ¿Qué eventos de lectura se dan en el aula? ¿Qué eventos de escritura se dan en el aula? ¿Qué tipo de retroalimentación proporciona el maestro a los estudiantes? ¿Qué tipo de participación oral se da en el aula?

La presencia de los indicadores establecidos, así como la frecuencia de su aparición, nos permitieron realizar el análisis de la información recogida para determinar cuáles son las prácticas típicas del maestro de primaria de las escuelas públicas peruanas con las características especificadas en nuestra muestra. A partir de ello, planteamos algunas interpretaciones con respecto al impacto que dichas prácticas podrían tener en el aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, quisiéramos destacar el hecho de que estamos trabajando con una muestra muy pequeña de maestros (diecisiete en total), lo cual impide que podamos generalizar nuestras conclusiones con respecto a las prácticas docentes encontradas. De la misma manera, debemos recalcar que esta investigación no pretende establecer una correlación directa entre dichas prácticas y los aprendizajes de los

estudiantes. Lo que presentamos constituye más bien un primer acercamiento a las prácticas más comunes de los maestros en las aulas observadas para confrontarlo con lo que la teoría y estudios previos señalan con respecto a las prácticas docentes que promueven aprendizajes en la escuela y aquellas que no lo hacen.



De qué hablamos cuando hablamos de prácticas pedagógicas

Con “prácticas pedagógicas” nos referimos en este estudio a las acciones que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes. Específicamente, nos centramos en las interacciones que se establecen entre los docentes y los alumnos en el aula y en cuáles de dicha interacciones estarían relacionadas positivamente con los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Para ello, resulta fundamental atender el tema de la interacción que se da en el aula entre el maestro y el estudiante, tanto en el aspecto emocional como en el instruccional. De acuerdo con Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison (2008), existe cada vez más evidencia y consenso con respecto a la importancia de ambos aspectos en el logro académico de los niños, sobre todo en los casos en que existen factores socioeconómicos y culturales concomitantes asociados al fracaso escolar.³ Diversos estudios (Hamre y Pianta 2005; Rimm-Kaufmann *et al.* 2005; Howes 2000; Pianta *et al.* 2002) indican que se puede asociar positivamente el incremento en los logros de aprendizaje de los estudiantes con un clima positivo en el aula debido a la sensibilidad y calidez de las interacciones con los docentes. Los comportamientos negativos de los alumnos se reducen de manera importante cuando el ambiente en que se trabaja se basa en expectativas explícitas, uso productivo del tiempo, roles claros y un maestro flexible y adaptable (Burnett 2003; Cameron *et al.* 2005). Ello ocurre desde los años de inicial hasta la secundaria, donde se hace cada

³ Los autores citan como referencia los estudios de Bransford, Brown y Cocking 1999; Cameron *et al.* 2005; Eccles y Gootman 2002; Hamre y Pianta 2007.

vez más relevante promover una sensación de autonomía y de competencia entre los estudiantes (Eccles y Gootman 2002, por ejemplo).

En lo que concierne al aspecto instruccional, Hamre y Pianta (2005) manifiestan que

[...] existe cada vez más evidencia de que las interacciones instruccionales de los maestros con los niños tienen mayor valor para el desempeño de los estudiantes cuando estas tienen un foco claro, son directas, intencionales y se caracterizan por constantes circuitos de retroalimentación a partir del desempeño de los estudiantes.⁴ (Hamre y Pianta 2005: 951)

Pianta *et al.* (2008) añaden que

[...] diversos estudios a pequeña escala sobre estudiantes de primaria reportan el valor de dimensiones específicas de instrucción como la retroalimentación [...]; la estimulación del pensamiento conceptual, el lenguaje y el análisis; proveer a los alumnos de actividades instruccionales que tengan sentido y relevancia para ellos; y una implementación intensa y focalizada del currículo [...]. (Pianta *et al.* 2008: 368)

Lo anterior no es válido solo para comprensión de lectura o escritura, sino que abarca diversos aspectos de la cognición y el pensamiento complejo (Dolezal *et al.* 2003).

Como indicábamos líneas arriba, la interacción entre docente y estudiantes supone elementos emocionales y elementos instruccionales, y es en la *combinación de buenas prácticas docentes en ambos aspectos* que logramos los mejores resultados. En efecto, Pianta *et al.* (2008) observan a partir de estudios (por ejemplo, Berliner 1987; Brophy y Good 1986; Pianta y Allen 2006; Stipek 1988) que existe una clara conexión entre lo emocional y lo instruccional en las aulas que obtienen los mejores logros de aprendizaje: en ellas, ambas dimensiones se encuentran *integradas*

[...] en actividades instruccionales, discusiones, e inclusive en las transiciones, a través de una combinación de interacción respetuosa y relaciones personalizadas, altas expectativas, una orientación al aprendizaje productivo, actividades motivadoras que estimulan el pensamiento y la interacción social, y procesos regulares de retroalimentación y formulación de preguntas con una orientación crítica. (Pianta *et al.* 2008: 369)

Los estudios citados en los párrafos anteriores se basan fundamentalmente en la teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada a partir de los planteamientos de Vygotsky; en particular, su concepción de una zona de desarrollo próximo entendida como la diferencia entre el nivel de desarrollo real —determinado por la posibilidad de resolver un problema de manera independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por la posibilidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capaces (Vygotsky 1978). Así, Gallimore y Tharp (1992), por ejemplo, manifiestan que el aprendizaje es más profundo, significativo y duradero cuando se combinan tres factores: i) el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros que incluye discusión; ii) la implementación de actividades instruccionales que se vinculan de manera significativa con la experiencia y

4 Todas las citas textuales de la bibliografía en inglés han sido traducidas por las autoras.

los conocimientos previos de los estudiantes; y iii) un tipo de instrucción caracterizada por el diálogo y que ocurra en la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky —es decir, un diálogo caracterizado por el andamiaje (*scaffolding*) provisto por el docente, o por sus pares, a un estudiante—.

Debido al foco en el diálogo y el aspecto social de la enseñanza y el aprendizaje planteados desde un inicio por Vygotsky, así como a la importancia del manejo del lenguaje escolar o académico para desarrollar aprendizajes en la escuela, los estudios enmarcados en la teoría sociocultural del aprendizaje privilegian desde un inicio la observación en detalle del tipo de interacciones e intercambios verbales (orales y escritos) que ocurren regularmente en el aula de clases. Mehan (1979) y Cazden (1988) encuentran evidencia de la prevalencia en el aula de un modelo de interacción conocido como IRE: iniciación-respuesta-evaluación. El patrón IRE supone que el maestro inicia (I) la interacción con una pregunta, a esta le sigue una respuesta (R) del estudiante que es finalmente evaluada (E) por el maestro. De acuerdo con Applebee et al. (2003), este patrón

[...] usualmente se combina con explicaciones o presentaciones por parte del docente, y trabajo individual de los estudiantes en actividades presentes en libros de texto. Desde una perspectiva sociocognitiva, este modelo de instrucción privilegia la transmisión de información y provee muy poco espacio para la exploración de ideas, la cual es necesaria para el desarrollo de la comprensión profunda. (Applebee et al. 2003: 689)

Nystrand (1997), sobre la base de una variedad de estudios etnográficos, define algunas de las prácticas en aula que promoverían una comprensión profunda. Entre ellas, destacan las preguntas como un espacio de interacción donde

[...] el significado y propósito [...] no dependen solamente de la respuesta a la pregunta dada por los estudiantes sino también de cómo el maestro evaluó o dio seguimiento a dicha respuesta. (Applebee 2003: 690)

Nystrand (citado por Applebee) destaca la importancia de i) usar más preguntas auténticas —que no buscan una respuesta preestablecida—, ii) usar las preguntas para explorar las distintas formas en que los estudiantes comprenden algo —y no para comprobar o evaluar qué sabe el estudiante—, iii) privilegiar momentos de discusión abierta en grupos pequeños de estudiantes, y iv) tomar los comentarios o respuestas de los estudiantes para elaborar a partir de ellas (*uptake*) nuevas preguntas y profundizar en el tema que se está tratando.

En una línea similar, Langer (1995) destaca la importancia de la visualización (*envision*) para la comprensión profunda, proceso que también incluye actividades de discusión y formulación de preguntas como puntos de partida para la comprensión, y la comparación de diversas perspectivas y alternativas antes que las interpretaciones únicas o consensuales. Por otra parte, Applebee et al. (1990) encuentran que el lugar que ocupa el currículo en la enseñanza y el modo en que este es trabajado resultan también esenciales para el aprendizaje. Para el caso particular del área de lenguaje, los autores señalan que el currículo más efectivo es aquel que se organiza alrededor de temas específicos que permiten unificar las actividades de lectura, escritura y discusión. De esta manera, los alumnos pueden desarrollar una comprensión profunda de ciertos temas y ampliar sus marcos de referencia en vez de acumular información superficial sobre distintos temas.

Siempre con un énfasis en la interacción presente en el aula, la teoría sociocultural del aprendizaje ha sido ampliamente estudiada en diversas áreas de la actividad escolar. Así, contamos con estudios que intentan precisar cuáles son las características de la instrucción efectiva —es decir, la instrucción que produce mayores y mejores aprendizajes— en el campo de la lectura y la escritura (el más estudiado), pero también en el de la matemática, la ciencia o la historia.

En el campo de la comprensión de lectura, por ejemplo, Guthrie *et al.* (2000) encuentran evidencia de que las siguientes variables incrementan el logro: i) la instrucción explícita de habilidades y estrategias para la comprensión lectora; ii) la integración de lectura, escritura y contenido; iii) la presencia de una diversidad de textos y recursos; iv) la colaboración entre pares y v) el énfasis en actividades de escritura. La instrucción de estrategias de comprensión supone la instrucción explícita de estrategias de lectura tales como usar conocimientos previos, resumir, automonitorear la lectura, aprender nuevo vocabulario, entre otros. La integración de lectura, escritura y contenido supone

[...] leer y discutir textos auténticos; tomar notas y escribir a partir de un texto leído; usar temas ricos en contenido de ciencias sociales o ciencia, así como literatura. (Guthrie *et al.* 2000: 216)

En el caso de la matemática, el estudio de Morrone *et al.* (2004) encuentra un patrón consistente en los maestros que logran buenos resultados con sus estudiantes en matemática: dicho maestro utiliza el andamiaje o apuntalamiento (*scaffolding*), el empuje hacia la comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo. El andamiaje o apuntalamiento se puede dar a través de modelado, resumen, uso de preguntas o sugerencias de dónde encontrar más ayuda o información. El empuje hacia la comprensión se entiende como las

[...] instancias en que el maestro empuja a los estudiantes a elaborar una idea, los anima a hacer sus razonamientos explícitos, o elabora a partir de sus respuestas o preguntas incentivándolos a pensar más profundamente. (Morrone *et al.* 2004: 14)

Por otro lado, las habilidades de pensamiento complejo son promovidas cuando se pide a los estudiantes “que demuestren una comprensión profunda, que hagan conexiones del tema actual con sus conocimientos previos o que establezcan relaciones entre ideas” (p. 14).

El patrón de interacción efectivo es uno en que el maestro empieza planteando una pregunta; si los estudiantes no son capaces de responderla o dan una respuesta incompleta, el maestro apuntala con datos e información para ayudarlos a avanzar en la comprensión del tema planteado. Luego, repregunta, pero esta vez la pregunta es más compleja. Este proceso continúa y los estudiantes responden preguntas cada vez más complejas. Cada vez que lo necesitan, el maestro provee de andamiaje.

De manera similar, un estudio enfocado en la enseñanza de la ciencia (Young *et al.* 2005) encuentra evidencia de que, mientras más oportunidades tienen los niños de explorar interrogantes, más competencia desarrollan para elaborar inferencias basadas en evidencia, para mejorar la precisión de sus conexiones entre evidencias e inferencias, y para usar mejor sus estrategias inferenciales:

Las experiencias enriquecidas ayudan a los estudiantes a desarrollar andamiajes conceptuales o marcos en los que pueden acomodar nuevos conocimientos. (Young *et al.* 2005: 472)

Adicionalmente, tuvieron mejores resultados los estudiantes cuyos maestros cubrían menos temas pero lo hacían con mayor profundidad y utilizaban estrategias como las preguntas abiertas, la investigación y la exploración directa.

En suma, el concepto clave para observar y analizar las prácticas docentes parece ser el de interacción, tanto en el plano de lo emocional como en el de lo instruccional.



¿Qué hacen los maestros en el aula?

Los hallazgos

Considerando los objetivos de este estudio, son tres las dimensiones que rescatamos de los estudios citados en la sección anterior: en primer lugar, un clima adecuado en el aula resulta un requisito indispensable para la enseñanza y el aprendizaje. Un trato cercano y respetuoso del docente, y un ambiente seguro y estimulante parecerían ser indispensables para la implementación de prácticas de enseñanza eficaces. En segundo lugar, las buenas prácticas de enseñanza suponen la existencia de interacciones instruccionales de calidad; es decir, de una acción de intercambio entre el docente y el estudiante en la que ambos dialogan, discuten, cuestionan y construyen. Finalmente, dichas interacciones, además, tendrían que enmarcarse en sesiones de aprendizaje con una estructura y una finalidad claras.

En esta sección, presentamos los resultados de las observaciones realizadas para este estudio en función de dichas dimensiones: el clima de aula, la organización de la sesión y las prácticas de enseñanza presentes en el aula. Para esta última dimensión, tomamos en consideración el patrón de interacción general que se percibe en las aulas, el uso de preguntas, las actividades de lectura, las actividades de escritura, la presencia de la retroalimentación y la participación oral.

A lo largo del análisis, buscamos aquellos aspectos que diferencian lo que ocurre en las aulas de las diversas ciudades visitadas, pero también aquellos en común que, como veremos, resultan ser más. En la parte final de la sección, incluimos una selección de viñetas que resultan muy representativas de lo observado en las aulas.

Sobre el clima de aula

Algunos de los aspectos tomados en cuenta para observar el clima de aula en las sesiones de clase observadas incluyen la forma en que el docente se dirige a los estudiantes, el tono de voz que utiliza, si fomenta o no la participación, así como si logra mantener motivados a los estudiantes.

Las observaciones realizadas en Piura nos permiten afirmar que —salvo por el caso de una docente que recurría a agresiones físicas para mantener el control de su grupo de alumnos— los docentes mantienen un clima emocional positivo en su aula que se refleja en un trato respetuoso y horizontal.

En todas las aulas observadas, los estudiantes participan (básicamente, respondiendo preguntas), pero solo cuando el docente lo requiere: no se registran participaciones espontáneas. La valoración del trabajo o las respuestas de los estudiantes, cuando aparece, se manifiesta a través de frases como “¡muy bien!”, las cuales son expresadas independientemente del contenido de la respuesta del estudiante, como una expresión de valoración a la participación en sí misma.

De otra parte, hay que decir que, en todas las aulas observadas en Piura, los estudiantes se encuentran constantemente hablando entre ellos de temas no relacionados con las actividades propuestas por los docentes, para los cuales parece resultar muy difícil manejar el comportamiento de los estudiantes y orientarlo a las tareas de clase. En este sentido, no se observa mayor esfuerzo por parte de los maestros por mantener o retomar la atención de los alumnos. Al observar las sesiones, se hace patente el momento en que los alumnos han perdido interés —juegan, se duermen— pero no hay ninguna acción de parte de los docentes para retomarlos.

En lo que concierne a Arequipa, hay que señalar que los docentes también mantienen un clima emocional positivo en sus aulas y una relación respetuosa con los estudiantes. No encontramos, en ningún caso, actitudes autoritarias o violentas de los docentes. En general, el comportamiento de los estudiantes es tranquilo, salvo cuando participan (siempre a pedido del profesor, al igual que en Piura), lo cual origina algo de desorden. Los docentes valoran positivamente la participación como tal, sin hacer mayor referencia a lo expresado por el estudiante.

Por otro lado, los niños están casi todo el tiempo orientados a las actividades a realizar en clase por indicación del maestro. Los docentes están permanentemente pendientes de lo que hacen los estudiantes y no los dejan distraerse en otras tareas, lo cual no supone necesariamente una motivación positiva hacia el aprendizaje, pero sí que los alumnos utilicen el tiempo de clase para las actividades previstas. Las llamadas de atención a los alumnos no se hacen nunca con gritos ni malos tratos.

En el caso de Huamanga, la situación es diferente. En las aulas visitadas se puede observar una fuerte tendencia autoritaria en los docentes que se refleja en un trato vertical y jerárquico hacia los estudiantes. Son indicadores de lo anterior, por un lado, la forma en que los docentes mantienen la disciplina en el aula (a través de regaños, gritos y castigos físicos a los estudiantes) y, por otro, el poder que ejercen los maestros a partir de las calificaciones que les dan a sus estudiantes, las cuales responden a la percepción que tiene el profesor sobre sus alumnos más que a la

calidad de sus trabajos. A diferencia de lo que ocurre en Piura, los estudiantes en Ayacucho no hablan entre ellos y se muestran atentos a lo que dice el maestro, probablemente por temor a las represalias más que por un genuino interés.

En esta misma línea, los maestros no establecen interacciones personales con los niños sino que se dirigen siempre a todo el grupo como una unidad indiferenciada. De otra parte, los maestros ayacuchanos responden a la participación de los niños con la misma proporción de frases positivas y negativas (“bien”, “está mal”) y prestan atención solo a los aspectos más formales del trabajo, tales como los errores ortográficos o la necesidad de “decorar” un producto con ilustraciones.

En lo concerniente a Iquitos, la situación no es homogénea en las aulas observadas. Algunos docentes logran crear y mantener un clima positivo a través de relaciones respetuosas con sus alumnos; otros son sumamente jerárquicos y hasta violentos; y una profesora en particular mantiene una actitud indolente y de permisividad que termina por avalar y hasta fomentar los comportamientos irrespetuosos y agresivos de los estudiantes entre sí (como ejemplo, cuando un estudiante tiene un comportamiento muy disruptivo, la docente pide a los otros alumnos que “le hagan apanado” —que lo golpeen entre todos al mismo tiempo—).

Al igual que en las otras ciudades de este estudio, los alumnos participan a pedido de los docentes. Estos valoran dicha participación principalmente como indicador de que los niños están atentos a lo que se hace en clase y que no se encuentran realizando actividades paralelas, situación sumamente frecuente en todas las aulas observadas. En efecto, los niños entran y salen del aula constantemente (algunos intercalan la participación en un partido de fútbol con las actividades en el aula) y conversan o juegan entre ellos permanentemente. En este contexto, los maestros no logran captar su atención de manera eficaz.

Sobre la organización de la sesión

Los aspectos a observar en esta dimensión incluyeron la forma en que se organizan los estudiantes en el aula (en parejas, en grupos), la claridad de los objetivos de aprendizaje de la sesión, así como los momentos en que esta está estructurada (inicio, desarrollo y cierre), el uso del tiempo y la presencia de materiales educativos.

En todos los casos observados en Piura, las sesiones se estructuran alrededor de un contenido temático que se espera que los alumnos aprendan, salvo cuando se observaron sesiones desarrolladas alrededor del material entregado por el programa de comprensión de lectura. Los estudiantes se ubican en carpetas para dos estudiantes o individuales; no se observó ningún trabajo grupal. Los materiales utilizados son el libro del programa de comprensión de lectura, la biblia, fotocopias de donde los docentes dictan información para Ciencia y Ambiente y Lógico-Matemática, y fichas para el alumno con actividades de Lógico-Matemática.

De las diez sesiones observadas, solo hay tres en las que los docentes realizan un inicio claro de una sesión de aprendizaje. En estos casos, dos de los docentes observados hacen referencia a la sesión anterior, mientras que el otro inicia la sesión con preguntas a sus alumnos sobre el nuevo tema. Hay dos sesiones en que los docentes intentan un cierre de la sesión, haciendo preguntas sobre el contenido

tratado, pero el resto de sesiones termina cuando toca el timbre que indica el recreo o la salida o cuando el docente deja una tarea para la casa.

En lo referido al uso del tiempo en el aula, es importante resaltar que, de los seis profesores observados a lo largo de diez sesiones, cuatro llegan tarde (la demora fluctúa entre los diez y los 35 minutos). En todas las aulas observadas en Piura, las actividades de organización inicial del aula toman mucho tiempo (entre 20 y 40 minutos); entre estas actividades se incluyen el saludo, la toma de asistencia, los rezos, la preparación del profesor (revisar sus materiales, ordenar sus cosas) y la preparación de los alumnos (sacar los materiales a utilizar, ubicarse en sus asientos). De otro lado, el tiempo que otorga el docente para que sus alumnos resuelvan actividades de aprendizaje suele tomar buena parte de las sesiones y no responde a criterios pedagógicos: para la realización de una actividad muy sencilla y breve se da a los estudiantes la misma cantidad de tiempo que para una actividad más compleja y extensa. En algunas oportunidades, es claro para el docente que los alumnos ya han terminado los ejercicios y aun así les deja más tiempo para su desarrollo.

En el caso de Arequipa, las sesiones se organizan alrededor de objetivos de aprendizaje claros, lo cual puede responder al hecho de que, de las seis sesiones observadas, cuatro correspondieron al programa de comprensión de lectura que trabaja con un libro de actividades muy estructurado (de hecho, este fue el único material educativo que pudimos observar en uso). De otro lado, en todas las aulas observadas, los estudiantes están sentados en grupos, a diferencia de lo que ocurre en Piura.

En lo que respecta a los momentos diferenciadores de las sesiones de clase y las transiciones entre estos, hay que decir que los maestros no establecen con claridad ninguno de estos momentos. Solo en una sesión se mostró un momento diferenciador claro (el inicio); las demás sesiones empezaron con la página del libro que se iba a trabajar, la resolución de un problema o la primera pregunta de un examen. Al igual que en Piura, las sesiones terminan porque suena el timbre, hay que salir al recreo o el profesor deja una tarea.

Un aspecto interesante a destacar es que en todas las sesiones observadas se evidenció un adecuado uso del tiempo en el aula. Las actividades de inicio del día se hacen en pocos minutos; los docentes no privilegian las canciones o rezos por encima de las actividades de aprendizaje.

En Huamanga, al igual que en Piura, las sesiones se orientan al manejo de información. En algunos salones, los estudiantes se sientan en parejas y en otros en carpetas individuales; a veces en grupos. Los materiales que observamos en uso durante las sesiones fueron papelotes elaborados por los mismos estudiantes y una ficha de donde el docente dicta ejercicios a los alumnos.

Solo en una de las tres sesiones observadas, se pudo observar un inicio claro y distinguible de la sesión de aprendizaje, a través de preguntas que retomaban la sesión anterior y establecían una continuidad con la siguiente. No se observaron cierres de sesión claros en ningún caso.

Sobre el uso del tiempo en las aulas de Ayacucho, llama la atención que la continuidad de las sesiones sea constantemente interrumpida por canciones o

dinámicas de relajación propuestas por los mismos docentes como una forma de captar la atención de los estudiantes. De otro lado, observamos en Ayacucho la presencia de trabajos grupales de los estudiantes, en los que se invierte excesivo tiempo y durante los cuales los maestros se dedican a realizar otras actividades (relacionadas con las actividades pedagógicas siguientes o no).

En las clases observadas en Iquitos encontramos, al igual que en Piura y Huamanga, que las sesiones se organizan claramente alrededor del aprendizaje de contenidos temáticos específicos. Los alumnos se sientan en carpetas individuales o bipersonales; y los materiales utilizados incluyen el libro del programa de comprensión de lectura, libros de texto distribuidos por el Ministerio de Educación y cuadernos que usan los docentes para dictar a los estudiantes.

En dos de las sesiones observadas se pudo identificar el momento de inicio de la sesión que se actualiza a través de preguntas formuladas por el maestro sobre los temas tratados en las sesiones anteriores. No existen cierres de sesión como un momento pedagógico: al igual que en las otras ciudades que forman parte del estudio, las clases terminan porque es momento de hacer otra cosa o de salir del aula.

Sobre el uso del tiempo en Iquitos, hay que señalar que no se usa mucho tiempo en las actividades de gestión de aula, pero las sesiones se ven constantemente interrumpidas, ya sea porque el docente o algunos alumnos salen del aula o porque entran a ella madres de familia o estudiantes de otras clases. Ello (aunado a las inapropiadas condiciones de infraestructura, el calor extremo y el permanente ruido de diversos vehículos motorizados) genera un ambiente en el cual a los alumnos parece costarles mucho concentrarse. Se usa mucho tiempo en retomar la atención de los estudiantes y lograr que realicen una actividad determinada, aunque se trate de algo muy sencillo.

Las prácticas de enseñanza presentes en el aula

Esta es la dimensión central del estudio, pues apunta directamente a las dos preguntas planteadas inicialmente: cuáles son las prácticas pedagógicas más extendidas de los maestros y cómo se relacionan con la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes. Los aspectos considerados en esta dimensión incluyen el patrón general de interacción entre docentes y estudiantes presente en las aulas, el tipo de preguntas que se formulan, la forma en que se trabajan la lectura y la escritura, las oportunidades de participación con que cuentan los estudiantes y las instancias de retroalimentación por parte de los docentes.

El patrón de interacción

¿Cuál es el patrón de interacción que se sigue en las aulas visitadas? ¿Qué prácticas son las actividades más comunes? En el caso de Piura, no encontramos mayor variación entre las actividades realizadas por los docentes que visitamos. Es común que el docente indique a los alumnos la lectura de un texto (en diversas modalidades que van desde la lectura individual en silencio hasta la lectura coral) para luego formular preguntas al respecto. También se observa con frecuencia el dictado de información por parte del docente y el consiguiente copiado por

parte de niños y niñas. Solo cuando se usa el libro del programa de comprensión de lectura se realiza una actividad distinta, consistente en recoger las respuestas a las actividades realizadas.

En Arequipa encontramos algo más de variedad: los docentes plantean problemas matemáticos para ser resueltos por los alumnos y algunos ejercicios de comprensión de lectura, además de momentos de lectura. Es interesante que en esta ciudad no se vean episodios de dictado o copiado.

Por su parte, en la ciudad de Huamanga observamos que el patrón de interacción entre docentes y estudiantes se da básicamente a través de preguntas; es posible encontrar también algunos trabajos en grupo y exposiciones orales, así como copiado.

En la ciudad de Iquitos, las actividades realizadas varían poco entre docentes. En Comunicación, cuando se trabaja el libro del programa de comprensión lectora, los docentes plantean algunas preguntas adicionales que no aparecen en el libro, así como algunas actividades de copiado en el cuaderno. En el caso de Ciencia y Ambiente, las actividades que se priorizan son las preguntas, el dictado y el copiado. En Lógico-Matemática, las preguntas suelen ser por el orden de los procedimientos; las actividades se centran en resoluciones mecánicas de ejercicios y hay también dictado de conceptos.

Uso de preguntas

Como reseñamos en una sección anterior, la formulación de preguntas puede ser una estrategia pedagógica muy efectiva para el aprendizaje, siempre y cuando estas tengan ciertas características a las cuales volveremos con más detalle al momento de analizar nuestros resultados. Lo que observamos en la ciudad de Piura es que las preguntas son formuladas siempre por el docente y van dirigidas a toda la clase como un grupo indiferenciado. Las preguntas son siempre cerradas y literales; es decir, esperan una respuesta única por parte del alumno, que por lo general es un dato concreto o específico. Algunas preguntas son formuladas de tal manera que solo pueden tener un "sí" o un "no" por respuesta; otras preguntan por datos obvios (como qué imágenes aparecen en una ilustración); otras apuntan a que los alumnos repitan cosas que ya saben. No se registran preguntas de los alumnos.

En Arequipa, la formulación de preguntas por parte de los docentes se da de la misma manera que en Piura: las preguntas son hechas por el docente para todo el grupo y esperan siempre una respuesta preestablecida. En el caso del área de Lógico-Matemática, por ejemplo, no hay ninguna reflexión sobre el proceso que se debe seguir para determinar la operación que debe realizarse.

La misma situación se da en Ayacucho. El docente utiliza las preguntas para que los alumnos le proporcionen una respuesta predeterminada, de la manera más literal posible. No son usadas en ningún momento para la reflexión, el análisis o la construcción de un aprendizaje nuevo. Los docentes preguntan hasta que un estudiante acierte con la respuesta que necesitan para proseguir con su clase.

En la ciudad de Iquitos observamos el mismo patrón en los docentes: se formulan preguntas cerradas, literales, a toda la clase en conjunto, y los estudiantes no tienen nunca oportunidad de formular sus propias preguntas, dudas o reflexiones. En las aulas observadas en esta ciudad, los maestros suelen formular preguntas sobre todo en dos momentos: al inicio de la sesión de aprendizaje (con la idea de retomar lo visto en una sesión anterior o de introducir un tema nuevo) y después de leer un texto. Como en los casos anteriores, simplemente se espera que algún alumno responda literalmente lo que el docente espera para poder proseguir con su guion. En algunos casos, es el mismo docente el que responde sus preguntas frente a las respuestas incorrectas de los estudiantes.

Actividades de lectura

¿Se lee en clase? ¿De qué manera se trabaja la lectura? Las observaciones en la ciudad de Piura muestran que se lee en el aula solo cuando se trabaja el libro del programa de comprensión de lectura, como parte del área de Comunicación. La lectura se da de distintas formas, sin que ninguna predomine sobre otra: a veces lee el docente en voz alta, a veces este les pide a los alumnos que lean (en silencio, en voz alta, en coro). Llama la atención que los textos sean leídos por lo menos tres veces en distintos formatos.

En dos de las seis observaciones aparece una clara preocupación del docente por aspectos formales de la lectura en voz alta de los estudiantes, como la entonación. De otro lado, hay que señalar que los alumnos leen por indicación del docente, pero también releen en silencio las indicaciones de las actividades presentes en el libro del programa de comprensión lectora.

En el caso de la ciudad de Arequipa, la situación es muy similar a la observada en Piura: los estudiantes leen los textos presentes en el libro del programa de comprensión lectora a pedido del docente y en distintas modalidades. Solo en una sesión se registró a una docente solicitando a sus alumnos que leyeran en voz alta y de manera individual los cuentos y trabalenguas que había pedido como tarea. Hay que resaltar que en todas las sesiones observadas, los textos se leen varias veces, de la misma manera que en Piura.

En la ciudad de Huamanga solo se observó una clase en donde la profesora leyó, y lo hizo para dictar la información que los alumnos debían copiar. En el caso de los alumnos, estos solo leyeron sus papelotes en el marco de una exposición oral en clase.

Finalmente, en las aulas observadas en Iquitos, la lectura de los estudiantes se observó solo en el área de Comunicación (con el programa de comprensión lectora), siempre por indicación de los docentes. Si bien los alumnos leen en distintos formatos —en silencio, en voz alta, de forma individual o coral—, la manera más común de hacerlo es de forma coral. Los alumnos se detienen luego de cada párrafo, el docente hace algunas preguntas al respecto y luego se continúa con el siguiente.

Actividades de escritura

El aula es un espacio propicio para el desarrollo del código escrito, cuyo manejo resulta fundamental para el logro académico, sobre todo en contextos donde la cultura escrita no se extiende mucho más allá de los muros de la escuela. En la ciudad de Piura, encontramos que los docentes escriben poco o casi nada durante las sesiones de clase. Cuando lo hacen, escriben en la pizarra el título de una lectura o del tema que se tratará y alguna definición. De los seis docentes observados, solo uno escribió en la pizarra información que los alumnos debían copiar en sus cuadernos. Los estudiantes solo escriben cuando realizan las actividades planteadas en el libro del programa de comprensión lectora, cuando copian lo escrito en la pizarra o lo dictado por su profesor.

En Arequipa, al igual que en Piura, los alumnos desarrollan por escrito las actividades planteadas en los libros del programa de comprensión lectora. En ese contexto, el profesor escribe en la pizarra las habilidades y las estrategias de comprensión lectora que se están trabajando para que los alumnos las tengan presentes a lo largo de la sesión. Fuera de ello, son pocas las veces en que los docentes escriben en la pizarra; en el caso de Lógico-Matemática, copian en la pizarra los ejercicios y su resolución, que los estudiantes copian luego en sus cuadernos. No podemos determinar si fue porque la gran mayoría de clases observadas en Arequipa correspondieron al programa de comprensión lectora, pero debemos señalar que no se observaron en esta ciudad actividades de dictado por parte de los docentes.

De otra parte, en la ciudad de Huamanga, la actividad de escritura más usual en todas las sesiones observadas (14 horas pedagógicas en total) se dio cuando los estudiantes copiaban en sus cuadernos el dictado del profesor o lo que ellos mismos habían escrito previamente en un papelote. Uno de los tres profesores observados, además, usó exhaustivamente la pizarra mientras desarrollaba una clase de geometría (la pizarra presentaba títulos, conceptos, ejercicios); los estudiantes copiaron todo en sus cuadernos.

En lo que concierne a Iquitos, es posible observar que la pizarra es usada por los docentes para escribir el título de los temas que se trabajarán en la sesión y algunas ideas de los textos que se leen, así como para copiar los ejercicios que los alumnos deben resolver y las tareas para la casa. Al igual que en el resto de ciudades de nuestro estudio, los estudiantes solo escriben lo dictado o escrito por sus docentes en la pizarra, que, por lo general, corresponde a contenidos de tipo conceptual.

Retroalimentación

Un elemento crucial de la interacción en el aula es la retroalimentación que el maestro proporciona a sus estudiantes. En las jornadas de clase observadas en Piura, no encontramos acciones de retroalimentación por parte de los docentes. En general, lo que ocurre es que los profesores formulan preguntas a sus alumnos y las respuestas que estos proporcionan no dan pie a comentarios por parte del docente: no hay mayor evidencia de que el maestro haya escuchado lo que dice el estudiante ni de su opinión al respecto.

En algunos casos, sin embargo, parece que el maestro está esperando una respuesta determinada: si la respuesta es la que el maestro espera, se pasa a una siguiente pregunta; si no lo es, se vuelve a preguntar lo mismo o simplemente se esperan otras respuestas de otros estudiantes hasta que alguno “acierte” con lo que el docente está esperando. Cuando las preguntas se refieren a un texto se espera, además, que las respuestas sean literales.

En el caso de las sesiones observadas en Arequipa, tampoco encontramos instancias en que los maestros proporcionen a los estudiantes algún tipo de retroalimentación útil para sus aprendizajes. Al igual que en Piura, encontramos en Arequipa un patrón de preguntas hechas por el docente que esperan respuestas predeterminadas. Cuando los estudiantes aciertan, el docente prosigue con nuevas interrogantes; cuando hay silencio en vez de respuestas, el maestro mismo proporciona las respuestas.

No encontramos mayores diferencias con lo que ocurre en Huamanga, aunque hay que señalar que en esta ciudad aparecen algunos eventos de retroalimentación consistentes siempre en correcciones de aspectos formales como la ortografía, la entonación y la presencia o ausencia de “decoración” en los trabajos (ilustraciones, orlas y otros). Una situación similar se da en Iquitos: no existe una retroalimentación de los docentes hacia los alumnos: las respuestas que dan los alumnos no se retoman a lo largo de la sesión ni son comentadas por sus docentes.

Participación oral

¿Tienen los estudiantes oportunidades para expresarse oralmente en el aula o es el docente el único que habla? ¿Qué tipo de intervenciones orales encontramos en las aulas visitadas y en qué contextos? En el caso de Piura, la participación oral del docente incluye indicaciones a los alumnos sobre las actividades a realizar, así como preguntas. Las explicaciones o exposiciones son muy poco frecuentes. En el caso de los alumnos, su participación oral se limita a las respuestas requeridas por el profesor.

En la ciudad de Arequipa ocurre una situación similar a la de Piura, con una diferencia importante: en todas las sesiones observadas, los docentes repiten varias veces las indicaciones sobre las actividades a realizar, tanto al salón entero como a grupos pequeños, e incluso a algunos estudiantes de manera individual. Ello nos hace pensar en un esfuerzo de los maestros por acompañar a los alumnos durante su trabajo.

Las sesiones observadas en la ciudad de Huamanga, por otra parte, muestran también un patrón parecido de intervenciones orales, aunque destaca aquí la cantidad de indicaciones de los maestros a los alumnos sobre aspectos formales de sus trabajos, como ya indicamos previamente.

En el caso de Iquitos, las intervenciones orales de los maestros se limitan al patrón de preguntas que estos realizan a los estudiantes, los cuales, a su vez, responden a pedido del docente. No existen momentos en que se propicien intervenciones orales que vayan más allá de un dato específico expresado a través de una palabra o una frase corta.

Algunas viñetas representativas

Se deduce de lo presentado hasta el momento que, en todas las escuelas que forman parte de este estudio, encontramos situaciones muy similares, a pesar de estar ubicadas en cuatro ciudades muy distintas entre sí. Tal vez el aspecto más destacable en términos de una mejora en las condiciones escolares en comparación con años anteriores esté en el *clima de aula*, lo cual venía apreciándose desde la implementación de las reformas de los años noventa (De Belaunde, González y Eguren 2013). En efecto, las agresiones verbales o físicas de los docentes hacia los estudiantes son ahora la excepción y no la norma, y los estudiantes se sienten cómodos participando en el aula, aunque lo hacen siempre a pedido de los maestros y no de forma espontánea.

Ahora bien, hay que señalar que el clima de aula es claramente más positivo en Arequipa y en Piura que en Huamanga, donde aún se siente mucho la jerarquía impuesta por el docente; o en Iquitos, donde se percibe cierta indolencia de los profesores con respecto a lo que ocurre en las aulas, como puede verse en las siguientes viñetas:

Antonio es un niño que ha sido trasladado de otra escuela. Es dos años menor que sus compañeros. El papelote que presentó cumple con las expectativas del profesor, quien pide a los demás que lo copien en el cuaderno. Sin embargo, el maestro no pierde la oportunidad de regañar constantemente a Antonio: "seguro has copiado de Internet sin entender nada", "aquí no es como en tu otra escuela; aquí te tienes que esforzar", "tú otra vez, seguro no entiendes nada". (Ayacucho, Comunicación, 6° grado)

La profesora corrige públicamente un error ortográfico en el trabajo de dos alumnas. Ante ello, un alumno dice sobre las niñas: "Es que solo sirven para maquillarse, son brutas". La profesora minimiza el incidente diciéndoles a las niñas que ignoren el comentario de su compañero. (Iquitos, Comunicación, 3° grado)

En ninguna de las cuatro ciudades, sin embargo, encontramos un ambiente de motivación hacia el aprendizaje en el cual se vea a los estudiantes interesados en las actividades que se realizan en clase.

En lo concerniente a la *organización de las sesiones de clase*, destaca el hecho de que tanto en Piura como en Huamanga e Iquitos los maestros organizan las clases alrededor de contenidos temáticos que son trabajados a partir de información literal. Solo en Arequipa encontramos que los docentes estructuran las sesiones a partir del desarrollo de habilidades, lo cual se plantea a manera de objetivos. Arequipa es también la única ciudad donde los alumnos se sientan en grupos y no de manera individual o en carpetas bipersonales.

Otro aspecto que resulta de particular importancia se encuentra referido al *uso del tiempo* durante las sesiones. Tanto en Piura como en Huamanga e Iquitos, el uso del tiempo no es el más adecuado. En el caso de Piura, los maestros suelen llegar tarde a la escuela y destinan mucho tiempo a actividades iniciales de gestión del aula, así como al desarrollo de actividades simples por parte de los estudiantes. En Huamanga nos encontramos con permanentes interrupciones ocasionadas por el mismo docente para retomar la atención de los estudiantes, y con la puesta en

práctica de trabajos grupales a los que se destina demasiado tiempo. De otra parte, en Iquitos son constantes las interrupciones debido a las entradas y salidas del aula de estudiantes, padres de familia o de los mismos docentes. Nuevamente, es en Arequipa donde se marca la diferencia: los maestros destinan el tiempo justo a la gestión del aula y el énfasis está en las actividades de aprendizaje.

Algo en lo que las cuatro ciudades coinciden, sin embargo, es en la virtual ausencia de claros *momentos diferenciadores* en la sesión (momentos de inicio, de desarrollo y de cierre). Solo en Piura e Iquitos encontramos algunos intentos por definir claramente el inicio de una sesión; pero, en general, las clases comienzan cuando se empieza a tratar un tema distinto o se cambia de área curricular y terminan cuando es hora de salir al recreo o de regresar a casa.

En lo que concierne a las *prácticas instruccionales* concretas de los docentes, hay que señalar que en todas las ciudades observamos un patrón de interacción muy similar que gira alrededor del planteamiento de preguntas cerradas por parte del docente, que esperan una respuesta predeterminada del estudiante. Ello se intercala con la lectura de textos y el desarrollo de algunas pocas actividades (trabajos grupales y exposiciones orales en el caso de Huamanga, por ejemplo; y resolución de problemas matemáticos, en Iquitos) y con no pocas ocasiones de dictado y copiado. Nuevamente, resulta interesante que en Arequipa no encontremos episodios de dictado ni copiado.

Ahora bien, ¿cómo son esas *preguntas* que resultan ser las prácticas instruccionales más comunes en el aula? En todas las aulas visitadas para este estudio, los docentes formulan preguntas cerradas y literales, para las cuales el maestro espera una respuesta predeterminada, y mientras más cercana sea la respuesta a lo que el docente espera, mejor. Las preguntas no apuntan a la comprensión de procesos, al análisis, a la formulación de hipótesis o escenarios alternativos, al ejercicio de la creatividad o de la reflexión: se trata más bien de proporcionar un dato específico, un nombre, una fecha o una cifra que le permita al docente continuar en la dirección que desea. Cuando los alumnos no dan la respuesta correcta, el docente sigue preguntando hasta que alguno acierta o contesta él mismo. No encontramos en ningún caso que el docente utilice las respuestas de los estudiantes para elaborar nuevas preguntas o redireccionar sus acciones.

En algunos casos, las preguntas se formulan luego de la lectura de un texto. El maestro o maestra espera respuestas literales, lo más cercanas a la manera en que están formuladas en el texto leído:

La profesora lee en voz alta el siguiente párrafo: "Los cazadores y recolectores eran errantes. Tenían varios campamentos donde pasaban algunas temporadas. Luego, empezaron a quedarse en forma permanente en ciertos sitios. Así nacieron las primeras aldeas". Luego pregunta a sus alumnos:

P:⁵ ¿Qué era errante?

A1: Los que no tenían un solo sitio donde vivir.

A2: Se movían entre varios lugares.

5 En las viñetas se utiliza la siguiente notación: P (profesor/a), A (alumno/a), An (otro/a alumno/a), As (varios/asalumnos/as).

La profesora no queda convencida de la respuesta de sus estudiantes porque no es literal. Relee en voz alta el párrafo haciendo énfasis en la parte donde se encuentra la respuesta.

P: "Tenían varios campamentos". Errantes era que tenían varios campamentos. (Piura, Comunicación, 4° grado)

En esta viñeta, la forma de la maestra de evocar las respuestas que espera muestra expectativas muy bajas con respecto a la capacidad de sus estudiantes:

Sobre un texto que fue leído la sesión anterior, la profesora pregunta:

P: ¿Cómo sabemos qué tipo [de texto] es?

A1: Narrativo.

A2: Descriptivo.

P: Porque nos detalla cómo es la fiesta de...

As: ... San Juan.

P: Entonces, estamos ante un texto descrip...

As: ...tivo.

[...]

P: Dice que el propósito es que uno se imagine como si fuese una pintura. Entonces de esa manera debemos leer el texto sobre la fiesta de San...

As: ... Juan.

P: Muy bien, entonces ya hemos recordado cuándo es un texto descrip...

As: ...tivo. (Iquitos, Comunicación, 5° grado)

En otros casos, las preguntas pretenden guiar a los estudiantes en la comprensión de un proceso. La rigidez del maestro con respecto a las respuestas que requiere y el hecho de plantear preguntas cerradas no ayudan en este objetivo:

P: ¿Cuándo se evapora el agua?

A: Cuando llueve.

P: ¿Cuándo se evapora el agua?

A1: Cuando hace calor.

P: Sí, se hace menos pesada con el calor. Luego se enfría arriba. A ver, miren afuera, ¿qué ven?

As: Nubes.

P: ¿Cómo son?

As: Blancas, algodón...

P: ¿Se pueden tocar las nubes?

A: No.

P: ¿Por qué?

A: Porque es invisible.

P: Cómo va a ser invisible si lo estás observando.

A2: Porque está evaporado.

P: ¿Qué es evaporación?

A1: Cuando llueve y el sol calienta.

A3: Cuando hierve el agua, sale humo.

P: Sí, y se mueve por efecto del viento. ¿Por qué hay viento?

As: ... (Nadie responde).

P: ¿Porque es parte de la naturaleza...? ¿Dios sopla...? ¿Por el medio ambiente? ¿Jesús lo ha creado? Por el hielo, el aire, el mar, el clima. A ver, ¿habrá mar en Ayacucho?

As: No, profesora.

P: ¿Por todo esto habrá viento?

As: ... (Alumnos dudan, no saben qué contestar).

P: Por efecto de qué habrá viento.

A: Por el sol.

P: Hay viento por efecto del calor. (Ayacucho, Ciencia y Ambiente, 4° grado)

Algo similar puede verse en la siguiente viñeta: la maestra pone énfasis en los datos necesarios para realizar un procedimiento y no le dedica tiempo a razonar sobre el tipo de procedimiento a seguir:

La profesora ha copiado el siguiente problema en la pizarra: "Un vendedor de arroz compró 578,985 kilos y en 3 días logró vender 476,793 kilos. ¿Cuántos kilos le falta vender?".

P: ¿Cuál es la idea principal?

Ningún alumno contesta. La profesora subraya en la pizarra: "compró 578,985".

P: ¿Cuál es la otra idea?

Ningún alumno contesta. La profesora subraya en la pizarra: "vender 476,793 kilos".

P: Con lo subrayado saco datos.

La profesora apunta en la pizarra:

"Datos:

Compra: 578,985

Venta: 476,793

Falta vender: X

Operación:

578,985 –

476,793

102,192

Respuesta: Al vendedor de arroz le falta por vender 102,192". (Arequipa, Lógico Matemática, 5° grado)

En el siguiente ejemplo, podemos ver también, en otro contexto (a partir del análisis de la ilustración que acompaña un texto), cómo la docente guía la respuesta de los estudiantes para que digan lo que ella espera, sin darles la oportunidad de ensayar otras hipótesis:

Siguiendo las indicaciones del libro de comprensión lectora, la profesora les pide a sus alumnos que observen una ilustración en la que aparece una cueva habitada por antiguos pobladores de la costa norte donde está encendida una fogata. Luego les hace las siguientes preguntas:

P: ¿Qué es? ¿Es una casa?

As: Nooo.

P: ¿Qué es?

A: Una cueva.

P: Y eso, ¿es una cocina?

As: Nooo.

P: ¿Qué es?
As: Es una fogata.
P: ¿La usarán como cocina?
As: Sííí. (Piura, Comunicación, 4º grado)

En suma, las preguntas presentes en las aulas visitadas para este estudio resultan retóricas y formulaicas (siguen un formato preestablecido, predecible). No son preguntas auténticas; es decir, preguntas que no tienen una respuesta preestablecida que el maestro está esperando y que realmente inquietan por las hipótesis u opiniones de los estudiantes sobre algún tema. No son preguntas a partir de las cuales se puedan construir aprendizajes o generar debate o discusión. No son preguntas que sean retomadas por el docente o por otros estudiantes para plantear nuevas preguntas:

P: "Autóctono", ¿qué es?, ¿es un verbo?
As: No.
P: ¿Es un sustantivo?
A1: Sí.
A2: No.
P: ¿"Oriundo" es verbo?
As: No.
P: ¿Por qué?
As: ... (los estudiantes se mantienen en silencio).
P: Porque no termina en *ar, er, ir*. ¿Será adjetivo?
As: Sííí. (Iquitos, Comunicación, 5º grado)

Luego de preguntar a los estudiantes qué suelen tomar de desayuno, la profesora continúa de la siguiente manera:

P: ¿Creen que he hecho una encuesta?
As: Sííí.
P: He hecho entonces una encuesta para recoger información sobre el desayuno. ¿Creen que puedo hacer gráficos sobre las encuestas?
As: Sííí.
P: ¿Podemos hacer gráficos como en barras?
As: Sííí. (Iquitos, Lógico Matemática, 5º grado)

De otra parte, como queda claro también a partir de las viñetas anteriores, las preguntas se formulan siempre ante todo el grupo y no a un estudiante en particular, lo cual contribuye a que su valor como herramienta pedagógica se reduzca considerablemente. Por último, es importante notar también que las preguntas relativas a los temas de clase las hace únicamente el docente y nunca los estudiantes.

En lo que respecta a las actividades de *lectura*, la situación es bastante homogénea: en todas las escuelas visitadas se leen textos casi exclusivamente cuando se trabajan habilidades de comprensión lectora.⁶ La lectura se hace en modalidades diversas y, por lo general, a indicación del maestro. La lectura de textos no parece ser parte del trabajo de otras áreas, donde lo que se lee son datos escritos

6 Hay que tener en cuenta, además, que las aulas observadas pertenecen todas a escuelas que implementan un programa especial de comprensión lectora. Podemos imaginar que en escuelas donde no existen programas de este tipo los eventos de lectura pueden ser más escasos.

en la pizarra por el maestro. En lo que concierne a la *escritura*, la situación es aun más precaria que la relativa a la lectura: los eventos de escritura por parte de los docentes o de los estudiantes son sumamente escasos. Los docentes se limitan a escribir en la pizarra el tema de la sesión, algunas palabras o frases que consideran importantes, fragmentos de textos y ejercicios de matemática. De otra parte, los estudiantes escriben cuando copian en sus cuadernos lo escrito en la pizarra por el maestro o cuando desarrollan ejercicios de comprensión de lectura.

Podríamos decir, entonces, que en ninguna de las diecisiete aulas visitadas para este estudio es habitual leer o escribir, salvo cuando se trabajan ejercicios específicos para la comprensión lectora o cuando se copia en el cuaderno. Ello resulta sumamente preocupante en un país como el Perú, donde la cultura letrada no se extiende mucho más allá de la escuela. La lectura de textos escolares que usan un lenguaje académico es una de las pocas vías a través de las cuales los estudiantes peruanos de contextos poco privilegiados pueden acceder al manejo de la variedad académica o escolar del lenguaje, la cual es fundamental para lograr éxito escolar. De la misma manera, la práctica en la escritura del lenguaje académico debería enfatizarse en las aulas para acercar a los estudiantes al manejo de dicha variedad, puesto que no existen muchas ocasiones para lo anterior fuera de la escuela.⁷ Volveremos sobre esto luego.

Otro de los indicadores de la interacción que hemos analizado para este estudio corresponde al uso que hacen los docentes de la *retroalimentación* como una herramienta pedagógica. Lamentablemente, esta está prácticamente ausente de las aulas visitadas. Como hemos visto ya al analizar las preguntas que formulan los docentes a los estudiantes, a partir de las respuestas que dan los alumnos a los maestros no se construye otra cosa: los alumnos no reciben información con respecto a lo que dicen; el profesor no comenta las respuestas, no las cuestiona, no formula nuevas preguntas a partir de ellas. Los alumnos aprenden a interpretar otras acciones del maestro como retroalimentación a sus respuestas: si el maestro repite la misma pregunta (literalmente o ligeramente reformulada) quiere decir que la respuesta dada no satisfizo sus expectativas; si pasa a una nueva pregunta, quiere decir que la respuesta probablemente fue la esperada. Esto ocurre también cuando los alumnos salen a la pizarra a resolver ejercicios:

La profesora designa a un alumno para que resuelva un ejercicio de operaciones combinadas que está en la pizarra. El alumno comienza a resolver en orden las operaciones pero comete errores en la división y se equivoca en el resultado. La profesora entonces designa a otro alumno, que se pone muy nervioso y confunde el orden en que se deben resolver las operaciones. La profesora designa a un tercer niño, que es el que resuelve el ejercicio. En ningún momento hace referencia a los errores cometidos por los dos primeros estudiantes que les impidieron llegar a la respuesta final. (Iquitos, Lógico-Matemática, 4° grado)

En numerosas ocasiones, los maestros no hacen ningún comentario frente a respuestas distintas para una misma pregunta. Pareciera que los docentes no cuentan con los recursos didácticos para recoger las intervenciones de los estudiantes y trabajar a partir de ellas. La impresión que podría quedar entre niños y niñas es que

7 Sobre el lenguaje de la escuela y su importancia para el logro en la escuela, se puede ver Gee 2004.

solo importa conocer la respuesta correcta y ser capaces de ofrecerla al docente en el momento requerido:

Antes de empezar la lectura de un texto sobre petroglifos, los estudiantes leen el título y observan la ilustración que acompaña el texto.

P: A ver, niños, ¿qué son los petroglifos?

A1: Son figuras grandes.

A2: Son pinturas hechas en piedra.

A3: Son hombres dibujados en piedra.

A4: Son hombres grabados en piedra.

A5: Son dibujos tallados en piedra.

A6: Son dibujos tallados en roca.

P: Bien, vamos a leer. (Piura, Comunicación, 4° grado)

La ausencia de prácticas de retroalimentación por parte de los maestros es general en todas las escuelas participantes de este estudio y, cuando las hay, se limitan a aspectos formales:

P: ¿Solamente el mar se evapora?

A: La agua también del río.

P: ¿La agua se dice?

A: ...

P: ¿Por qué hace viento?

A: Por la calor.

P: Por EL calor.

[...]

P: Alumnos, voy a dictar. El título es "El aire se mueve"... *Manan, papay*, he dicho punto aparte (la maestra dice esto último mientras mira lo que escribe un estudiante en su cuaderno).

P: (Dictando) "En las partes altas de la atmósfera...". ¿Atmósfera qué palabra es?

A: Llana.

P: ¿Llana? ¡Esdrújula, niños! (Ayacucho, Ciencia y Ambiente, 4° grado)

Finalmente, en lo que concierne a los eventos de *participación oral*, nuevamente encontramos una situación muy similar en todas las aulas visitadas. Quienes hablan en clase principalmente son los maestros, y sus intervenciones suelen darse en la forma de preguntas breves que inquietan por información específica. No pudimos observar episodios en que los docentes expusieran un tema. Los momentos más largos de intervención oral de los maestros se dan cuando leen un texto en voz alta o dictan algo para que los estudiantes lo copien.

Tal vez el único aspecto positivo en este tema esté en Arequipa, donde los maestros repiten varias veces las indicaciones de las actividades a realizar, tanto de manera general como individual, lo cual supone un acompañamiento importante para los estudiantes:

Empiezan a desarrollar el libro del programa de comprensión de lectura. El profesor pide a un alumno que lea la habilidad a trabajar y, luego, a dos alumnos más que la vuelvan a leer. Hace lo mismo con las estrategias a utilizar.

P: Entonces, ¿cuál es la habilidad?

As: (Leen en coro) "Buscamos y reconocemos información mientras leemos".

P: No vamos a hacer una lectura por hacer una lectura, sino que vamos a ir comprendiendo. ¿De cada párrafo qué vamos a sacar?

A: La idea principal.

P: La idea principal, o sea, mientras vamos leyendo vamos viendo cuál es la idea principal. Hacemos una lectura silenciosa.

Luego de terminar, los estudiantes leen una vez más el texto, esta vez en voz alta. El profesor designa quiénes son los alumnos que deben leer.

P: Ahora, en equipos de cuatro, vamos a subrayar las ideas principales. Para eso tenemos 15 minutos y luego las vamos a confrontar aquí.

El profesor se pasea por cada uno de los grupos y les repite qué es lo que tienen que hacer. Les da recomendaciones: "Para hallar la idea principal, pueden preguntarse de qué está hablando el párrafo". (Arequipa, Comunicación, 6° grado)

Por último, en lo que concierne a los estudiantes, estos intervienen oralmente solo a pedido de sus maestros y, por lo general, para responder preguntas de la forma que ya hemos reseñado líneas arriba.

En suma, ni en el aspecto emocional ni en el instruccional encontramos mayores diferencias entre las ciudades que forman parte de este estudio,⁸ lo que nos permite establecer una suerte de patrón de prácticas seguidas por los docentes en las aulas pertenecientes a este estudio con la intención de plantear algunas ideas con respecto a dichas prácticas y su vinculación con los aprendizajes. Veamos este tema en la siguiente sección.

8 Salvo para el caso de Arequipa en algunos aspectos. Ello se analizará en el siguiente apartado.



Prácticas docentes y aprendizajes: algunas ideas

¿Qué nos dicen los resultados presentados en la sección anterior? Tenemos ya una idea de cuáles son las prácticas más comunes en las aulas de las escuelas primarias públicas de zonas urbanas y urbano-marginales que participaron en esta investigación, pero ¿cómo es que se vinculan dichas prácticas con los aprendizajes?, ¿cómo podrían estar vinculados estos desempeños docentes con la construcción de aprendizajes en los estudiantes?

Quisiéramos recordar en este punto que este estudio no pretende establecer una correlación directa entre las prácticas docentes identificadas y los aprendizajes logrados por los estudiantes. Sin embargo, creemos que este acercamiento a lo que ocurre dentro de las aulas puede, al confrontarse con la teoría y con evidencia proporcionada por otros estudios, darnos algunas luces con respecto a la orientación que deberían seguir las políticas educativas sobre este punto en el Perú. Asimismo, consideramos que se plantean algunas líneas interesantes para profundizar la investigación educativa en el país.

El marco teórico que reseñamos en una sección anterior postula la importancia de las características de la interacción que se produce en el aula para promover aprendizajes. Dicha interacción incluye tanto el aspecto instruccional como el emocional: las prácticas instruccionales positivas de los maestros se potencian en un ambiente positivo y respetuoso, con reglas claras y expectativas explícitas. En el aspecto instruccional, se destaca el impacto positivo de mantener una interacción en el aula que privilegie un diálogo productivo entre maestro y estudiantes. Dicho diálogo enfatiza, de parte del docente, el planteamiento de preguntas abiertas y

auténticas, la retroalimentación permanente, la propuesta de actividades desafiantes que trabajen el currículo a profundidad, la discusión de diversas posturas sobre un mismo tema, y el recojo de las intervenciones de los estudiantes para construir nuevas preguntas o reformular el rumbo de las discusiones a partir de ellas. En ese contexto, el docente propicia la generación de espacios en que los estudiantes leen, escriben y trabajan en grupos pequeños. Prácticamente nada de lo que acabamos de señalar forma parte de las prácticas habituales de los docentes en las escuelas públicas del Perú.

El patrón de prácticas seguidas por los docentes que forman parte de este estudio nos muestra un panorama en el que todavía hay mucho por hacer, pues las interacciones presentes en las aulas no parecen resultar estimulantes para construir aprendizajes con los estudiantes. En el aspecto emocional encontramos algo positivo en la disminución de la violencia verbal y física del maestro hacia los estudiantes; sin embargo, las dificultades de los docentes para mantener la atención y motivación de los alumnos son notables. Lo instruccional, por otro lado, muestra un abanico de recursos muy limitado: los maestros estructuran sus clases alrededor de contenidos temáticos que son tratados de manera muy superficial, siguiendo un patrón de preguntas que apuntan a una respuesta predeterminada, sin proporcionar retroalimentación a los estudiantes, sin darles oportunidades para el análisis, la creación o la crítica.

Un modelo que puede resultar útil para sistematizar lo anterior y que se alinea con el marco teórico con el que estamos trabajando es el *continuo de desempeño pedagógico* propuesto por Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp (2002). Los autores desarrollan dicho modelo basados en los cinco estándares de pedagogía, propuestos por Tharp *et al.* (2000), que se plantean como una concretización de la teoría sociocultural del aprendizaje en el aula e incluyen lo siguiente:

1. Actividad conjunta productiva: estudiantes y maestro trabajan juntos en un proyecto u objetivo común y tienen oportunidades para dialogar al respecto.
2. Desarrollo del lenguaje y la literacidad: desarrollar explícitamente competencias lingüísticas en el lenguaje de instrucción a través de las actividades instruccionales.
3. Contextualización: situar contenido académico nuevo en un contexto familiar al estudiante para que pueda conectarlo con experiencias o conocimientos previos.
4. Actividades desafiantes: presencia de tareas retadoras que requieren de la aplicación de conocimiento disciplinar para lograr una meta académica.
5. Conversación o diálogo instruccional: conversación planeada y orientada a una meta entre el maestro y un grupo pequeño de estudiantes. (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 78-79)

El continuo planteado por Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp (2002) especifica, para cada uno de estos cinco estándares, tres niveles en que se pueden presentar: no existente o emergente, en desarrollo e implementado en su totalidad. Veamos:

- La *actividad conjunta productiva* se ubica en la dimensión de la colaboración y supone que los participantes trabajen juntos para lograr una meta en común o generar un producto determinado. En ese proceso, se intercambian información, opiniones y estrategias desde diversas posiciones, intereses y habilidades para conseguir algo determinado. El continuo va desde la ausencia total de colaboración (los estudiantes trabajan en productos individuales), pasando por su ocurrencia parcial (los estudiantes colaboran en un producto común), hasta su presencia total cuando un grupo pequeño de estudiantes, acompañados por el maestro, trabajan en un producto común.
- El *desarrollo del lenguaje y la literacidad* se observan a través del uso mismo del lenguaje. En el marco de la teoría sociocultural del lenguaje, este constituye la materia prima para la cognición y es la interfaz a través de la cual se accede a la experiencia y los conocimientos previos, así como la base de los nuevos aprendizajes:

Más importante aun, el lenguaje se aprehende mejor a través de un uso significativo y de la conversación intencional (con un propósito específico) [...]. La instrucción más efectiva, entonces, es aquella que genera uso del lenguaje y requiere que los estudiantes desarrollen una maestría en el manejo del lenguaje suficiente para completar la tarea. (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 80)

El continuo va desde el contexto en que la instrucción está dominada por el habla del maestro, pasando por un uso parcial del lenguaje por parte de los estudiantes (esto ocurre cuando las actividades planteadas por el maestro proveen a los estudiantes de oportunidades constantes para leer, escribir y hablar), hasta el escenario más deseable en el cual el maestro apoya a los estudiantes en diversas actividades que "generan un uso extendido del lenguaje y el desarrollo de vocabulario de contenidos disciplinares" (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 79). En efecto, en el punto más alto del continuo, lo que predomina en el aula es el uso de lenguaje académico (con un vocabulario y unas estructuras específicas) por parte de los estudiantes, que el docente promueve a partir de preguntas, paráfrasis y modelado de esta variedad del lenguaje.⁹

- La *contextualización* se refiere a la posibilidad de establecer conexiones entre la información nueva y la que ya se tiene:

Conectar contenido educativo a las vidas personales de los estudiantes y proveer instrucción en contextos familiares y cotidianos, sobre los cuales los estudiantes tienen conocimientos previos, permite a los alumnos darle sentido a la información nueva y construir nuevo conocimiento. (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 80)

En este caso, el nivel mínimo del continuo planteado por los autores es el que puede observarse en un tipo de instrucción en el cual la información se presenta de forma abstracta y atomizada, totalmente desconectada de otra. El

9 El registro académico, por ejemplo, exige un vocabulario técnico y abstracto que no suele estar presente en la interacción cotidiana; así como el uso de conectores lógicos muy específicos que en el lenguaje familiar casi no se usan (*sin embargo, no obstante, más aun, por ende*). Se debe proyectar "una relación distante y no interactiva con el oyente/lector" (Schlepperegrel 2004: pos. 1708), la cual se actualiza en el uso del modo verbal indicativo. La organización del texto es compleja y jerárquica, con numerosas referencias intratextuales y uso de oraciones subordinadas. Estas son solo algunas de las características del registro académico o escolar (típico de los textos escolares, por ejemplo) al que tienen que enfrentarse estudiantes y maestros en el contexto escolar.

estándar estaría en desarrollo cuando el maestro conecta incidentalmente (no de manera sistemática) la información o habilidades nuevas con la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes. Finalmente, podríamos decir que el estándar está totalmente presente cuando hay una práctica permanente y sistemática del docente por integrar lo nuevo con lo que los estudiantes traen del hogar, de la comunidad o de la misma escuela. Esto permitiría “conectar las visiones informales de los estudiantes con niveles más abstractos de comprensión” (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 80).

- El estándar de *actividades desafiantes* concierne al tipo de habilidades que el maestro pretende desarrollar en los estudiantes a través de las tareas propuestas en el aula. La idea es que, a partir de determinados contenidos disciplinares que se trabajan en el aula, el *maestro* enseña habilidades de pensamiento complejo “tales como analizar, categorizar, evaluar, generalizar, sintetizar y resumir, explorar patrones, determinar relaciones causales, y resolver problemas” (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 80). Trabajar actividades desafiantes o retadoras en el aula supone un maestro muy hábil, capaz de proponer tareas diferentes a los alumnos según su nivel, y de proporcionarles múltiples oportunidades para usar y aplicar nueva información.

El continuo de complejidad o demanda cognitiva que puede presentarse en el aula se inicia en el contexto de un aula en que predomina la repetición y la memorización de conocimientos declarativos. En un nivel medio, el maestro desarrolla actividades que van más allá de la evocación de información y que buscan trabajar conceptos que exigen cierto nivel de abstracción. En el nivel más alto, el maestro plantea actividades retadoras y, a través del apuntalamiento y la retroalimentación, lleva a los estudiantes hacia una comprensión cada vez más profunda de fenómenos complejos. Es evidencia de esto el énfasis que pone el maestro en la revisión de los productos elaborados por los estudiantes (exposiciones orales, ensayos escritos u otro tipo de productos que evidencien la presencia de habilidades complejas de pensamiento) y la retroalimentación permanente.

- El último estándar es lo que los autores llaman *conversación instruccional*. La cantidad y calidad de este tipo de conversación constituye uno de los factores más importantes para el aprendizaje de los alumnos. En este caso, el rango del continuo se inicia en un nivel mínimo con la presencia de un discurso básico por parte del maestro, dirigido a toda la clase. En este nivel predominan actividades de dictado y copiado. El nivel medio se ve cuando el maestro dialoga con un grupo de estudiantes utilizando un discurso académico. Finalmente, el nivel más alto se daría cuando, en dicho diálogo,

[...] el maestro y un grupo pequeño de estudiantes conversan sobre sus opiniones, juicios y racionalidades en relación a un tema académico para alcanzar una meta instruccional. (Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp 2002: 79)

En este nivel, el maestro promueve la ocurrencia de discusiones abiertas y profundas sobre un tema en particular. No se trata de abarcar una gran cantidad de tópicos sino más bien de comprender a profundidad unos pocos. Es aquí donde la formulación de preguntas auténticas se vuelve fundamental, así como

el hecho de que el maestro construya nuevas preguntas sobre lo que los estudiantes dicen.

Ahora bien: ¿en qué niveles se ubican los maestros que participaron en este estudio?

- *Actividad conjunta productiva.* Es muy poco frecuente la práctica de trabajar colaborativamente en el aula de las escuelas visitadas. Cuando ello ocurre, el docente plantea los trabajos de manera tal que la colaboración entre alumnos no genera un intercambio de información, habilidades u opiniones entre los estudiantes. Podríamos decir que hay una ocurrencia muy limitada de este estándar y que, cuando se da, el tipo de colaboración observada no fomenta que los estudiantes aprendan unos de otros. Por ello, lo más preciso es ubicarnos en el nivel más bajo del continuo: básicamente, las prácticas de los docentes privilegian el desarrollo de productos individuales por parte de los estudiantes.
- *Desarrollo del lenguaje y literacidad.* El lenguaje que el maestro usa en las aulas visitadas no es precisamente un lenguaje académico o escolar. Los maestros, como hemos señalado líneas arriba, establecen un patrón discursivo basado en preguntas breves y específicas; no hay momentos en el aula en que el maestro exponga oralmente *un conjunto orgánico* de ideas, hechos u opiniones sobre un tema. Cuando el maestro se extiende en una intervención oral es porque está leyendo un texto para que los alumnos lo escuchen o para que lo copien en sus cuadernos. Cuando intenta una explicación, repite o parafrasea casi literalmente lo que aparece en la fuente de la cual se saca la información.

De otro lado, el maestro no fomenta el uso del lenguaje por parte de los estudiantes. Como hemos mostrado en la sección anterior de este documento, de los alumnos se espera solo que proporcionen respuestas literales (por lo general breves y concisas) frente a las preguntas del docente. No hay oportunidades de intervención oral para los estudiantes, más allá de los momentos en que leen un texto en voz alta. Según los niveles planteados por Doherty, Soleste Hilberg, Epaloose y Tharp (2002), en este estándar tendríamos que ubicarnos nuevamente en el nivel inferior: la instrucción está dominada por el habla del maestro.

- *Contextualización.* Hay que decir que los maestros hacen algunos esfuerzos por acercar los temas tratados en el aula al contexto cotidiano de los estudiantes (por ejemplo, algunos problemas de matemática son planteados a través de situaciones propias de la ciudad en que se desarrollan las acciones educativas); sin embargo, dicha contextualización siempre tiene un límite marcado por lo que el docente considera apropiado para el aula. En un aula de Iquitos, por ejemplo, la maestra inició una sesión sobre la encuesta como herramienta de la estadística preguntando a algunos alumnos qué tomaban de desayuno, para luego usar esos datos en unos gráficos de barras. Al momento de elaborar los cuadros, la maestra obvió las respuestas dadas por los estudiantes que no le parecieron adecuadas y las reemplazó por otras: no incluyó respuestas como "arroz chaufa" o "chaufa y jugo" que dieron varios alumnos y las reemplazó por "leche", respuesta que no había dado ninguno.

Ahora bien, otro aspecto que podemos tomar en cuenta acá está relacionado con la forma en que los maestros presentan los temas que tratan en el

aula. Como vimos en una sección anterior, los docentes rara vez establecen momentos diferenciadores en una sesión de clase: se empieza a trabajar un área cuando se saca el libro correspondiente o cuando, sin mayor preámbulo, se empiezan a trabajar las actividades correspondientes; de manera similar, el trabajo de un área curricular termina cuando es hora de salir al recreo o cuando suena el timbre. Ello contribuye a que el trabajo en aula sea descontextualizado.

En general, no podemos hablar de prácticas docentes que promuevan un aprendizaje integrado, que establezca conexiones entre información nueva y la que ya se tiene, o que contextualice los nuevos contenidos en función de la realidad e intereses de los estudiantes. El recojo de saberes previos de los estudiantes antes de trabajar un tema se hace de manera eventual y no se retoma en ningún momento del resto de la sesión. El nivel en el que se ubicarían las prácticas de los docentes respecto de este estándar estaría entonces más cerca del nivel mínimo, donde la nueva información se presenta de forma abstracta y atomizada, sin establecer mayores conexiones con la ya conocida.

- *Actividades desafiantes.* Este es uno de los aspectos en que más se evidencia la precariedad de las prácticas docentes en el aula. Las observaciones realizadas para este estudio nos muestran que el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes está totalmente ausente. Las actividades que tienen lugar en el aula por lo general se quedan en el nivel de la evocación o identificación de información específica; rara vez encontramos que se realizan algunas inferencias simples y otras tantas que se aplica la información. Así, podemos ver que cuando se trabaja la comprensión de lectura, los maestros incentivan a los estudiantes a realizar predicciones antes de leer los textos, mientras que en las clases de matemática se resuelven problemas aplicando el conocimiento adquirido en clases previas (aunque se trate de problemas siempre similares, que no exigen al estudiante más que la aplicación de un procedimiento específico, que no exige mayor razonamiento).

Sin embargo, lo que prevalece es el trabajo a nivel literal, incluyendo muchos eventos de copiado y dictado.¹⁰ Esto no tiene por qué sorprendernos en un contexto en que los alumnos no producen nada de manera creativa o crítica ni reciben retroalimentación por parte de sus docentes. En suma, en este estándar nos ubicamos también mucho más cerca del mínimo inferior que del nivel medio, el cual plantea el desarrollo de ciertos niveles de abstracción.

- *Conversación instruccional.* Al igual que para el estándar anterior, esta es otra de las dimensiones donde más explícita se hace la falta de recursos pedagógicos que encontramos en las aulas visitadas. Como hemos visto en la sección anterior, no existe un verdadero diálogo entre el maestro y los estudiantes: el patrón de preguntas y respuestas que observamos en las aulas ni siquiera llega a lo que en nuestro marco teórico se conoce como el modelo I-R-E de iniciación, respuesta y evaluación, pues los maestros no evalúan explícitamente las

¹⁰ La baja demanda cognitiva de las actividades realizadas en las aulas peruanas ha sido ampliamente registrada por Cueto y otros (Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire 2013; Cueto y León 2010).

respuestas de los alumnos. Claramente, nos ubicamos aquí en el límite inferior del continuo, caracterizado por el predominio del discurso del maestro hacia toda la clase, y la presencia de actividades de dictado y copiado.

En suma, este estudio confirma nuestra hipótesis inicial según la cual las prácticas de los docentes de nuestra muestra de escuelas públicas primarias no se enfocan en la construcción de aprendizajes sino que, más bien, ponen en acto la repetición de rutinas y patrones mecánicos en los cuales los estudiantes tienen una participación restringida. Las razones de lo anterior responden a un complejo entramado en el que participan como factores la formación inicial y en servicio recibida por los docentes, las particularidades de los procesos de reforma por los que ha pasado el sistema educativo, y la singularidad histórica, cultural y social de la institución escolar en el Perú y sus regiones.¹¹

Ello no quita, sin embargo, que puedan apreciarse diferencias importantes entre las ciudades observadas, tal como ya hemos venido señalando. Claramente, la situación de las escuelas en Arequipa es mejor que en las otras tres ciudades; sin embargo, ello se aprecia básicamente en términos del clima de aula y el uso del tiempo. Ayacucho e Iquitos, por otro lado, destacan por su dificultad para mantener un clima de aula positivo, así como por la cantidad de interrupciones durante las sesiones de clase.

En lo que concierne a las prácticas propiamente instruccionales, como el planteamiento de preguntas, la producción oral o escrita por parte de los alumnos, y la presencia de momentos de diálogo, crítica, reflexión y retroalimentación, la situación es muy homogénea entre todas las ciudades. Nuevamente en Arequipa, sin embargo, apreciamos algunos elementos positivos, tales como el acompañamiento del docente a los estudiantes mientras estos desarrollan alguna actividad, así como la ausencia de eventos de dictado y copiado.

Las aulas visitadas para este estudio nos permiten atisbar dentro de los procesos que ocurren durante las sesiones de clase y los aprendizajes que estos generan. Claramente, la situación no es la deseable. El desempeño de los maestros se encuentra muy alejado de las prácticas que probadamente permiten construir mayores y mejores aprendizajes. Ello resulta aun más preocupante cuando pensamos en el hecho de que dichas prácticas son especialmente importantes para los estudiantes de contextos poco privilegiados. Así, Hamre y Pianta (2005) manifiestan, por ejemplo, que

[...] la instrucción focalizada, la retroalimentación de alta calidad, y el involucramiento de los estudiantes en discusiones sobre conceptos académicos pueden ser de particular importancia para facilitar el aprendizaje de los niños de pocos recursos. (Hamre y Pianta 2005: 961)

En efecto, según Applebee, Langer, Nystrand y Gamoran (2003), los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos obtienen bajos resultados de aprendizaje con métodos de instrucción tradicionales. Estudios citados por estos autores (Langer, Bartolome, Vasquez y Lucas 1990; Langer 2001 y 2002; Rex 2001) concluyen que dichos estudiantes obtienen mayores y mejores logros cuando tienen la

11 No es el objetivo de este estudio ahondar en dichos factores. Para un análisis al respecto, revisar las publicaciones de este mismo equipo de investigación (Eguren, De Belaunde y González 2005; y De Belaunde, González, Eguren 2013).

oportunidad de construir nuevos aprendizajes sobre conocimientos previos y experiencias actuales, cuando tienen espacio para discutir ideas con otros y cuando reciben de manera explícita conocimientos y estrategias necesarios para contribuir a la discusión.

El tipo de interacciones entre maestros y alumnos puede, entonces, contribuir a cerrar brechas:

Particularmente para los niños en riesgo de fracaso escolar, la exposición continua a oportunidades de aprendizaje resulta importante para producir mejoras individuales en el aprendizaje [...] exponerse a maestros [efectivos] en el curso de varios años continuos es particularmente importante para estabilizar la trayectoria de logros y las mejoras de los estudiantes con bajos resultados. (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison 2008: 370)

Lo que ocurre en las aulas de las escuelas públicas peruanas, sin embargo, es que las brechas entre los menos y los más privilegiados se profundizan cada vez más debido, en parte, a la calidad de las prácticas docentes.



Prácticas docentes y decisiones de política: ¿qué camino seguir?

Quisiéramos terminar este documento con algunas ideas acerca de los aspectos a considerar si el objetivo es mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes en el aula. En primer lugar, presentamos algunos puntos con respecto a las políticas y las herramientas de política necesarias para empezar a efectuar algunos cambios en lo que ocurre en las aulas cotidianamente. En segundo lugar, reflexionamos acerca de los caminos que la formación en servicio podría tomar para ello, con un especial énfasis en la compleja relación que los docentes establecen con los cambios que les son exigidos “desde arriba”.

El primer punto que quisiéramos destacar es la importancia de que exista una decisión desde el Ministerio de Educación por reconocer la *centralidad de dirigir las acciones del sector hacia el logro de aprendizajes* por parte de los estudiantes peruanos. Para ello, es indispensable reconocer la centralidad del maestro y la necesidad de mejorar sus condiciones y de transformar su práctica pedagógica. En otras palabras, debe haber una voluntad política hacia la mejora de aprendizajes que no debería perderse entre las múltiples iniciativas que caracterizan la gestión del sector. Para ello, el Ministerio de Educación cuenta ya con una serie de herramientas que se han venido afinando en los últimos años y pueden constituir una ayuda muy importante en el proceso de mejorar los aprendizajes. Resulta alentador que el Currículo Nacional presentado en el año 2016 integre documentos curriculares previos, tales como los Mapas de progreso del aprendizaje y las Rutas de aprendizaje.

El esfuerzo por articular estas herramientas con el currículo es notable, así como la voluntad por proporcionar a los maestros una guía con respecto a qué enseñar en el aula y cómo hacerlo. Sin embargo, hay que decir que la cantidad de herramientas disponibles puede no tener mayor efecto positivo en la práctica de los maestros. Ello ocurre, básicamente, porque dichas herramientas a veces no llegan hasta el nivel de la escuela (se quedan en los organismos intermedios) o, en caso de llegar a la institución educativa, no son presentadas adecuadamente a los docentes. En última instancia, los docentes interesados en conocer dichas herramientas no suelen tener la formación suficiente para hacer un uso provechoso de ellas. Para que dichas herramientas sean útiles en el proceso de mejorar prácticas docentes y aprendizajes, es indispensable que estas sean presentadas y trabajadas con los docentes.

En este punto, es necesario detenernos en las iniciativas de formación en servicio y sus posibilidades de lograr mejoras en las prácticas de enseñanza en el aula. Las diversas iniciativas de capacitación de maestros que se han dado en el Perú a partir de los años noventa han privilegiado la transmisión de información a través de diversas modalidades y ejecutores. Dichas iniciativas no han tenido mayor éxito en modificar las prácticas instruccionales de los docentes (De Belaunde, González y Eguren 2013). Ello se condice con diversos estudios que demuestran que las experiencias de formación en servicio que se limitan a la transmisión de información y la experiencia indirecta a partir de la observación de un experto (modelado) son mínimamente efectivas, mientras que la experiencia directa del maestro a través de la práctica y la retroalimentación que le proporcione un experto por medio de un sistema de acompañamiento resultan sumamente útiles (Tschannen-Moran y McMaster 2009). Es positivo, en este sentido, que el Ministerio de Educación haya venido implementando en los últimos años diversas modalidades de acompañamiento a escuelas y docentes, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Creemos que, en un contexto como el peruano, con las limitaciones que hemos analizado a lo largo de este documento, dichos sistemas constituyen el camino más adecuado para lograr transformar las prácticas de los maestros y orientarlas al logro de aprendizajes.

Con respecto a los contenidos de las iniciativas de formación en servicio, creemos que es importante que el Ministerio de Educación defina prioridades también. Teniendo en cuenta las conclusiones presentadas en este estudio, recomendamos tomar en consideración las prácticas instruccionales que presentamos en el marco teórico de este estudio (formulación de preguntas abiertas y auténticas, permanente retroalimentación, diálogo instruccional, tratamiento de temas en profundidad, entre otras), las cuales cuentan con numerosas evidencias de que constituyen prácticas pedagógicas que fomentan aprendizajes.

De otro lado, nos parece fundamental que cualquier iniciativa de formación en servicio esté alineada con los documentos curriculares, tales como el *Marco del buen desempeño docente*, el cual puede constituir un punto de partida para trabajar la mejora de las prácticas docentes en el aula. Es importante que dichas iniciativas se apoyen también en la existencia de materiales educativos idóneos, particularmente de textos escolares y cuadernos de trabajo. Dichos recursos resultan de enorme importancia en contextos de calidad educativa precaria y maestros con serias carencias de formación (Eguren, De Belaunde y González 2012).

No podemos dejar de destacar la importancia, entonces, de contar con materiales que proporcionen estructura y apoyo al maestro con respecto a la forma de implementar el currículo en el aula, así como múltiples y ricas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

Finalmente, quisiéramos anotar que la introducción de nuevas prácticas entre los docentes es un tema crucial para el mejoramiento de los aprendizajes; y la forma en que ello se realice termina siendo determinante para que dichas prácticas sean adoptadas y usadas provechosamente por los maestros. Es más probable que los maestros no acepten los nuevos planteamientos a que los acepten. Ello ocurre, de acuerdo con Lefstein, por diversas razones que pueden incluir el desacuerdo, la resistencia a dejar lo ya conocido, la desconfianza ante las bondades de las nuevas propuestas, y la preocupación por su autonomía y poder (Lefstein 2008: 705). En ese sentido, la introducción de nuevas políticas y sus correspondientes herramientas —y el cambio de prácticas que esto implica— no puede hacerse de manera mecánica ni vertical (“por decreto”).

Un primer aspecto a considerar debe ser proporcionar a los maestros los elementos necesarios para que puedan encontrarle sentido al cambio en sus prácticas. Las prácticas habituales de los docentes responden a un tipo de relación con el conocimiento y el saber letrado que es cuestionado por las nuevas prácticas. Proporcionar a los maestros evidencias de los mayores y mejores aprendizajes logrados por los estudiantes puede ser un camino para persuadirlos de que tiene sentido adoptar prácticas distintas.

El proceso, además, debe ser gradual e, idealmente, trabajarse a través de pilotos que permitan establecer comparaciones con grupos de control. Iniciar reformas universales desde el Ministerio de Educación no es la manera más adecuada de plantear cambios, pues no solo tendrán muchas probabilidades de no ser adaptados de la manera que se esperaba desde la sede central; sino que, además, será muy difícil delimitar los factores de éxito y de fracaso y reformular las estrategias en función de ellos.

Otro elemento esencial está referido a la capacidad de los profesores para implementar las innovaciones que se les proponen. Sobre este punto, nos parece importante seguir la argumentación de Lefstein (2008), quien plantea claramente que los maestros solo pueden implementar aquellas partes de las innovaciones instruccionales para las cuales están preparados. Así, por ejemplo, plantear preguntas abiertas para estimular la discusión a partir de un texto es una tarea muy difícil. La mayoría de maestros están acostumbrados a un modelo en que se lee un texto, se responden preguntas que requieren una respuesta específica (literal, muchas veces) y cuyo acierto es evaluado por el maestro. Este tipo de interacción es predecible, tanto en lo que corresponde al contenido trabajado, como a las posibles respuestas de los estudiantes, y a las prácticas del maestro. Lo otro (plantear preguntas abiertas) resulta mucho más difícil de manejar, pues da pie a lo inesperado y le exige al maestro no que confirme si una respuesta es correcta, sino que compruebe la comprensión de los estudiantes, que cuestione los argumentos, que provoque el debate, entre otros (Lefstein 2008: 707).

En suma, deben planificarse con mucho cuidado las etapas de introducción de innovaciones entre los docentes. Proporcionar a los maestros mucha información teórica sobre enfoques del aprendizaje o métodos pedagógicos puede terminar originando confusión y resistencia más que apuntalar sus capacidades.

De otra parte, es fundamental también pensar detenidamente en el apoyo que el sistema educativo proporciona a los maestros al momento de introducir innovaciones en las aulas. Lefstein se refiere a este punto como los *instrumentos de política* que acompañan a toda innovación o reforma y que están destinados a

[...] forma[r] las capacidades de los docentes a través de oportunidades y apoyo para el aprendizaje de los maestros, insertados en los materiales curriculares, las estructuras organizacionales y las actividades de desarrollo profesional. (Lefstein 2008: 707)

Quisiéramos repetir, sobre este aspecto, la utilidad que pueden tener los materiales curriculares en el propósito de afianzar una innovación en aula: es *indispensable* contar con materiales educativos (textos escolares, cuadernos de trabajo, guías de aprendizaje, guías pedagógicas para docentes) alineados con el currículo y que proporcionen tanto al docente como al estudiante un *modelo concreto de aplicación* de las innovaciones propuestas. En el contexto habitual de la escuela pública peruana, con las características de práctica docente que hemos analizado en este estudio, el uso de un material educativo de calidad es una garantía mínima de calidad educativa.¹²

Para terminar, quisiéramos recalcar la importancia de atender el tema de la calidad de las prácticas pedagógicas presentes en las aulas y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Desde hace varias décadas, la escuela pública en el Perú atraviesa un proceso de empobrecimiento de su calidad que, en los últimos años, está mostrando claramente su impacto en la profundización de la desigualdad educativa. No permitamos que la escuela pública deje de ser uno de los pocos mecanismos de movilidad social existentes en el país para las poblaciones menos privilegiadas.

12 Ver, al respecto, Eguren, De Belaunde y González (2012) sobre los resultados exitosos de un programa de mejoramiento de la comprensión lectora centrado en el uso de un material educativo.



- Applebee, A. N., J. A. Langer, M. Nystrand y A. Gamoran
2003 Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, N.º 3, 685-730 (otoño 2003).
- Applebee, A. N., J. A. Langer, I. V. S. Mullis y L. Jenkins
1990 *The writing report card, 1984-88: Findings from the nation's report card*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress.
- Berliner D. C.
1987 Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. En D. C. Berliner y B. V. Rosenshine, eds., *Talks to teachers: A festschrift for N. L. Gage* (pp. 93-110). Nueva York: Random House.
- Brophy, J. y T. Good
1986 Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). Nueva York: Macmillan.
- Burnett, P. C.
2003 The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and in mathematics. *Journal of Classroom Interaction* (38) 1, 11-16.
- Cameron, C. E., C. M. Connor y F. J. Morrison
2005 Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43 (1), 61-85.
- Cazden, C. B.
1988 *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, M. Zapata, y S. Freire
2013 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano.* Documento de Investigación, 66. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Cueto, S. y J. León
2010 Oportunidades y resultados educativos en la educación básica en el Perú. En F. Portocarrero, E. Vásquez y G. Yamada, eds., *Políticas sociales en el Perú. Nuevos desafíos* (pp. 69-101). Lima: Universidad del Pacífico.
- De Belaunde, C., N. González y M. Eguren
2013 *¿Lección para el maestro? El Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD.* Lima: IEP (manuscrito).
- Doherty, R. W., R. Soleste Hilberg, G. Epaloose y R. G. Tharp
2002 Standards performance continuum: Development and validation of a measure of effective pedagogy. *The Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, 78-89 (nov.-dic. 2002).
- Dolezal, S. E., L. M. Welsh, M. Pressley y M. M. Vincent
2003 How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *Elementary School Journal* 103 (3), 239-269.
- Eccles, J. y J. A. Gootman
2002 *Community programs to promote youth development.* Washington D. C.: National Academies Press.
- Eguren, M., C. de Belaunde y N. González
2012 Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2012, Vol. 5, N.º 3, 64-80.
- Eguren, M., C. de Belaunde y N. González
2005 *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela pública.* Lima: IEP.
- Gallimore, R. Y R. G. Tharp
1992 Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. En L. Moll, ed., *Vygotsky and education: Instructional implications and applications* (pp. 175-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gee, J. P.
2004 *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling.* Nueva York y Londres: Routledge.
- Guthrie, J. T., W. D. Schafer, C. Von Secker y T. Alban
2000 Contributions of instructional practices to reading achievement in a statewide improvement program. *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, N.º 4, pp. 211-225 (mar.-abr. 2000).
- Hamre, B. K. y R. C. Pianta
2005 Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, Vol. 76, N.º 5, pp. 949-967 (set.-oct., 2005).
- Howes, C.
2000 Social-emotional classroom climate in childcare, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development* 9, 191-204.

- Langer, J. A.
1995 Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction. Nueva York: Teachers College Press.
- Lefstein, A.
2008 Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactive perspective. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, N.º 3, pp. 701-737 (set. 2008).
- Mehan, H.
1979 *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrone, A., S. S. Harkness, B. D'Ambrosio y R. Caulfield
2004 Patterns of instructional discourse that promote the perception of mastery goals in social constructive mathematics course. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 56, N.º 1, pp. 19-38 (2004).
- Nystrand, M.
1997 *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Pianta, R. C. y J. P. Allen
2006 *Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Teachers and their interactions with students*. Artículo presentado en la Wm. T. Grant Foundation Conference on Improving Social Settings, Nueva York, 18-19 de mayo.
- Pianta, R. C., J. Belsky, N. Vandergrift, R. Houts y F. J. Morrison
2008 Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, N.º 2, pp. 364-397 (jun. 2008).
- Pianta, R. C., K. La Paro, K. Payne, M. J. Cox y R. Bradley
2002 The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Rimm-Kaufman, K. La Paro, R. Pianta y J. Downer
2005 The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *Elementary School Journal*, 105 (4), 377-394.
- Rodríguez, J.
2012 Educación. En CIES y DESCO, *La investigación económica y social en el Perú 2007-2011: balance y prioridades*. Disponible en: <http://cies.org.pe/files/documents/files/concurso_2012/INFORME-FINAL-DE-EDUCACION.pdf>.
- Schleppegrell, M. J.
2004 *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, Nueva Jersey-Londres. Kindle edition.
- Stipek, D. J.
1988 *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran, Megan and Peggy McMaster
2009 Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, Vol. 110, N.º 2, pp. 228-245 (dic. 2009).
- Tharp, R. G., P. Estrada, S. S. Dalton y L. Yamauchi
2000 *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.

Vaillant, D. y C. Rossel, eds.

- 2006 *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Vygotsky, L. S.

- 1978 *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Young, B. J. y S. K. Lee

- 2005 The effects of a kit-based science curriculum and intensive science professional development on elementary student science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 14, N.º 5/6, pp. 471-481 (dic. 2005).



Cuadro 1:
DETALLE DE LAS OBSERVACIONES DE AULA REALIZADAS

Ciudad	Escuela	Grado	Profesor/a	Áreas curriculares	Horas pedagógicas observadas
Arequipa	Escuela Arequipa 1	3°	Profesor Arequipa 1A	Comunicación	5 horas y 20 minutos
		5°	Profesora Arequipa 1B	Comunicación	1 hora y 35 minutos
				Lógico-Matemática	1 hora y 30 minutos
	Escuela Arequipa 2	3°	Profesor Arequipa 2A	Comunicación	2 horas y 15 minutos
				Ciencia y Ambiente	1 hora
		6°	Profesor Arequipa 2B	Comunicación	3 horas y 20 minutos
Huamanga	Escuela Ayacucho 1	4°	Profesora Ayacucho 1A	Ciencia y Ambiente	3 horas y 15 minutos
	Escuela Ayacucho 2	6°	Profesor Ayacucho 2A	Ciencia y Ambiente	5 horas y 30 minutos
	Escuela Ayacucho 3	3°	Profesor Ayacucho 3A	Lógico-Matemática	5 horas
Iquitos	Escuela 1	4°	Profesora Loreto 1A	Ciencia y Ambiente	1 hora
				Lógico-Matemática	3 horas y 20 minutos
				Comunicación	20 minutos
		3°	Profesora Loreto 1B	Comunicación	2 horas y 5 minutos
				Ciencia y Ambiente	2 horas
				Lógico-Matemática	3 horas y 30 minutos
	Escuela 2	5°	Profesora Loreto 2A	Comunicación	25 minutos
				Lógico-Matemática	1 hora y 40 minutos
		5°	Profesora Loreto 2B	Comunicación	1 hora y 40 minutos
Personal Social	1 hora				
Piura	Escuela 1	6°	Profesor Piura 1A	Comunicación	2 horas y 10 minutos
		5°	Profesor Piura 1B	Religión	1 hora y 35 minutos
				Comunicación	2 horas y 35 minutos
	Escuela 2	6°	Profesor Piura 2A	Comunicación	1 hora y 35 minutos
		3°	Profesora Piura 2B	Comunicación	5 horas y 30 minutos
	Escuela 3	4°	Profesora Piura 3A	Comunicación	2 horas y 5 minutos
				Ciencia y Ambiente	2 horas y 20 minutos
		4°	Profesora Piura 3B	Comunicación	2 horas y 15 minutos
				Ciencia y Ambiente	1 hora y 40 minutos
Lógico-Matemática				40 minutos	

Cuadro 2:
RESUMEN DE OBSERVACIONES DE AULA REALIZADAS

Ciudad	Total escuelas	Total aulas	Total profesores	Total áreas curriculares	Total horas Pedagógicas
Arequipa	2	4	4	3	12 horas y 10 minutos
Huamanga	3	3	3	2	14 horas
Iquitos	2	4	4	4	18 horas
Piura	3	6	6	4	23 horas y 40 minutos
TOTAL	10	17	17	5	68 horas y 5 minutos

