

Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado

MAHIA MAURIAL MACKEE*

Universidad Peruana Cayetano Heredia – Perú

OLGA BARDALES MENDOZA**

Universidad Peruana Cayetano Heredia – Perú

ROSA ALONSO YÁBAR***

Universidad Peruana Cayetano Heredia – Perú

Recibido el 18-08-21; primera evaluación el 04-07-22;
segunda evaluación el 10-08-22; aceptado el 25-08-22

RESUMEN

Este estudio de casos analiza la coherencia entre discursos y prácticas pedagógicas de los docentes para atender a la diversidad de sus estudiantes en el área de Comunicación. Comprende la visita a seis instituciones educativas de Tacna

* Ph.D. en Teorías y Políticas Educativas por la Pennsylvania State University. Máster en el mismo programa gracias a una beca Fulbright. Licenciada en Antropología Sociocultural por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus estudios han versado sobre el conocimiento indígena, la educación rural, la interculturalidad y las relaciones de género. Se desempeña como profesora principal en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Publicaciones en educación y en ciencias sociales en el Perú, USA y España. Correo electrónico: mahia.maurial.m@upch.pe

** Doctora en Antropología, magíster en Educación Superior, licenciada en Psicología. Docente principal, vicedecana de la Facultad de Educación y miembro del Comité de Ética Institucional por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Becaria del Programa de Formación en Ética de la Investigación del Instituto Nacional de Salud (NIH - EEUU) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Experiencia en el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Publicaciones en ciencias sociales y educación. Correo electrónico: olga.bardales.m@upch.pe. <https://orcid.org/0000-0001-7442-4859>

*** Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú en la especialidad de Educación Secundaria – Historia y Geografía. Estudios culminados de Maestría en Educación Superior con mención en Docencia e Investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Estudios culminados de Maestría en Desarrollo Educativo y Social en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Desde el año 2007, es docente nombrada de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Correo electrónico: rosa.alonso@upch.pe



y Ayacucho, Perú, en las que se realizaron catorce observaciones de aula y doce entrevistas a docentes de escuelas públicas, rurales y multigrado. Como resultado, se encontraría una coherencia parcial entre el discurso y la práctica para la atención a la diversidad por grado o ciclo, mas no, por género, edad, cultura, y niveles de avance. Categorías de análisis: a) Discurso de los docentes sobre i) Diversidad de sus estudiantes; ii) Didáctica multigrado en razón de la diversidad de sus estudiantes y c) Prácticas pedagógicas en el aula multigrado frente a la diversidad.

Palabras clave: atención a la diversidad, educación rural, práctica docente

Teaching discourses and practices about diversity in rural basic multigrade classrooms

ABSTRACT

This case-study analyzes the coherence between discourses and teachers' practices of teachers to attend diversity of their students in Language course. It includes the visit to 6 Educational Institutions in which the authors completed 14 classrooms' observations and 12 teachers' interviews from rural public multigrade elementary schools in Tacna and Ayacucho Regions of Peru. There is a partial coherence between discourse and practice in attention to children's diversity by grade or cycle, but not by gender, age, cultural styles and learning rhythms. Analysis' categories: a) Teachers discourse about i) Students' diversity; ii) Multigrade teaching in response to students' diversity and c) Teachers' practices in multigrade classroom towards diversity.

Keywords: diversity treatment, rural education, teachers' practice

Discursos e Práticas Pedagógicas sobre Diversidade em Salas de Aula de Escolas de rural multisseriado primário

RESUMO

Esta pesquisa de casos busca analisar a coerência entre os discursos e as práticas pedagógicas dos professores de 6 escolas multisseriadas para atender à diversidade de seus alunos na área da comunicação. Inclui 14 observações em sala de aula de 12 entrevistas com professores de escolas públicas, rurais, multisseriadas das regiões de Tacna e Ayacucho no Perú. Como resultado, há uma coerência parcial entre o discurso e a prática para a atenção à diversidade de meninos e meninas, por série ou ciclo, mas não por gênero, idade, cultura e ritmos de aprendizagem. Categorias de análise: a) Discurso de professores sobre a Diversidade de seus alunos; ii) Didática multisseriada pela diversidade de seus alunos e, c) Práticas pedagógicas na sala multisseriada diante da diversidade.

Palavras-chave: atenção à diversidade, educação rural, prática de ensino

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación aplicó un estudio de casos mediante el uso del método de observación participante y entrevistas semi-estructuradas. Se realizaron catorce observaciones de aula y doce entrevistas a docentes en seis escuelas rurales, dos de Tacna (provincia de Candarave) y cuatro de Ayacucho (provincia de Cangallo).

Según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (López, 2012), la situación de globalización cultural y económica que vive el planeta en las últimas décadas constituye un reto para la convivencia intercultural, en tanto la diversidad sociocultural se hace presente, debido a que existen manifestaciones de discriminación, racismo y xenofobia. El Perú no está exento de ese tipo de manifestaciones, dada sus características de país pluricultural y multilingüe (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2014), y más en tiempos de pandemia (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021). Aquí confluyen diversos estratos sociales y culturales, entre otras dimensiones de diversidad. Esta representa entonces una oportunidad y, a la vez, un reto para dotar a nuestro país de una plataforma para la igualdad de oportunidades, sin discriminación a los derechos fundamentales.

En las aulas multigrado se presenta una alta diversidad de estudiantes en razón al número de grados por aula. Algunas de las diversidades presentes son la edad, estilos y ritmos diversos de los y las estudiantes en un aula (Jopen, 2017, Céspedes, Castro y Lamas, 2019; y Miranda, 2020). El Minedu hace referencia a la existencia de diferentes experiencias y competencias de la familia y la cultura, diversas lenguas, diversas experiencias y motivaciones (R.S.G. N° 256-2016-Ministerio de Educación). Frente a esta realidad, el estudio se focaliza en escuelas primarias multigrado rurales, públicas, monolingües (en castellano) y bilingües (quechua-castellano).

De acuerdo a las políticas educativas, el Estado peruano cuenta con la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe, Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) del Minedu que ha definido a las aulas multigrado como aquellas con un maestro que cuenta con alumnos y alumnas de más de un grado y/o ciclo (Minedu, 2016). Como respuesta a su atención, el Minedu ha establecido lineamientos para la mejora del servicio educativo multigrado rural (Minedu, 2016).

En el período del estudio, de acuerdo al Padrón de Instituciones y Programas Educativos del Minedu, 20 359 eran escuelas multigrado; esto representaba el 92% del total de las escuelas primarias públicas rurales convencionales en el país (Minedu, 2017). En relación con los docentes de estas aulas —en escuelas ubicadas en comunidades o caseríos alejados de la ciudad—, ellos promueven

el involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje, acorde con los enfoques pedagógicos más actuales, lo que responde a una necesidad de atender a grupos diversos (Felipe y Vargas 2020). Esto podría indicar el tránsito de un modelo pedagógico tradicional a un nuevo enfoque pedagógico, aunque se limite a aspectos muy puntuales como el recojo de saberes previos, el trabajo grupal y la participación activa del estudiante (Miranda, 2020).

De hecho, Bustos (2014) señala que al conjunto de conocimientos sobre la enseñanza en aulas multigrado se le ha ido denominando progresivamente como didáctica multigrado. Asimismo, la didáctica que precisa el aula multigrado es necesaria en todas las aulas y en todas las escuelas, en el entendido de que las escuelas monogrado también cuentan con diversidad, aunque en principio no en el nivel de una escuela multigrado.

Por tanto, sobre la base de lo expuesto, para ser docente de un aula multigrado se requieren características y competencias pertinentes para atender la diversidad. Como señalan Naparán y Alinsug (2021) para la realidad de escuelas multigrado rural de Filipinas, en respuesta a la diversidad presente en estas escuelas, los maestros buscan alternativas adaptables a las demandas de los educandos. Ello implica una didáctica que permita un aprendizaje enriquecido para el logro de lo esperado, lo cual, desde las políticas para la educación básica y superior, aún no ha sido priorizado. Así, vemos que en el currículo de formación inicial docente solo se evidencia un curso en los últimos años denominado Estrategias para aulas multigrado (Minedu, 2016), situación que constituye un reto que nos motiva a dotar de información sobre la didáctica y características del docente que enfrenta esta diversidad, a fin de que se permita la toma de decisiones en políticas educativas.

Por lo tanto, con esta investigación se buscó analizar la coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas de los docentes frente a la diversidad de sus estudiantes en aulas multigrado. Para ello, se seleccionó el área curricular de Comunicación, particularmente la comprensión lectora, porque el dominio de la literacidad es clave para desarrollar el pensamiento crítico (Freire, 1990; Albornoz et al., 2020).

2. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1. Instituciones educativas multigrado

En primer lugar, estudiamos a las instituciones educativas *polidocentes incompletas o multigrado* (Minedu, 2016) y no *las unidocentes*, estas últimas con un solo docente en toda la escuela.

2.2. Diversidad

La diversidad es definida como la variedad entre los seres vivos y los fenómenos socioculturales. Está presente en la naturaleza, como biodiversidad o diversidad biológica, y en la sociedad y en la existencia de diferentes etnias y culturas.

Si bien la atención a la diversidad en el aula de educación básica regular se ha entendido clásicamente como respuesta a las necesidades de estudiantes con habilidades diferentes o con desventajas socioculturales o de compensación lingüística¹ (De los Santos-Gelvasio, 2022), se considera que la heterogeneidad presente en el aula entre los/las estudiantes, opuesta a la homogeneidad, es una potencialidad (Maurial, 2016) que enriquece a la realidad educativa y la realidad sociocultural del aula y al aprendizaje en equidad y en democracia, que deja de lado la discriminación y el racismo (López, 2012).

En nuestro estudio en el aula multigrado priorizamos a la diversidad cultural, de género, etaria y de niveles de avance, pues la práctica pedagógica tiene impacto en su existencia, respeto y pervivencia en el aula y la escuela.

2.2.1. Diversidad cultural

En el Informe de Unesco *Nuestra diversidad creativa* (1996), poco antes de la llegada del siglo XXI, se reconoce acertadamente a la diversidad cultural del mundo entero. Allí se proclama que la existencia de culturas diversas conforma el acervo de la humanidad y los recursos necesarios para el desarrollo social. De hecho, lo planteado en el documento recién citado se reafirma en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001), que estipula que esta es tan necesaria como la diversidad biológica y un elemento importante para el desarrollo de la creatividad. Más adelante el estudio de IIPE Unesco (López, 2012), subraya que la tendencia globalizadora de las últimas décadas tiende hacia la homogeneización cultural del planeta. Por ello, resulta clave estudiar cómo las prácticas pedagógicas refuerzan el respeto y

¹ Por ejemplo, véase el concepto de diversidad en una convocatoria del gobierno de Cantabria, España (<https://www.educantabria.es/modelo-de-atencion-a-la-diversidad/concepto-de-atencion-a-la-diversidad.html>) que señala lo siguiente: «Por tanto, entendemos la ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo» (s/p).

mantenimiento de las culturas de nuestro país. La diversidad cultural es un activo para incorporarse a la aldea global (Ministerio de Cultura del Perú, 2014) y las escuelas deben de promoverla.

2.2.2. Diversidad de género

Consideramos que sexo encierra una noción de corte biológico, mientras que género encierra una construcción sociocultural, que responde a las pautas de crianza y los roles aprendidos relacionados con las atribuciones que se da a lo femenino y lo masculino, tal como se presentan en la sociedad (D.S. N° 008-2019-Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú [MIMP]).

Asimismo, la diversidad iría de la mano con la igualdad (Mata, 2021). En este sentido, el Plan de Acción de la Unesco para la prioridad *Igualdad de Género 2014-2021* (2014) promueve la igualdad de este vinculada al derecho a la educación, el desarrollo de las mujeres en la ciencia y su incorporación en las políticas públicas que respondan a las necesidades y demandas de las mujeres jóvenes desfavorecidas (también ver Unesco, 2014). Cabe destacar que la reivindicación de la mujer se forma desde el aula de la escuela primaria, cuando el docente promueve el trato igualitario y la participación equitativa de hombre y mujer o niña y niño, e indudablemente ello va de la mano con la familia, cuya formación impacta en los comportamientos de las personas a lo largo de sus vidas (Oliva, 2021).

Cabe añadir que el Currículum Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016a) plantea como un enfoque transversal a la igualdad de género. De esa manera, reconoce y plantea el tratamiento de este, propugnando los valores de igualdad y dignidad, justicia y empatía entre géneros (Minedu, 2016a).

2.2.3. Diversidad etaria

Para definir la diversidad etaria, primero, se debe aclarar la palabra *etaria*, que proviene del latín *aetas*, edad². Afirmamos que se ha superado la extraedad en el nivel primaria peruano; asimismo, el retraso escolar se presenta en la educación del nivel de secundaria rural, donde el 24% de estudiantes rurales de este nivel educativo cuentan con retraso frente a 7,4% de estudiantes urbanos de este mismo nivel (Grade, Proyecto Creer)³.

² Parafraseado de <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/etario>

³ El Proyecto Creer (2019 a la fecha) (Creciendo con las escuelas rurales multigrado del Perú) cuenta con una página web que fue consultada: <http://www.grade.org.pe/creer/el-proyecto/>

2.2.4. Diversidad de niveles de avance

Los niveles de avance presentes en el aula responden al manejo diferente que hace el docente a la heterogeneidad en los aprendizajes de los estudiantes de determinadas capacidades o competencias. En este sentido se requiere del docente una acción comprometida para enriquecer sus estrategias y recursos con la finalidad de atender a las características y necesidades de sus estudiantes en particular (Azorín y Arnaiz, 2013) Es importante centrarse en el manejo de capacidades o competencias que los y las estudiantes muestran en el área de Comunicación y, particularmente, en la competencia de comprensión lectora. Ello va más allá de la diferenciación por grados, porque puede haber niños o niñas de grados superiores que, por repitencia o problemas de aprendizaje, estén en un nivel de avance menor que otro de grados inferiores en la misma aula, o alguno superdotado en grados inferiores.

2.3. Prácticas pedagógicas

En nuestra investigación concebimos la práctica pedagógica desde un enfoque integral donde la didáctica, el currículo, la comunicación, los saberes y los estudiantes configuran un sistema de representaciones sociales en el cual la primera facilita la interacción entre estudiante y docente (Ripoll-Rivaldo, 2021).

Se ha desarrollado, también, desde la metodología de la etnografía educativa, una noción holística y constructivista de la práctica pedagógica como el accionar del profesor que delinea o marca su modo de intermediar la apropiación o construcción social del conocimiento de los estudiantes que llevan implícitos, discursos, visiones y estilos de relación (Edwards, 1985). Esta noción de la práctica pedagógica y sus discursos desde la etnografía se suma a la noción que asume esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo de casos (Stake, 2013) en doce aulas de seis escuelas. Se buscó el acercamiento a la vida cotidiana en el aula para conocer las prácticas pedagógicas, las interacciones docente-estudiante y los discursos de los docentes de aulas multigrado sobre la diversidad de sus estudiantes para desarrollar competencias en el área de Comunicación.

Asimismo, según Neiman y Quaranta (2006), los estudios de casos de base cualitativa tienen como fortaleza la profundidad. La rigurosidad se dio en nuestro estudio mediante la triangulación de: a) Testimoniantes; b) Fuentes primarias (entrevistas y observaciones); c) Estas últimas con las secundarias

(ver discusión) y d) De contextos por regiones. De otro lado, el hecho de haber tenido un trabajo de campo prolongado aseguró que no existan respuestas o conductas de deseabilidad social en los docentes.

Cabe añadir que el trabajo de campo se realizó en el mes de noviembre de 2017. La región de Tacna fue elegida por sus altos resultados en Comprensión Lectora, nivel satisfactorio, de cuarto grado de primaria en la Evaluación Censal de 2016. Asimismo, se eligió la región de Ayacucho, con más bajos resultados en comprensión lectora que Tacna en el mismo año, pero mejores resultados que otras regiones de habla quechua y castellano. Con ello, se pudo comparar a una población rural de escuelas primarias monolingües en castellano con una población rural de escuelas de quechua y castellano (una reconocida oficialmente «bilingüe» y tres no).

Subrayamos que nuestro estudio fue aprobado por un Comité de Ética de Humanos; y se tuvieron consideraciones para preservar la autonomía de los informantes, mediante la aplicación del consentimiento informado. Asimismo, se ha preservado la confidencialidad y el anonimato de los participantes de las escuelas al momento de observar las interacciones en clase; finalmente, se evitó cualquier daño a la integridad física o psicológica y no se interrumpieron las clases. También se hizo una devolución de resultados en Tacna con la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Candarave y una representante de la Dirección Regional de Educación de Tacna.

3.1. Testimoniantes

Los testimoniantes fueron los docentes de escuelas multigrado polidocentes incompletas de zonas rurales que tienen estudiantes de un aula multigrado de primaria, de cualquier grado. Para la selección de los docentes se consideró los siguientes criterios: en primer lugar, aquellos que, sobre la base de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada por el Minedu en el año 2016, sus estudiantes de escuela multigrado rural obtuvieron puntajes de logro en comprensión lectora en castellano de más del 80%; segundo, que, el docente haya continuado enseñando en un aula multigrado (para la observación se consideró su aula de 2017). En tercer lugar, se tomó en cuenta a los docentes considerados por la UGEL como buenos docentes; y, en cuarto lugar, a aquellos que trabajaban en escuelas de la misma provincia donde fueron reconocidos como buenos docentes.

3.2. Métodos y técnicas de recolección de información

Método de observación participante, que supone el acercamiento del investigador a las situaciones y ámbitos en los que se desarrollan los fenómenos

sociales para dar cuenta de los mismos (Sánchez, 2013). Asimismo, es preciso señalar que se asumió la postura del *participante como observador*, según la clasificación establecida por Kawulich (2005). Del mismo modo, se usaron como instrumentos la guía de observación de aula, el cuaderno de campo, y la guía temática de entrevista semi-estructurada.

Con relación a la *observación*, se realizaron en casi todos los casos dos observaciones por docente en aula durante la hora de clase del área de Comunicación, sin participación directa de los observadores (sentadas al final del aula). Aquí se observaron las prácticas pedagógicas en cada uno de los momentos de la sesión de enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado. La *observación* fue externa y se registró en el cuaderno de campo. En relación con la *entrevista* semiestructurada, esta se dio para cada docente, y se recogió el discurso sobre las diversidades presentes en aula y sobre sus prácticas pedagógicas en el aula sobre la atención a la diversidad y para lograr resultados en el área de Comunicación, específicamente, en comprensión lectora.

4. RESULTADOS

4.1. Diversidad

Lo que se pudo observar en las entrevistas y conversaciones informales, tanto para el caso de los docentes de las instituciones educativas (IE) de Tacna como de Ayacucho, fue que la palabra *diversidad* no aparece interiorizada en el discurso e imaginario pedagógico, en la mayoría de los docentes, es decir no conocían el vocablo, pero sí tenían ideas y algunas prácticas sobre atención a la diversidad. En ese sentido, por ejemplo, ante la pregunta: «¿cómo haces frente a la diversidad presente en tu aula?», ellos preguntan (asombrados): «¿la diversidad?». Por ello, fue necesario referirse a la existencia de más de un grado en el aula, o las edades de los estudiantes, o el hecho de que haya niños y niñas. Solo algunos docentes respondieron haciendo alusión a las diferencias de acuerdo a los grados de estudios; pero los docentes, en general, no habrían reflexionado sobre las diversidades en plural del aula.

4.1.1. Diversidad cultural

En relación a la práctica sobre la *diversidad cultural*, en el caso de Tacna, observamos que los y las docentes incorporaron en el desarrollo de sus clases productos del campo como la aceituna y el orégano. Este último es tradicional en la región, y, el docente lo usó para recoger los saberes previos de los estudiantes sobre sus características, su secado, etc.; sin embargo, este fue presentado

como un elemento aislado. En el caso de la aceituna el docente no incorporó la cultura de los agricultores de la costa que cultivan este producto, lo cual hubiera hecho provechoso el aprendizaje (López, 2012). Asimismo, para el caso de Tacna, se trabajó en aula con las características del cuy, y entonces la docente recogió los saberes previos de los y las estudiantes, por ser un animal criado en la zona, pero, igualmente, este conocimiento no se ligaba con contenidos escolarizados posteriores, como escribió Maurial (2012). Frente a estas observaciones los y las docentes de las IE de Tacna mencionaron en su discurso la importancia de trabajar el calendario comunal o agro festivo, como elemento de la *identidad cultural* local; sin embargo, al observar la práctica en clase, solo en una de ellas se trabajó el tema de la festividad local. En el caso de las IE de Ayacucho, si bien el discurso ponía de relieve trabajar la identidad local en clases, esto fue nulamente trabajado, según la observación.

4.1.2. Diversidad lingüística

Otra diversidad muy relacionada con la cultural, es la *diversidad lingüística*. Esto, en un contexto como el de Ayacucho rural donde los niños y niñas hablaban el quechua como idioma materno y los docentes eran mayormente castellano-hablantes que aprendieron el quechua para comunicarse con los niños y niñas. Sobre esta diversidad se puede señalar que los docentes no contaban con horarios ni sesiones en la práctica pedagógica donde se diferencié el tratamiento de una sola lengua, sino que mayormente mezclaban las lenguas indistintamente.

4.1.3. Diversidad de género

Sobre la *diversidad de género* nos concentramos en observar cómo era el tratamiento del docente hacia los niños y niñas, y si este establecía equidad e igualdad de oportunidades en clase para ambos géneros. Observamos que, para el caso de la región de Tacna, no así para el caso de la región Ayacucho, los y las docentes no utilizan, de acuerdo al discurso de la entrevista y a la observación, un lenguaje inclusivo para referirse a las niñas y los niños, se generaliza en sustantivos en masculino: «Como le expliqué, unos son más participativos, otros son de repente un poco más callados... pero generalmente *mis alumnos* hablan, participan, ¿no? participan» (docente mujer 1, Escuela 1, distrito 1, región Tacna). Por otro lado, si bien en ambas regiones se promovió igualdad de oportunidad en niños y niñas para ser coordinadores, relatores o expositores de grupo, en una ocasión se vio en la IE de Tacna que la profesora dio el encargo de barrer la clase —una actividad socialmente asignada como

rol doméstico femenino— tanto a niñas como a niños. Asimismo, en otra escuela de la misma región se observó que niñas y niños jugaban fútbol mixto en el recreo.

En el caso de Ayacucho, para la percepción de un docente entrevistado, las mujeres son más lideresas: «Sí, ellas participan en mi sección, más lideran las mujercitas, más que los tres varoncitos que tengo» (docente hombre 1, escuela 4, distrito 4, región Ayacucho).

4.1.4. Diversidad de grados

La atención por grados en las aulas observadas evidenció mayor dificultad en primer y segundo grado. El registro en el cuaderno de campo ilustra lo señalado:

La docente solicita que los niños y niñas de 1er grado volteen la hoja, que aún no es hora de leer. Los niños y niñas hacen caso y esperan las indicaciones de la docente. Los niños y niñas de 2do grado debían realizar una lectura silenciosa; sin embargo, algunos niños y niñas leen en voz alta. La docente pregunta a los niños y niñas de 2do grado «¿de qué trata el cuento?». Los niños y niñas responden «De Emilia que juega con su oveja». La docente registra en la pizarra los comentarios de los niños y niñas. Cuando la docente re-pregunta ¿cómo es «Emilia»?, los niños y niñas de 2do grado gritan todos y la docente recuerda «la norma de convivencia dice que deben levantar las mano». La docente solicita a los niños y niñas que se pongan de pie para realizar la dinámica «tierra» y «mar». Terminada esta, la docente solicita a los niños y niñas de 2do grado que leen el papelote todos juntos. Los niños y niñas ya saben leer; leen todos los de este grado. Mientras tanto, los niños y niñas de 1er grado no hacen nada, aún están esperando su turno. Ellos están cansados de esperar, entre ellos juegan en sus sitios. (Cuaderno de campo – Observación de la Sesión de Mariana).

Esta situación descrita también se observó en una sesión de la docente Fátima, que tenía a su cargo primer y segundo grado. En ambos casos las docentes dividían el tiempo de clase para dirigirse a segundo grado desde el frente de la clase. En cambio, para trabajar con primer grado se acercaban a los estudiantes. Fátima, que tenía dos estudiantes de primero hacía un trabajo casi individualizado. Mariana, que tenía siete niños y niñas de este grado, se sentó con ellos y les explicó la tarea que debían hacer.

4.1.5. Diversidad etaria

En el discurso y la práctica sobre la *diversidad etaria*, esta muestra que la edad se encuentra subsumida en el grado; es decir, se tiende a homogeneizar a los estudiantes por el grado. Si bien en las clases que se observó existía un/a docente y

dos grados —de un mismo ciclo—, tanto en Tacna como en Ayacucho se daba la agrupación por la docente de estudiantes por el mismo grado. La necesidad de esta atención fue corroborada en las entrevistas. Es decir, al diferenciar la o el docente los grupos por grados estaba también respetando la diversidad de edades, aunque con dificultades para primer grado, como vimos arriba. Solo se encontró un caso de extraedad en un aula de una escuela de Ayacucho. No se vio la conformación de grupos heterogéneos por grados.

4.1.6. Diversidad sobre niveles de avance

La *diversidad sobre nivel de avance* en los aprendizajes era entendida como la diversidad de grados, salvo un caso en Tacna donde a una niña con discapacidad intelectual (se dijo que era fronteriza) se le dio una tarea más simple que a los niños y niñas de su grado. Ella estaba en tercer grado y se le dio un pupi-letras que era para un niño o niña de primer grado. En este caso, la docente le dio una atención personalizada. Al preguntarle a la docente cómo había encontrado la actividad para aquella niña, indicó que, con el apoyo del acompañante pedagógico, que es contratado por la Unidad de Gestión Educativa Local del Estado.

No se ha instituido entre los y las docentes en el discurso y en la práctica una atención por niveles de avance independientemente del grado del niño o de la niña.

4.1.7. Diversidad emocional

Una docente de Tacna introdujo en la entrevista la *diversidad emocional* que respondía a las experiencias familiares y a la vida cotidiana, relacionada con la conducta de niños y niñas y el clima de aula que se generaba por esta conducta.

4.2. Atención simultánea y diferenciada

Las y los docentes habían interiorizado en sus discursos (lo oímos) y en la práctica (lo observamos) la *atención simultánea* y *atención diferenciada* —aunque no necesariamente esta era eficiente como vimos arriba para primer grado— que encontramos en la literatura en Llanos y Tapia (2021). Nos dice una docente de Tacna:

Bueno, en primer grado y segundo grado dentro de la sesión tenemos un momento de atención simultánea, que quiere decir (que) para los dos grados hacemos la motivación para todos; entramos al tema y luego después del tema desarrollado y hacemos la diferencia, atención diferenciada tanto para primer

grado como para segundo, ya diferente viene por ejemplo problemas diferentes. Para primer grado tiene que ser un problema como le digo un poquito más como para primer grado y para segundo grado un poquito de más alta demanda cognitiva, ¿no? en segundo. (Docente 2 mujer, región Tacna).

En esta cita la docente gradúa el nivel de dificultad según el ciclo en la atención diferenciada.

4.3. Planificación y diversidad

Los y las docentes de Tacna y los de Ayacucho realizaban una planificación de la sesión de aprendizaje de Comprensión lectora que dividían en antes, durante y después de la lectura. Distinguían competencias diferenciadas por grado con menor grado de dificultad para el grado menor y mayor grado de dificultad para el grado superior. Ello se pudo observar en las aulas y también se afirmó en las entrevistas.

4.4. Especialización en Comunicación y Matemática

Se vio el caso que los y las docentes rurales se concentraban arduamente en el trabajo de las áreas de Comunicación y Matemática, que son las que se consideran en la Evaluación Censal de Educación del Ministerio de Educación, muy probablemente para obtener buenos resultados. Tangencialmente, trabajaban Ciencia y Ambiente y Educación Artística. Áreas como Personal Social o Educación Religiosa no fueron trabajadas durante nuestra estadía. Ello repercutirá en una educación formal que no trabaje todas las áreas curriculares, menos integradamente, alrededor de un proyecto educativo. Ante ello, quienes pierden con este hecho son los y las estudiantes.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Pedagogía y formación docente multigrado

De acuerdo a nuestros resultados, reconocemos avances, no obstante, es clara la necesidad de la consolidación de un nuevo enfoque pedagógico basado en el constructivismo y la diversidad en las aulas multigrado; esto acompañado de cambios en el currículo de formación docente, y en un plan de formación docente en servicio para afrontar la realidad de las aulas multigrado (Naparán y Alinsug, 2021). Los avances se dan en la medida que, en las aulas visitadas se pudo observar que los docentes parten de una estructura de programación que considera las competencias del ciclo y las capacidades específicas del grado, lo

cual permite organizar el trabajo de aula de manera simultánea y diferenciada; lo que requirió o requiere una formación profesional que le brinde herramientas para desempeñarse en aulas multigrado (Maurial, 2016).

Asimismo, en las escuelas visitadas en Tacna se pudo constatar el apoyo del acompañante pedagógico, a diferencia de las escuelas de Ayacucho, donde los docentes entrevistados manifestaron que la comunicación con las instancias educativas locales del Estado es muy limitada, dejando entrever la necesidad de apoyo para mejorar su trabajo de aula.

Respecto a la formación docente, los docentes sin excepción manifestaron no haber recibido preparación para la enseñanza en escuela multigrado durante su formación inicial y, principalmente, se apoyan en su experiencia para afrontar las necesidades diversas de los niños de sus aulas. No obstante, pareciera que la formación en servicio —o la labor del acompañante pedagógico para el caso de Tacna— sí les proporcionó competencias para una atención simultánea y diferenciada; ello coincide con lo que afirman Llanos y Tapia (2021).

5.2. Estrategias multigrado

Apreciamos que las estrategias como, la interacción entre los y las estudiantes para el aprendizaje, tanto en grupos como en parejas, la figura de monitores, el énfasis en el aprendizaje activo y el autoaprendizaje como lo señala Boix (2011) pueden ser muy provechosas para facilitar el aprendizaje en el aula multigrado; sin embargo, se advierte que la falta de orientación a los docentes, en este sentido, no les permite usarlas en todas sus potencialidades.

Efectivamente, en la práctica se ha podido observar cómo los docentes hacen uso del trabajo en equipo y promueven la participación de los estudiantes, aunque no todos dan orientaciones precisas para asegurar el interaprendizaje. Por ejemplo, no se da el caso de la existencia de monitores, los de grados mayores que podrían guiar a los estudiantes de grados menores. Ello quedaría para una futura investigación acción.

Rodríguez (2003) en su investigación hace un análisis de las estrategias usadas por los docentes para enfrentar el aula multigrado. Establece una clasificación de complejidad del aula según la cantidad de grados que se atienden, de acuerdo a lo cual un aula que atiende a dos grados es de baja complejidad. Este es el tipo de aulas que se han observado en el presente estudio. En los casos de las escuelas involucradas en el estudio de Rodríguez (2003), los niños y niñas se mantenían sentados separados casi durante toda la clase, aun cuando se formaban grupos, estos eran del mismo grado. En la presente investigación

se logró un gran avance al respecto. Los docentes del presente estudio, tanto en Tacna como en Ayacucho, promueven la formación de equipos de trabajo en los que participan: a) niños y niñas de ambos grados y b) niños y niñas de un solo grado; en ambos casos, sea para una dinámica de motivación, de conocimientos previos o para desarrollar una tarea académica.

Se ha visto que la planificación de la sesión de aprendizaje de comprensión lectora es por los dos grados y por ciclos, y más detallado para el caso de Tacna, lo que facilita llevar a la práctica una atención simultánea y diferenciada que evita que los niños y niñas de grados menores pierdan el tiempo al no tener, por momentos, una indicación clara de la docente, no obstante, como se dio en un aula de primer y segundo grados, faltaba consolidar la atención diferenciada, para el caso de Ayacucho.

5.3. Diversificación curricular

Un aspecto que desarrolla el Diseño Curricular Básico Nacional (2016a) es la oportunidad de la diversificación curricular local que permite adecuarla a los diferentes contextos socioculturales, recogiendo los conocimientos indígenas (y locales) de los niños y niñas y articulando el conocimiento escolarizado (Maurial, 2011). En las visitas a las escuelas multigrado se ha podido observar que los docentes, tanto en el discurso como en la práctica, reconocen la importancia de contextualizar socioculturalmente los contenidos. Su mayor dificultad consiste en cómo identificar los saberes a incorporar en estos y articularlos a actitudes y habilidades. Tal como se describe en los resultados, en las escuelas de Tacna se pudo observar un mayor avance en este sentido que en las de Ayacucho.

5.3.1. Calendarios comunales

La diversificación curricular en el espacio del aula o espacio de aprendizaje, recogía en Tacna algunos pocos elementos del calendario comunal, pero más como elementos aislados como una fiesta local, sin articular actividades productivas de la comunidad, según el calendario que puedan practicar los niños y niñas, ni recogiendo los valores y la cosmovisión que hay detrás de la actividad misma. Aunque con mayor énfasis, en Tacna, los docentes reconocen la valoración de los calendarios regionales. Estos aún no han llegado a incorporar el calendario comunal, de manera tal que se incorporen situaciones de aprendizaje para las temporadas en que la comunidad realiza las actividades productivas como la siembra o la cosecha (véase la tesis de Bovadilla, 2020).

Colofón

En el presente estudio se ha podido observar en Ayacucho, una sesión de un aula de quinto y sexto, en la cual se pudo apreciar un trabajo unificado de las áreas de Comunicación y Personal Social; y en Tacna, integraron Comunicación y Ciencia y Ambiente en un aula de tercer y cuarto grado. Esto demuestra que después de casi dos décadas los docentes van internalizando poco a poco los cambios curriculares, a pesar de la concentración en Comunicación y Matemática, como vimos más arriba.

Tanto en Tacna como en Ayacucho, se trataba de aulas con un número reducido de niños y niñas, según dijeron los y las docentes, producto de la migración a las grandes ciudades. Ello facilitaba el trabajo con múltiples grados.

6. CONCLUSIONES

La coherencia entre el discurso y la práctica de la diversidad en los docentes de las IE de ambas regiones, muestra las siguientes conclusiones:

- En relación con la *diversidad de grado*, se ha evidenciado que habría coherencia, expresada en las entrevistas y las observaciones de la aplicación de una didáctica que alterna atención simultánea y diferenciada por grados (términos usados por Llanos y Tapia, 2021). La atención diferenciada sería más complicada para los niños y niñas que estarían aprendiendo a leer y escribir en segundo grado.
- En relación a la *diversidad de género*, los docentes de ambas IE mostrarían una coherencia entre el discurso y la práctica, expresado en el reconocimiento de la igualdad en las actividades dentro del aula para ambos sexos. No obstante, para el caso de la IE de Tacna, el uso del lenguaje inclusivo fue escaso, mientras en las IE de Ayacucho fue más frecuente. También se evidenció en los docentes de ambas IE la promoción de las mismas oportunidades de participación.
- Sobre la identidad cultural, ambos docentes utilizarían la contextualización cultural y los saberes locales previos de los y las estudiantes, pero no los conectan con los saberes nuevos. En el caso de Tacna habría mayor coherencia entre discurso y práctica, y en el caso de Ayacucho, se encontró un discurso que no se aplicaría del todo en la práctica.
- Con respecto a la diversidad cultural, en el caso de Tacna, existiría un uso didáctico sobre los recursos regionales como el tema del cuy y el orégano,

además de ejemplos de otras regiones, como la aceituna, pero los tratan como elementos aislados y no como parte concomitante de una cultura.

- En el discurso sobre la diversidad etaria, esta mostraría que la edad se encuentra subsumida en el grado; es decir, se tienden a homogenizar a los estudiantes por el grado.
- La atención a la diversidad por niveles de avance sería prematura en la realidad estudiada salvo un caso de un aula de Tacna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, M. E. J., Arredondo, A. A. R. y Vásquez, D. A. L. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Educere*, 24(77), 117-134.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). *Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14074/66018_0.pdf?sequence
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bovadilla, S. (2020). *El uso del calendario comunal en una escuela del centro poblado Esquena, distrito Coasa, Carabaya-Puno, 2018-2019*. [Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional - Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Cépeda, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Decreto Supremo N° 008-2019-MIMP [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables] que aprueba la Política Nacional de Igualdad de Género. 03 de abril de 2019. <https://elperuano.pe/NormasElperuano/2019/04/04/1757065-1/1757065-1.htm>

- Edwards, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Felipe C. y Vargas L. (2020). *Caracterización de las escuelas primarias multigrado castellanohablantes en zonas rurales del Perú*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/577>
- Freire, P. (1990). *La alfabetización - Lectura del mundo y lectura de la palabra*. Continuum.
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Jopen, G. (2017). *Factores discrecionales y no discrecionales de la eficiencia educativa: evidencias para el caso peruano*. Documento de Trabajo. Departamento Académico de Economía PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/126768>
- Llanos F. y Tapia, J. (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. Grade. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/CREER-Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-multigrado-Llanos-y-Tapia.pdf>
- López, N. (2012). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. UNESCO IPE Buenos Aires Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849/PDF/218849spa.pdf.multi>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research*, 6(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Mata, P. Melero, H. y Aguado, M. T. (2021). *Diversidad e igualdad en educación*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maurial, M. (2011). *Pintando el ambiente: sobre conocimiento indígena y educación*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Maurial, M. (2012). *Fundamentación teórica sobre escuelas multigrado* (Documento de trabajo). Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Maurial, M. (2016). *Problemática y potencialidades de la escuela multigrado*. Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Febrero. <https://faedu.cayetano.edu.pe/23-noticias/detalle/933-problematica-y-potencialidades-de-la-escuela-multigrado>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2014). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Diversidadculturaldesarrollocohesionsocial.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf> F
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grade. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/568/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Naparán, G.; Alinsug, G. (2021). Estrategias de aula de docentes multigrado. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(1).
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Oliva, E. (2021) La educación de la igualdad de género desde el ámbito familiar y escolar: una intersección necesaria. Estudio desde la óptica jurídica. En L. Vegay A. Vico (Eds.), *Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza* (pp. 175-194) Dykinson <https://essentials.ebsco.com/search/eds/details/igualdad-y-calidad-educativa-opportunidades-y-desaf%C3%ADos-de-la-ense%C3%B1anza?query=educaci%C3%B3n%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero&db=e001mww&an=3142830&isbn=9788413776392>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *El Plan de Acción de la Unesco para la prioridad Igualdad de Género: 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa
- Resolución de Secretaría General N° 256-2016-MINEDU [Ministerio de Educación] Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural. 03 de junio de 2016. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/lineamientos-para-el-mejoramiento-del-servicio-educativo-multigrado-rural/>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304, 2021. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.

Mahia Maurial Mackee, Olga Bardales Mendoza y Rosa Alonso Yábar

Sánchez, R. (2013). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8cd1.7>

Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos*. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.