

La gestión pedagógica en instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis – Cusco

Situation of the pedagogic administration in the multigrade educational institutions of the county Canchis – Cusco

Walter Alberto Espinoza Huamán¹ (takikamayoc@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-0302-457X>)

Alejandro Cruzata-Martínez² (alejandrocruzatamartinez@yahoo.es) (<http://orcid.org/0000-0003-0104-0496>)

Mike Arthur Herrán Sifuentes³ (mike.herrans@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-0041-1446>)

Resumen

El objetivo de la presente investigación estuvo dirigido a diagnosticar la situación actual de la gestión pedagógica en las instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis. Metodológicamente es de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y de tipo aplicada educacional. La categoría de estudio fue la gestión pedagógica en la institución educativa multigrado. Los resultados evidencian la desatención de las diversas instancias de gestión y del sistema educativo, cuyos puntos críticos se enfocan en la falta de capacitación especializada de los profesores, de espacios para el interaprendizaje, de infraestructura, equipamiento, textos y recursos educativos acordes al contexto, sin embargo, la colaboración y cooperación entre los estudiantes constituye su principal potencial, junto a la cultura y lengua originaria que caracteriza a las comunidades andinas. Como probable solución se propuso una estrategia metodológica de optimización enfocada al fortalecimiento de capacidades del profesor, a partir de la colaboración y cooperación que estos pueden sostener organizados en redes distritales.

Palabras clave: instituciones educativas multigrado, gestión educativa, interaprendizaje.

Abstract

The objective of the present investigation was directed to diagnose the current situation of the pedagogic administration in the multigrade educational institutions of the county Canchis Methodologically it is adjusted to the interpretive paradigm with qualitative focus

¹ Magister en Educación. Especialista en Innovación e investigación educativa. Especialista en Educación Primaria - Unidad de Gestión Educativa Local Canchis – Cuzco, Perú.

² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investigador RENACYT. Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola Lima, Perú.

³ Licenciado en Psicología. Especialidad en Gestión del Talento Humano. Especialidad en Dirección y Tutoría de Trabajos de Investigación. Estudiante de posgrado. Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola Lima, Perú.

and educational applied character. The study category was the pedagogic administration in the multi-grade educational institution. The results evidence the inattention of the diverse administration instances and of the educational system whose critical points are focused in the lack of the professors' specialized training, of spaces for the one inter - learning, of infrastructure, equipment, texts and resources educational chords to the context. As probable solution he/she intends a methodological strategy of optimization focused to the invigoration of the professor's capacities, starting from the collaboration and cooperation that these they can sustain organized in nets by districts.

Key words: multi-grade schools, teaching management, inter-learning.

Aspectos generales de la gestión pedagógica en el Perú

La educación es el fin supremo de toda sociedad humana, y en una sociedad emergente, con una vasta y valiosa diversidad cultural, étnica y lingüística como la peruana, es la directa responsable de su conservación, desarrollo y consolidación. Para lograr este noble propósito, el sistema educativo deberá fundamentarse en su principal instancia de gestión descentralizada.

Las instituciones educativas públicas del Perú gozan de autonomía pedagógica. Sin embargo, existen diferencias de orden técnico y administrativo que las caracterizan. Por ejemplo, de acuerdo con su ubicación geográfica son urbanas o rurales; de acuerdo con el contexto lingüístico son monolingües y bilingües; y en función del número de profesores son polidocente completo, multigrado y unidocente. Considerando tal diferenciación, la institución educativa multigrado se constituye como centro de interés para el desarrollo de investigaciones en la Educación Básica Regular.

Las instituciones educativas multigrado en el Perú, tienen una presencia profusa, y según la Escala Ministerio de Educación (2015) este modelo de escuela representa el 75% de las instituciones educativas del nivel primario de todo el país. Es decir, 8 de cada 10 instituciones educativas primarias son multigrado, ubicadas en zonas recónditas del territorio nacional, brindan atención educativa a estudiantes de poblaciones rurales e indígenas, que son económicamente los más pobres, y sufren las inequidades del sistema y la exclusión social.

Por consiguiente, las instituciones educativas multigrado como parte del contexto rural, sufren carencias de diversa índole y a todo nivel, que se han acumulado y agudizado con el tiempo y convertido en una deuda educativa e histórica: escasos recursos y materiales educativos, textos y equipamiento tecnológico, textos escolares que por lo general, no se ajustan al contexto socio cultural y lingüístico, mucho menos a las necesidades, características y formas de trabajo pedagógico del aula multigrado.

A estas dificultades de carácter objetivo se unen otras que tienen relación con los docentes y directivos, como la forma en que se organiza y dirige el aprendizaje. A partir de estas problemáticas se formula la siguiente interrogante ¿el desarrollo de la gestión pedagógica en las instituciones educativas multigrado será igual a la gestión pedagógica de instituciones educativas polidocentes completas? En efecto, existe una

gran diferencia entre una institución educativa multigrado y otra que es polidocente completa. En la primera, el profesor atiende simultáneamente de dos hasta seis grados, está ubicada en zona rural, y su director también está a cargo de dos o más grados. Mientras la segunda es graduada, tiene un profesor para cada grado, está ubicada en zona urbana, y su director no tiene sección a cargo. Por tanto, la gestión pedagógica de estos dos modelos de institución educativa, no puede ser concebida, organizada y generalizada de igual o similar forma, porque ambas responden a contextos socioculturales y necesidades educativas diferentes.

Estos elementos dan cuenta que falta mucho por hacer en términos de optimización de la gestión pedagógica, y mucho por investigar en beneficio de la escuela multigrado. Asimismo, faltan programas de formación inicial adecuados, y capacitación profesional que introduzcan metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes al contexto sociocultural; recursos y materiales, que sirvan de apoyo efectivo para el profesor y que permitan desarrollar aprendizajes significativos. Mejorar la infraestructura y equipamiento tecnológico, y la atención primaria a las necesidades educativas de los estudiantes.

Por lo tanto, se aprecia la necesidad fundamental de desarrollar una propuesta enfocada en la gestión pedagógica, que optimice con pertinencia y creatividad el logro de aprendizajes, y que responda a las necesidades técnico pedagógicas reales de las escuelas multigrado.

Antecedentes situacionales sobre gestión pedagógica en escuelas multigrados

Las escuelas multigrados son un escenario poco conocido. Estas poseen peculiaridades de diversa índole, y se circunscribe en contextos socioculturales dinámicos y dialécticos diversos, que generan con el tiempo nuevas necesidades, problemas y perspectivas educativas (Angulo, Morera y Torres, 2009; Bustos, 2006; González, 2006; Ibarra, 2013; Mejía, 2012; Tapia, 2004; Terigi, 2008; Zapata, 2004). Lo anterior, sugiere emprender nuevos y exhaustivos estudios educacionales que coadyuven a la mejora y adecuado funcionamiento del modelo educativo antiguo (Medina, 2010; Vargas, 2010).

La escuela multigrado, es una modalidad de atención escolar en diversos sistemas educativos a nivel mundial, y en el Perú es una característica escolar que se enfoca principalmente en el ámbito rural, se constituye en la única alternativa de atención educativa para las poblaciones rurales. En este contexto, la gestión pedagógica es percibida por diversos educadores e instituciones como un componente determinante de la calidad educativa y formativa. De esta forma, constituye el núcleo de la gestión del sistema educativo.

En América Latina la gestión educativa a inicios de los años 70 era percibida desde una lógica administrativa y centralizada, donde el Ministerio de Educación ejercía el control, debido a que la educación estaba orientada al cumplimiento de objetivos. En efecto, se

hablaba de una administración eficiente y eficaz, que implícitamente debía producir mentes en serie.

Con el transcurso del tiempo, la adopción de nuevos enfoques educativos y modelos de organización escolar, cambiaron la definición de gestión educativa. En el 2003 en el Perú, se promulgó la Ley N° 28044, Ley General de Educación, que definió la gestión del sistema educativo como un todo descentralizado, simplificado, participativo y flexible. En él se reconoce a la institución educativa, como una comunidad de aprendizaje.

Es evidente que las normas legales en educación contribuyen con el desarrollo de un enfoque de gestión pedagógico, que de manera estratégica fomenta el aprendizaje significativo. Precisamente, la gestión pedagógica es responsable de viabilizar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, en todos los niveles, características y modalidades, con la calidad y equidad que la sociedad requiere y demanda.

Resulta pertinente en este contexto, tomar en cuenta la definición de calidad educativa propuesta por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2007) donde se expresa que la calidad es un derecho fundamental. Además, su eficacia y eficiencia, debe respetar los derechos de todas las personas, es decir debe ser pertinente y equitativo. Ejercer el derecho a la educación, es esencial para desarrollar la personalidad.

Pero, técnicamente ¿qué se entiende por gestión? La gestión es definida como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo, constituye la acción principal en el funcionamiento de una institución educativa, y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (Ezpeleta, 1997).

Mintzberg (1995) asume el término gestión como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización. En otras palabras, es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

En este orden, el concepto gestión tiene tres grandes campos de significado y aplicación. El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el emprendimiento de uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de actuar para conseguir un objetivo o fin determinado por personas. Es decir, la gestión está en la acción cotidiana y diligente de los sujetos, por tanto, se usan términos como el gestor para designar al sujeto que hace gestión, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo

de la acción, sea para describir, comprender o explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a investigar, lo que demanda la creación de conceptos y categorías para analizarla.

Investigar sobre la gestión es reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis crítico e interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos. Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa, gestión institucional, y gestión estratégica, gestión pedagógica, gestión curricular, entre otras.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; eficaz, porque logra los propósitos y fines perseguidos; y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Es de considerar que la gestión pedagógica constituye estratégicamente el núcleo de todo el sistema de gestión educativa, en una dinámica holística de todas las dimensiones de gestión, que fortalece y se fortalece de manera continua y dialéctica; por lo que, el principal agente de su desarrollo es el profesor y su desempeño pedagógico.

Entonces, ¿qué se entiende por gestión pedagógica?, la gestión pedagógica es el nivel de concreción de la gestión educativa en su conjunto, y está relacionado con las formas en que el profesor realiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa. Además, la manera de relacionarse con los estudiantes y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

La definición del término y uso de la gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración, al estar en un proceso de construcción, la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo. En esta perspectiva Batista (2007) precisa lo siguiente:

La gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje. (p.103)

Fundamentos metodológicos

La investigación es de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y de tipo aplicada educacional. Parte del análisis, crítico y reflexivo, de la gestión pedagógica en un aula multigrado.

La categoría de estudio es la gestión pedagógica y las subcategorías apriorísticas son: gestión de los aprendizajes en y para el aula multigrado, sesión de aprendizaje multigrado, e instrumentos de gestión pedagógica multigrado. Las categorías emergentes: educación bilingüe intercultural, y el rol del profesor multigrado.

Por otro lado, se seleccionó una muestra intencionada de tres profesores de aula multigrado nombrados y con dirección a cargo de la provincia Canchis, región Cusco. Asimismo, se contó con la participación de 4 especialistas de Educación Primaria de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Canchis. Se utilizaron como técnicas de investigación entrevistas a profesores y especialistas. Además de observación de sesiones de aprendizaje.

Síntesis analítica de los resultados de la entrevista docente

Los profesores entrevistados manifestaron que el Diseño Curricular Nacional (DCN) se enfoca únicamente en las instituciones educativas polidocentes urbanas, por tanto, no responde a las necesidades y características pedagógicas de las instituciones educativas multigrado. De igual modo sostuvieron que el Marco Curricular y las Rutas de Aprendizaje, son documentos que requieren mayor explicación y capacitación para su adecuada comprensión y aplicación en las aulas multigrado.

La diversificación curricular fue entendida por los profesores de múltiples formas, pero coinciden fundamentalmente en contextualizar y adecuar el DCN a las necesidades y características de los estudiantes y a las demandas de los padres de familia. El profesor multigrado para contextualizar tiene que pensar en los distintos grados que tiene a su cargo, enfocándose principalmente en la complejidad de la temática y las capacidades a desarrollar en cada grado, otorgando mayor énfasis al grado superior. En este contexto, se infiere que existe la necesidad de establecer lineamientos, orientaciones, procesos e insumos de diversificación curricular estratégicos y funcionales para las instituciones educativas multigrado.

Sobre la educación intercultural bilingüe, los profesores entrevistados reconocieron la importancia del quechua y la cultura andina. Sin embargo, la mayor parte no efectúan un adecuado tratamiento de lenguas, lo que implica partir de la lengua originaria que es el quechua, con el propósito de fortalecer habilidades y procesos mentales en los estudiantes de los primeros grados. Progresivamente se va introduciendo el castellano como segunda lengua, sin postergar la lengua originaria.

La mayoría de profesores prefieren no enseñar el quechua, pese a su dominio de esta lengua, argumentando que demanda más tiempo, exige doble esfuerzo, planificar en dos lenguas es complicado, no es necesario el quechua, los estudiantes no quieren hablar quechua, desconocimiento de estrategias metodológicas. Por consiguiente, emplean el quechua solo para dar indicaciones o retroalimentar aspectos puntuales durante la sesión de aprendizaje.

En cuanto a la planificación anual, los profesores manifestaron elaborar su plan al inicio del año escolar. Los otros niveles de planificación curricular lo hacen de manera

individual, situación que no permite reflexionar en equipo sobre la práctica pedagógica, y reformular aspectos y actividades que quedan pendientes o inconclusos. Expresaron también, que coordinar mensualmente la planificación, y evaluar las actividades desarrolladas, implica invertir tiempo extra. Por otra parte, las coordinaciones no se pueden efectuar en horas de labor pedagógica, por ello los profesores deben prever espacios de tiempo que muchas veces no pueden brindar por la distancia que existe entre la institución educativa y su hogar.

Al respecto de los proyectos de aprendizaje, aseveraron que se ajustan mejor al medio rural andino, puesto que permiten secuenciar las sesiones de aprendizaje, enfocando a una problemática, necesidad o acontecimiento de la comunidad, lo cual permite obtener productos concretos. Para ello, se plantean actividades que involucran organización, indagación, recolección, participación de otros agentes, sistematización, producción, exposición e intercambio.

Sobre si estructuran sus sesiones de aprendizaje, los docentes lo realizan en tres momentos: inicio, proceso y cierre; de acuerdo a lo sugerido en las Rutas de Aprendizaje. Sostienen también, que planifican las sesiones de aprendizaje como si se tratará de un solo grado, seleccionando las mismas competencias y capacidades, tratando de graduar la dificultad o complejidad del tema a desarrollar, en función de los grados existentes en el aula.

Los profesores organizaron el tiempo de acuerdo a un horario de trabajo. La jornada laboral de un día está conformada por 6 horas pedagógicas distribuidas en 3 bloques. La organización del tiempo es simultánea para todos los grados. Al trabajar con proyectos de aprendizaje, las sesiones no concluyen con exactitud, hay la necesidad de prologar el tiempo para concluir, o de establecer nexos que permitan continuidad para retomar las actividades inconclusas.

El empleo de materiales educativos complejos, la heterogeneidad en el desempeño de los estudiantes en multigrado, son aspecto que para su debida atención implican mayor tiempo. Se considera también, que las antiguas prácticas pedagógicas y la resistencia al cambio influyen en el desempeño del profesorado, impidiendo el manejo dosificado del tiempo y la selección de estrategias adecuadas.

En consecuencia, todos los profesores manifestaron, que el tiempo es un factor muy escaso e imprevisible para el logro de aprendizajes en el aula multigrado. Muchos de ellos, consideran que los primeros bloques de cada día son ideales para el desarrollo de las áreas de Comunicación y Matemática. Los bloques intermedios para las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente, y los últimos bloques donde se supone que el estudiante no presta mayor atención, son designados para las áreas de Educación Física, Religión y Arte.

Los profesores organizan el aula multigrado por sectores en correspondencia a las áreas curriculares, y están ambientadas en la mayoría de los casos con trabajos producidos por los propios estudiantes en cada sesión de aprendizaje. Las condiciones

del aula y el mobiliario en la mayoría de instituciones educativas se encontraron en regular condición, y estos son determinantes para propiciar en los estudiantes seguridad, comodidad y buena predisposición para el aprendizaje.

Los estudiantes siempre están organizados por grupos, que son conformados de forma aleatoria y rotativa por semanas o días, con el propósito de asegurar la interacción entre todos, de fortalecer las relaciones y propiciar el trabajo cooperativo y colaborativo. En tal sentido, no pueden conformarse grupos por afinidad o vínculo especial, y grupos permanentes.

Los ritmos de aprendizaje se agudizan más en el aula multigrado, se diversifican más, se hace aún más heterogéneo. Por tanto, el profesor nivela en alguna medida el desempeño de cada estudiante, y gradúa los contenidos para atender esa necesidad múltiple.

Al abordar los ritmos y estilos de aprendizaje, explicaron que es importante brindar atención personalizada al estudiante que requiere, más ayuda por lo menos para terminar la tarea, de modo que el estudiante sienta la satisfacción de haber concluido, así no esté correctamente elaborada la tarea, porque muchos se frustran y luego no quieren volver a participar, o se acostumbran a no terminar la tarea. En multigrado por la poca cantidad de estudiantes, se puede observar e identificar de manera individualizada las necesidades, fortalezas e intereses.

Respecto a las inteligencias múltiples los profesores destacaron que los estudiantes desarrollan la inteligencia vinculada al arte y motricidad. Una minoría destaca las inteligencias concernientes a comunicación y matemática. Argumentaron, además, que siendo el mundo andino muy diverso y poco comprendido, es probable que el hombre andino haya desarrollado otro tipo de inteligencias que inculcan a sus hijos desde muy tierna edad. Por ello, un estudiante sabe cómo criar animales, cultivar y clasificar plantas, producir artesanía con diferentes materiales, dibujar y pintar con gran creatividad, que cotejándolas con las inteligencias múltiples de Gardner no coincidirían.

Los profesores obtuvieron mayores logros de aprendizaje en Comunicación y Matemática, por la mayor dedicación de tiempo a estas áreas. Solo una profesora destacó que por las características del entorno natural y la cultura local se obtienen mejores logros de aprendizaje en las áreas de Ciencia y Ambiente y Personal Social. Las estrategias que permiten obtener estos logros, no fueron debidamente explicadas o sustentadas por los profesores en su mayoría, denotando así desconocimiento teórico y poca reflexión pedagógica sobre su propia práctica.

De acuerdo a la evaluación, los profesores efectuaron la evaluación de proceso, la evaluación del desempeño tanto individual como grupal, de manera cotidiana y permanente. Ninguno aludió opinión sobre la evaluación final o sumativa. Por tanto, la observación en el aula multigrado se constituye en una técnica recurrente para el profesor multigrado, con la finalidad hacer un seguimiento cercano del desempeño de cada estudiante, y comprender la forma como participa, interactúa y colabora con los

demás. Esto es factible en el aula multigrado, considerando la poca cantidad de estudiantes

Entre los instrumentos de evaluación empleados con mayor preferencia por los profesores entrevistados destacaron la ficha de aplicación, seguido por la lista de cotejo, y los cuestionarios de selección múltiple. Resulta evidente el desconocimiento generalizado de técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes, y algunos profesores confunden estas categorías.

La mayor proporción de profesores consideraron que los padres de familia no participan e intervienen en el proceso de aprendizaje de sus hijos, debido a la falta de tiempo, a su analfabetismo y falta de instrucción para acompañarlos en la realización de tareas, y porque no valoran a la escuela de su comunidad. También aseguran que la participación de los padres de familia consiste únicamente en asistir a asambleas, visitar esporádicamente la institución educativa para dialogar con el profesor, y aceptar sin mayor reflexión y análisis las directivas y otras disposiciones que se les impone.

Los profesores manifestaron no haber desarrollado asignaturas, talleres, módulos, sesiones, ni prácticas pre profesionales, para el trabajo pedagógico en aula multigrado y unidocente. La formación inicial que tuvieron se enfocó únicamente en el modelo de las instituciones educativas polidocentes urbanas. Nunca se consideró la posibilidad de trabajar en instituciones educativas multigrado o unidocente del ámbito rural.

De esta forma, los profesores afirmaron estar aprendiendo de su propia práctica, descubriendo y adecuando estrategias para trabajar en aula multigrado. Por otro lado, los profesores no logran sistematizar y dar sustento teórico a sus experiencias, no logran categorizar a un nivel científico a su práctica, sus hallazgos y resultados.

En este sentido, señalaron que el Ministerio de Educación por medio de la UGEL no distribuye guías metodológicas para trabajar en multigrado, tampoco distribuye textos y cuadernos de trabajo u otros recursos específicos para aula multigrado. Materiales educativos pertinentes para aula multigrado, simplemente no existen. Sin embargo, las instituciones educativas multigrado reciben aquellos textos de distribución general para el nivel primario, por tanto, el profesor tiene que hacer el esfuerzo de adaptar o adecuar estos textos y cuadernos de trabajo para emplearlos con dos o más grados.

En la misma condición, los profesores aseguraron que la UGEL y el Ministerio de Educación no los capacita para el trabajo específico en aula multigrado. Cuando capacitan lo hacen de manera general, masiva y rápida, sin distinguir las características y necesidades del aula multigrado. Por tanto, resultan irrelevantes estas jornadas para el profesor multigrado, una pérdida de tiempo y esfuerzo, que genera desconfianza hacia los especialistas de la UGEL, desinterés en las convocatorias que efectúan, incertidumbre y vacíos metodológicos.

El monitoreo y supervisión pedagógica que efectuaron los especialistas de UGEL, implica para todos los profesores entrevistados una actividad esporádica, intrascendente y poco beneficiosa. Puesto que, no se brinda al profesor orientación

pedagógica pertinente para mejorar su labor educativa en aula multigrado, no se precisan ejemplos o modelos para planificar, estructurar y desarrollar sesiones de aprendizaje para multigrado. El monitoreo y supervisión educativa se reduce a una visita anual del especialista, para observar por algunos minutos el desarrollo de la sesión de aprendizaje, concluyendo con algunas recomendaciones superficiales, la revisión de los documentos del aula, la verificación de la cantidad de estudiantes para poder racionalizar o no, y por último el llenado y firmado de la ficha de supervisión. Todo esto en menos de una hora.

Los profesores revelaron que el modelo de gestión pedagógica en multigrado de ninguna forma debería o puede ser similar al modelo de gestión polidocente. La gestión pedagógica en multigrado posee peculiaridades que requieren mayor atención y tratamiento especializado, puesto que existen muchas necesidades, carencias, vacíos metodológicos y requiere más tiempo. Sostuvieron también, que la I.E multigrado por sus características y múltiples carencias, necesita un modelo de gestión pedagógica con un enfoque de aprendizaje casi personalizado, y de atención a la diversidad. Así mismo, se requieren mayor apoyo presupuestal.

En efecto, los docentes revelaron que el trabajo pedagógico polidocente está casi resuelto, dado que todo el sistema educativo gira en torno a este modelo de gestión. Mientras que en multigrado es indispensable adaptar y adecuar todo, desde el DCN hasta las sesiones de aprendizaje, por lo que se hace necesario darle atención prioritaria. Los profesores de multigrado demandan diferenciación en el modelo de gestión, tanto para polidocente como para multigrado. Sin embargo, esta diferenciación no debe implicar una desigualdad e injusticia.

Los profesores aseveran que el aula multigrado por sus características posee potencialidades pedagógicas que se sustentan en los siguientes aspectos:

- En el aula propicia el intercambio de experiencias, formas de aprender. Los estudiantes de grado superior cooperaran con sus compañeros de grado inferior, generándose un sentimiento de colaboración. Los estudiantes de grado superior consolida sus aprendizajes dando soporte al compañero de grado inferior. Producto de la interacción se va generando un escenario de la ayuda mutua y reciprocidad.
- En la institución educativa multigrado se puede aprovechar pedagógicamente el entorno natural, las actividades productivas, y la cultura de la comunidad en forma directa. Asimismo, se pueden fortalecer diversas capacidades productivas, para que los estudiantes al concluir la escuela puedan desempeñarse con mayores conocimientos y recursos técnicos.
- Los profesores en su mayoría consideraron que es necesario mejorar en la gestión pedagógica de instituciones educativas multigrado, todo lo concerniente a la planificación curricular en sus diferentes niveles. Así mismo, señalaron otros aspectos importantes como la evaluación de los aprendizajes, la estructura de la

sesión de aprendizaje, la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje, y el fortalecimiento de capacidades pedagógicas del profesor multigrado.

- De igual forma, proponen que la elaboración de los instrumentos de gestión multigrado debe efectuarse en Red, puesto que con la participación y colaboración de otros profesores multigrado se pueden generar instrumentos de gestión viables e innovadores, sin perder la institucionalidad. Sin embargo, las Redes Educativas no cumplen esa función. Se han convertido en mesa de partes, perdiendo su categoría de instancia pedagógica. En la misma perspectiva, los profesores aseguraron que no existe una organización, una red de profesores multigrado en la provincia o en la región.
- Los profesores expresaron con emotividad y firmeza, que ser profesor de aula multigrado implica demostrar auténtica vocación y abnegación. Es desprender mucho esfuerzo a cambio de nada, es poner siempre y en primer plano el trabajo, ofreciéndose al 100 %. Es por ello, que el profesor multigrado debe poseer cualidades profesionales y personales muy especiales, para dedicar mucho trabajo, y sacrificar aspectos de su vida personal y familiar.

En este contexto, el profesor multigrado es consciente que atiende a los estudiantes de las poblaciones más pobres, abandonadas y marginadas por el sistema político y económico. Por tanto, su labor pedagógica demanda mayor dedicación y compromiso. De igual forma, ser profesor multigrado implica pensar en cada estudiante, en diversos sentimientos y necesidades, en diversas formas de enseñar y aprender, es pensar en esa gran diversidad y buscar la mejor forma de atenderlas, y esto también implica mucho tiempo. Sin embargo, este esfuerzo es poco reconocido por la misma comunidad, por el órgano intermedio, y por el mismo Ministerio de Educación.

Para concluir, el profesorado de multigrado sintió satisfacción y motivación en el reconocimiento de sus propios alumnos y exalumnos, que van perfilándose como personas de bien, como estudiantes de nivel superior en institutos o universidades, y de otros que llegan a ser profesionales y vuelven a la escuela para saludar y agradecer a su profesor o profesora.

Síntesis analítica de los resultados de la entrevista a especialistas de Unidad de Gestión Educativa

Los especialistas entrevistados sostuvieron que el DCN no se ajusta a la realidad rural en el que se encuentran las instituciones educativas multigrado y unidocente, por tanto, no es viable ni pertinente. En efecto, el Ministerio de Educación promueve propuestas de gestión pedagógica de orden genéricas, las cuales requieren ser diversificadas para su aplicación en diferentes contextos. En este sentido, se reconoce el trabajo destacado de algunos profesores que, pese a la adversidad, han logrado experiencias exitosas, en sus respectivas instituciones educativas multigrado, mejorando sustancialmente la situación educativa de la comunidad.

Síntesis analítica de resultados de observación de sesiones de aprendizaje

Los docentes planificaron su sesión de aprendizaje con un propósito de evaluar el logro de aprendizajes en el aula multigrado. Al inicio de cada sesión, el logro de aprendizaje esperado, fue declarado por todos los profesores. No efectuaron diferenciación de logros por grados, y no se registró en la pizarra u otro recurso, para que los estudiantes lo tuvieran presente durante la sesión.

En el aula multigrado, estuvo siempre vigente la posibilidad de que los estudiantes del grado inferior logren los aprendizajes previstos incluso del grado superior. Infiriéndose que, no existen límites ni diferenciación en el aprendizaje. Entonces, será recomendable declarar el logro de aprendizaje esperado de manera general y escrito en la pizarra.

Los docentes desarrollaron estrategia de recojo y exploración de los saberes previos de los estudiantes, principalmente planteando un conjunto de interrogantes en torno al tema a desarrollar propiciando el dialogo, logrando en algunos casos despertar el interés por el tema. Solo una profesora registraba en la pizarra las opiniones que los estudiantes expresaban. Lo que demuestra que, es estratégico sistematizar las intervenciones y saberes previos.

Los profesores mostraron un trato amable y paciente. Propiciaron un clima positivo en el aula, basado en el respeto, la confianza, la cordialidad y el buen humor. Sin embargo, algunos profesores se tornaron impacientes al ver que los grupos no trabajaban homogéneamente, olvidando por momentos que los estudiantes poseen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes.

El aula multigrado estuvo organizada por sectores que correspondían a las áreas curriculares, y estuvieron ambientadas con producciones grupales e individuales de los estudiantes. Las aulas observadas en su mayoría fueron edificaciones en regular estado, pues corresponden a infraestructuras de datan en promedio 50 años de antigüedad, por ello algunas presentaron fisuras, poca iluminación, y humedad.

Por lo general, los estudiantes en aula multigrado estuvieron organizados en grupos mezclados y equitativos de 4 integrantes. Algunos profesores optaron por agruparlos de acuerdo al grado. Un profesor organizó por parejas mezclando grados, y otro lo hizo por grados y en filas. Cabe señalar, que la conformación de grupos o parejas no es para todo el año académico, sino que van rotando semanal o mensualmente.

Las sesiones de aprendizaje fueron desarrolladas por los profesores íntegramente en lengua castellano. Sin embargo, cuando los estudiantes dialogaban entre ellos para efectuar algún trabajo grupal, lo hacían en lengua originaria quechua. De igual forma, todos los profesores observados tuvieron dominio de ambas lenguas, pero la mayoría no efectúa un adecuado tratamiento de estas, pues consideran que la educación intercultural bilingüe es muy arduo y poco productivo.

El tiempo de clase fue debidamente dosificado en la planificación, pero ninguna sesión de aprendizaje concluyó satisfactoriamente, quedan siempre pendientes las actividades de evaluación, retroalimentación, metacognición y extensión. Por tanto, la evaluación quedó en segundo plano. Los momentos o fases que establecen los profesores para estructurar sus sesiones de aprendizaje, son invariablemente tres; inicio, desarrollo y cierre.

No se observó el uso de material educativo estructurado, menos aún material educativo elaborado por los profesores. Se observó el uso de material no estructurado (semillas, palitos, chapas), recursos naturales de la zona, abundante papelería en diferentes tamaños y texturas, plumones y pegamentos. Igualmente, el material evaluativo preferido por los profesores e infaltable en la sesión de aprendizaje, fue la ficha de aplicación, que consiste en una fotocopia extraída de algún texto, y contiene una serie de ejercicios o tareas que el estudiante debe completar de manera individual, luego entregar al profesor para ser evaluado y pegarlo en el cuaderno.

Los profesores, durante el momento de desarrollo, asignaron tareas generales a los estudiantes sin diferenciar los grados. En el trabajo grupal, los estudiantes del grado superior lideraban el desarrollo de la tarea, y los estudiantes del grado inferior intervenían según sus capacidades. En las sesiones de aprendizaje, interactuaban con libertad, y participaban activamente en todos los momentos o fases de la sesión, según las consignas que los profesores iban planteando. Esta interacción espontánea hacía olvidar que se trataba de estudiantes de diferentes grados.

Las sesiones de aprendizaje fueron desarrolladas íntegramente con estrategias de atención simultánea, los profesores, ofrecieron apoyo y orientación permanente a cada grupo, a cada estudiante que lo requería, desplazándose de un lugar a otro en el aula, para acelerar y garantizar la culminación de las actividades y tareas previstas.

Los profesores de las Instituciones Educativas de Quea y Karwi, desarrollaron estrategias de atención diferenciada por grados, solo al momento de asignar tareas y actividades. En el desarrollo de la mayoría de sesiones de aprendizaje, no se observó la aplicación de estrategias de atención indirecta. Tampoco la ejecución de estrategias de trabajo entre pares, puesto que las estrategias en general estaban orientadas para el trabajo en grupo. Los profesores ofrecieron atención oportuna a los estudiantes en los diferentes momentos de la sesión, en las situaciones imprevistas, y solicitudes de apoyo. Finalmente, en todas las sesiones de aprendizaje, se evidenció el logro del aprendizaje previsto, pero no se efectuaron estrategias o actividades de evaluación pertinentes a la sesión y adecuados para el multigrado.

Desafíos en el contexto de la gestión de los aprendizajes en un aula multigrado

El estado actual de la gestión de los aprendizajes en el aula multigrado es deficiente, por cuanto la normatividad curricular no se ajusta a las realidades del contexto rural y su amplitud centrada en contenidos no permite una pertinente diversificación curricular, según los profesores de aula multigrado. Por su parte, el Ministerio de Educación

establece el Diseño Curricular Nacional con carácter de básico, para que, a partir de este documento, en las regiones se incrementen competencias, capacidades y contenidos pertinentes a su contexto. Así mismo, mediante diversos instructivos y directivas anuales brinda orientaciones para el tratamiento curricular en sus diferentes niveles, priorizando estos procesos de diversificación en el ámbito rural.

Por otra parte, los especialistas de educación de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), sostienen que no existe una auténtica descentralización de funciones administrativas y pedagógicas, factor que no permite delinear un programa de fortalecimiento de capacidades pedagógicas para la diversificación y planificación curricular en aula multigrado. Por tanto, los profesores de aula multigrado vienen desarrollando la diversificación y planificación curricular de manera aislada, sin unificar criterios dentro de la institución educativa. La falta de colaboración y cooperación para el trabajo pedagógico, hace que la planificación anual y de unidades didácticas no tenga transversalidad y resulte poco efectivas para el logro de aprendizajes en los estudiantes.

En cuanto a las unidades didácticas, existe consenso entre profesores de aula multigrado y especialistas, en planificar estratégicamente proyectos de aprendizaje, debido a que permiten integrar las actividades productivas de la comunidad, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, haciendo estas experiencias más vivenciales y significativas. De este modo, las sesiones de aprendizaje fomentan la colaboración y cooperación, debido a que todos los grados y ciclos estarían involucrados en el mismo proyecto. Sin embargo, los profesores en su mayoría no planifican proyectos.

La UGEL y el Ministerio de Educación no priorizan las necesidades pedagógicas del aula multigrado, no existe equidad en la gestión educativa por cuanto no se implementan programas de atención como el Soporte Pedagógico.

Los profesores de aula multigrado no efectúan un adecuado abordaje de la cultura local, menos aún el tratamiento de las lenguas, soslayando a la lengua quechua, por facilitarse el trabajo. Argumentan razones como la aplicación de las evaluaciones censales en castellano, el ingreso a la secundaria y la universidad, y las demandas de los padres de familia. Existe una contradicción cuando los profesores expresan el valor y la importancia de la lengua y cultura de la comunidad, y no emplean estos recursos en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, pese a que todos los profesores tienen cierto dominio de la lengua quechua.

La sesión de aprendizaje en aula multigrado es planificada por los profesores con el modelo generalizado por las rutas de aprendizaje basado en tres momentos, sin efectuar diferenciación alguna en estos momentos para la atención específica de los grados o niveles de aprendizaje que poseen los estudiantes, requiriéndose para este efecto un modelo con secuencias adecuadas para atender la diversidad existente en el aula multigrado.

El Ministerio de Educación desarrolló un modelo de atención para escuelas multigrado en el Perú, que no fue implementado masivamente, e incluso no es del conocimiento de los especialistas de la UGEL. En este sentido, los profesores de aula multigrado no recibieron capacitación específica para la planificación de sesiones de aprendizaje con estrategias adecuadas para el aula multigrado. De igual modo, la forma de organizar el aula, y organizar a los estudiantes en ella, determinan la selección de las estrategias metodológicas a ejecutar en la sesión. Estas estrategias pueden optimizar cualitativamente las sesiones de aprendizaje, que constituyen el centro de la actividad educativa.

El factor escaso en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje multigrado es el tiempo. La atención de los diversos grados, consume raudamente el tiempo, y los profesores no logran concluir lo planificado, y por tanto no logran aprendizajes satisfactorios, obviando la evaluación de los aprendizajes con técnicas e instrumentos adecuados, y omiten el proceso de metacognición que deben efectuar los estudiantes.

Precisiones finales

Una contribución a la solución de las problemáticas abordadas está dada en poner en práctica una estrategia metodológica de optimización enfoca el fortalecimiento de capacidades del profesor, a partir de la colaboración y cooperación que estos pueden sostener organizados en redes distritales, asumiendo como fortaleza educativa el contexto intercultural bilingüe en el que se circunscriben las instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis.

Referencias

- Angulo, L., Morera, D. y Torres, N. (2009). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. Heredia: Uruk Editores.
- Batista, T. (2007). La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa. *Revista institucional Universidad Tecnológica del Chocó*, 26(1), 103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2544446>
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* (tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, España.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ibarra, R. (2013). *El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe "Narciso Mendoza" de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe* (tesis de maestría inédita). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

-
- Medina, P. (2010). *El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima* (tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Mejía, A. (2012). *Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat – El Paraíso* (tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Tegucigalpa, Honduras.
- Ministerio de Educación (2015). *Modelo de escuela de las instituciones educativas del nivel primario del país*. Lima: MINEDU.
- Mintzberg, H. (1995). Diseño organizacional: ¿Moda o buen ajuste? *Oficio y arte de la gerencia*, 2(6), 109-135.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Lima: UNESCO
- Tapia, A. (2004). *Habilidades y estrategias docentes para la promoción de aprendizajes en aulas multigrado: Un estudio de casos en zonas rurales de Lima* (tesis de maestría inédita). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (tesis de maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Vargas, D. (2010). *Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos* (tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Zapata, C. (2004). *Articulación entre las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes y las orientaciones metodológicas proporcionadas por el Ministerio de Educación para la atención a las aulas multigrado en la UGEL de Huaral* (tesis de maestría inédita). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.