

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**LA POLÍTICA DE ATENCIÓN EDUCATIVA PARA LA
POBLACIÓN DE ÁMBITOS RURALES EN LA
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS IIEE EIB DEL BAJO
URUBAMBA- UCAYALI**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Educación con mención en
Políticas Educativas y Gestión Pública

ANDREA PAOLA LIÑAN GALLARDO

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesora: Lia Elena del Rosario Gargurevich Godoy

Lectora 1: Monika Camargo Cuellar

Lector 2: Hugo Reynaga Muñoz

Lima- Perú

Junio de 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por Liñan Gallardo Andrea Paola, quien solicita la obtención de su grado académico de maestra a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "La Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en la diversificación curricular de las IIEE EIB del Bajo Urubamba- Ucayali".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos de la escuela de posgrado respectivamente, declaramos que el producto académico de LIÑAN GALLARDO, Andrea Paola ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 18% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 27 del mes de junio de 2025

Atentamente,



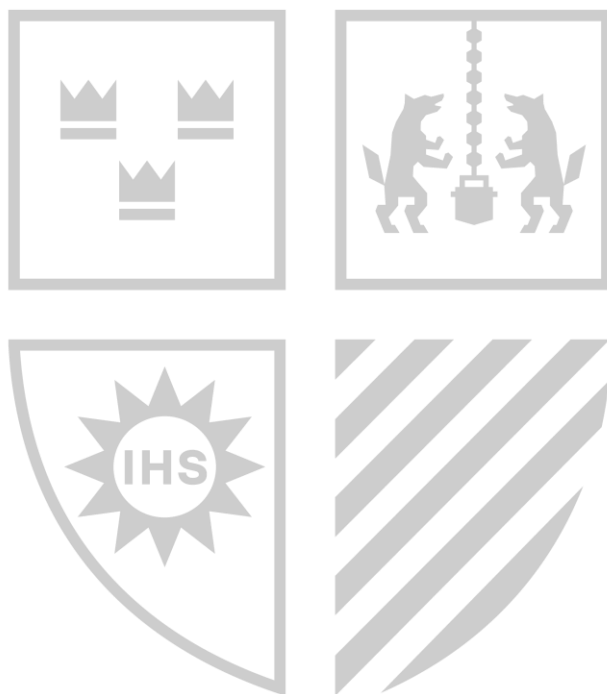
Lia Gargurevich Godoy
Asesora



Mario Carlos Granda Rangel
Miembro de la Comisión

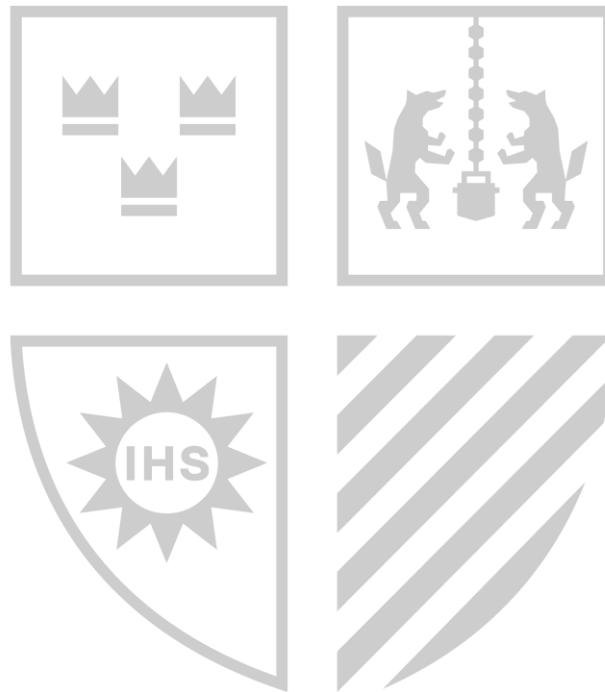
“Alabado seas Señor por esa obra maravillosa de tus pueblos amazónicos y por toda la biodiversidad que estas tierras envuelven”

Papa Francisco



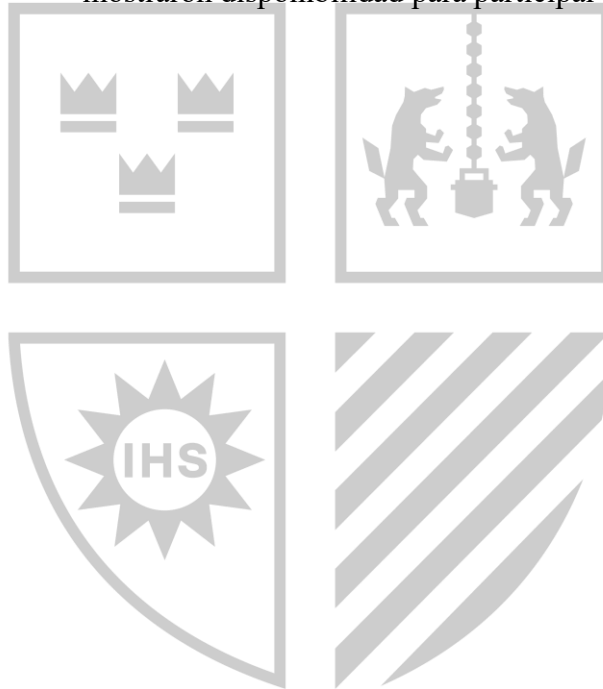
DEDICATORIA

A todos los educadores y educadoras de zonas rurales, para que con entusiasmo y compromiso asuman su rol esencial en la defensa de los pueblos indígenas.



AGRADECIMIENTO

Agradezco en primer lugar a Dios por no permitir que desista de este complejo proceso; a mi madre, quien me enseñó lo grandes y fuertes que podemos ser las mujeres; a mi fiel compañero, quien me animó y me sigue acompañando en los más duros momentos de mi vida; a mi asesora, por sus recomendaciones constantes y a los docentes que mostraron disponibilidad para participar de esta investigación.



RESUMEN

La población de las zonas rurales se enfrenta a diferentes desafíos, por lo que es imprescindible que las instituciones educativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) diversifiquen el currículo. Esta investigación busca explicar cómo se implementa la diversificación curricular en las instituciones educativas EIB del Bajo Urubamba, Ucayali, en el marco de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. El enfoque de este estudio es cualitativo y se ha empleado como instrumento una guía de entrevista semiestructurada. Durante el análisis de las entrevistas, se encontró que ningún docente entrevistado conocía la política mencionada, lo cual es una limitante en el ejercicio de sus labores en zonas rurales. Asimismo, tres docentes coincidieron en que una de las razones que limita diversificar el currículo en sus instituciones educativas es que el profesorado en su totalidad no ha estudiado la carrera de Educación. Ello limita implementar una diversificación curricular teniendo en cuenta sus tres procesos fundamentales. Se concluye que se necesita con urgencia una estrategia para que el lineamiento 5 de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales sea puesta en práctica en las escuelas de zonas rurales.

Palabras clave: Educación Interculturales Bilingüe, diversificación curricular, Política de Atención Educativa para ámbitos rurales

ABSTRACT

The realities faced by populations in rural areas are diverse, as they encounter a variety of challenges. Therefore, it is essential that Intercultural Bilingual Education (IBE) institutions diversify the curriculum. This research seeks to explain how curriculum diversification is implemented in IBE schools in Bajo Urubamba (Ucayali, Peru) within the framework of the Educational Assistance Policy for Rural Areas. The approach of this study is qualitative. The instrument used was a semi-structured interview guide.

During the analysis of the interviews, it was found that none of the teachers interviewed were familiar with the policy in question, which represents a limitation in the performance of their duties in rural areas. Furthermore, three teachers agreed that one of the specific reasons they are unable to diversify the curriculum in their schools is that not all educators have formal training in Education, which limits ability to implement curriculum diversification based on its three fundamental processes.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, Curriculum Diversification, Educational Policy for Rural Area

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	17
1.1 Antecedentes	17
1.2 Enfoque socio-crítico	19
1.3 Evolución del currículo	20
1.4 Importancia del currículo y su diversificación.....	21
1.5. Las reformas curriculares en el Perú.....	22
1.6 Educación rural latinoamericana: realidad.....	24
1.6.1 La docencia en zonas rurales latinoamericanas	26
1.6.2 Nueva ruralidad y educación.....	26
1.7 Realidad de la educación rural en el Perú	27
1.7.1 Docentes.....	30
1.7.2 Atención educativa diversificada	31
1.7.3 Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú	34
1.8 Política nacional de atención educativa en ámbitos rurales	39
1.8.1 Causas que originan el problema público	40
1.8.2 Objetivos prioritarios	42
1.8.3 Lineamientos.....	44
1.8.4 Visión a futuro y soluciones.....	44
1.8.5 Acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural	46
1.9 Conceptualización de diversificación curricular	48
1.9.1 Procesos de la diversificación curricular.....	50
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	55

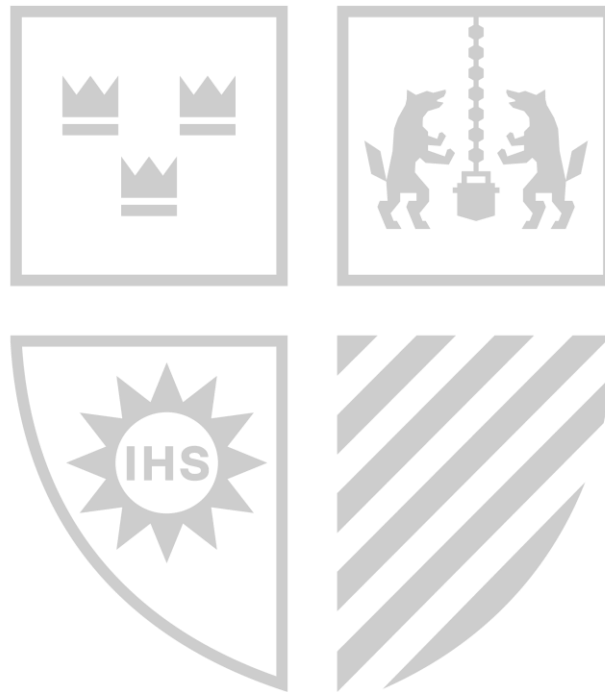
2.1 Objetivos de investigación	55
2.1.1 Objetivo general	55
2.1.2 Objetivos específicos	55
2.2 Propuesta metodológica	55
2.2.1 Paradigma, enfoque y diseño de la investigación.....	56
2.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección	57
2.2.3 Población, muestra y aspectos éticos	57
2.3 Caracterización del escenario de la investigación.....	58
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	63
3.1 Categoría: Diversificación curricular	63
3.2 Categoría: Diversificación curricular	68
3.2.1 Subcategoría: contextualización.....	68
3.2.2 Subcategorías: Adecuación curricular y adaptación curricular.....	71
3.3 Análisis de sesiones de aprendizaje de los docentes entrevistados.....	75
3.4 Identificación de otras problemáticas de las escuelas del Bajo Urubamba mencionadas por los docentes entrevistados.....	76
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS.....	88
ANEXO 1: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO.....	89
ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.....	91
ANEXO 3: SESIÓN DE APRENDIZAJE CYT01.....	92
ANEXO 4: SESIÓN DE APRENDIZAJE CYT02.....	94
ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO	99

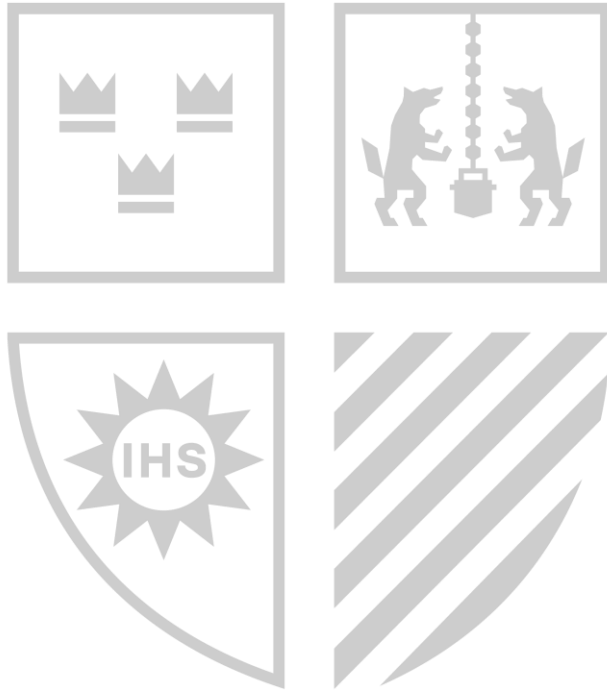
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cantidad de escuelas e instituciones de Educación no universitaria de la zona rural del Perú.....	27
Tabla 2. Porcentaje de escuelas en buen estado o que necesitan reparación ubicadas en zona rural	29
Tabla 3. Porcentaje de escuelas en zona rural con servicios básicos.....	29
Tabla 4. Incentivo económico para los docentes de zonas rurales	30
Tabla 5. Incentivos económicos por tipo de institución	31
Tabla 6. Estrategias desarrolladas en los CRFA.....	33
Tabla 7. Estrategias desarrolladas por el estudiante y el docente en el contexto familiar	33
Tabla 8. Propuesta pedagógica de secundaria tutorial.....	34
Tabla 9. Diferencias entre los modelos de servicio educativo en el ámbito rural	39
Tabla 10. Propuesta de solución a la problemática educativa en ámbitos rurales	44
Tabla 11: Nuevas intervenciones con nuevas actividades, metas, financiamiento y arreglos institucionales	45
Tabla 12: Códigos para mantener la confidencialidad de los docentes entrevistados....	58
Tabla 14: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Lectura..	60
Tabla 15: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Matemática	60
Tabla 16: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Ciencia y Tecnología.	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Calendario Comunal de la IE Bufeo Pozo..... 69





INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho al que todas las personas deberían de acceder sin importar su lugar de procedencia, raza, sexo, religión, etc. Sin embargo, a lo largo del tiempo, se ha visto que solo las personas de nivel socioeconómico alto han tenido las posibilidades de tener una educación de calidad, lo cual ha generado una brecha bastante compleja de mitigar. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el alumnado brasileño de 15 años tardaría 75 años en alcanzar los resultados medios de los países más ricos en matemática, y más de 260 años en lectura.

La ONU planteó 17 objetivos de desarrollo sostenible con el fin de que al 2030 se logren las metas que cada uno presenta. El objetivo número 4 se denomina Educación de calidad y consiste en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p.15). Ello implica que los sistemas educativos deben ofrecer una educación que incluya a todos y todas sin ningún tipo de discriminación. Asimismo, enfatiza la necesidad de brindar seguimiento oportuno para que se logren los aprendizajes esperados.

Una educación de calidad no solo tiene que ver con la accesibilidad, los materiales educativos o adecuada infraestructura. También es importante que las personas aprendan de manera pertinente, es decir, que los docentes diversifiquen los aprendizajes de acuerdo con la realidad de los estudiantes a los que se dirigen. De ese modo, la pertinencia de la educación es entendida como “la medida en que esta proporciona a los individuos competencias que se ajustan a las necesidades para desempeñar un trabajo de manera satisfactoria, es una de las dimensiones fundamentales de un sistema educativo” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016, p. 19).

En el mundo, existe diversidad de culturas, lenguas, religiones, estilos de vida, etc., lo que hace primordial que los sistemas educativos planteen formas de atención que

respondan a las diversas necesidades de los educandos teniendo en cuenta su contexto y sus problemáticas sociales. De esta manera, se estaría empoderando a los estudiantes para que en un futuro sean ellos los protagonistas del cambio que necesitan.

El Ministerio de Cultura, en el año 2014, mencionó que “el Perú es un país pluricultural y pluriétnico”, es decir, que los peruanos y peruanas son diferentes y presentan distintas realidades. Ante dicha situación, el Ministerio de Educación (Minedu) estableció un documento normativo denominado *Lineamientos para la Diversificación Curricular en la Educación Básica* con el fin de que “las instituciones y programas educativos desarrollen procesos de diversificación curricular en sus aulas, a partir del análisis real de las características, intereses, potencialidades y necesidades de los estudiantes” (Minedu, 2021, p. 3).

Este documento normativo favorece de manera especial a las instituciones educativas ubicadas en áreas rurales, cuyo contexto es distinto al de las ciudades. Según el Grupo de Análisis para el Desarrollo ([GRADE], 2018), el 24 % de estudiantes del nivel secundario del área rural presenta retraso respecto al 7.4 % de los que viven en zonas urbanas. Este contraste de resultados visibiliza la brecha de desigualdad en educación, una de las razones por las cuales es necesaria la diversificación del currículo, ya que, si los docentes que laboran en zonas rurales insertan en sus documentos de planificación la realidad de sus estudiantes, estos podrían sentirse motivados y lograr aprendizajes esperados.

Por todo lo mencionado, en Perú, se ha diseñado e implementado la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales con el fin de asegurar a los estudiantes la accesibilidad a servicios educativos de calidad, así como mejorar la calidad del desempeño docente e incrementar su especialización. Al mismo tiempo, esta política busca garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población y mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de este ámbito.

En esa línea, la presente investigación se enfoca en el objetivo prioritario de esta política: “mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente” (El Peruano, 2018, p. 42), pues uno de sus lineamientos se relaciona con la implementación del proceso de diversificación curricular. De ese modo, el objetivo general del presente trabajo es explicar cómo se implementa la diversificación curricular

en las instituciones educativas (IIEE) de educación intercultural bilingüe (EIB) de nivel secundario del Bajo Urubamba, Ucayali, en el marco de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en la diversificación curricular.

Los objetivos específicos buscan i) identificar los conocimientos técnico-pedagógicos sobre diversificación curricular en los docentes de las IIEE EIB de nivel secundario del del BajoUrubamba, Ucayali, y ii) describir cómo los docentes de las IIEE EIB del Bajo Urubamba, Ucayali, implementan la diversificación curricular en su práctica pedagógica. Se eligió este escenario de investigación por dos razones. En primer lugar, por la facilidad de acceso a aspectos logísticos, pues la tesista labora en la misma zona de las instituciones educativas EIB involucradas en el estudio, lo cual incrementa la factibilidad de la investigación. En segundo lugar, debido a que las IIEE ubicadas en zonas rurales presentan los resultados más bajos en cuanto a logros de aprendizaje, lo que posiciona a la mayoría de sus estudiantes en el nivel “En Inicio” (Evaluación Censal de Estudiantes [ECE], 2019).

Dado que existe una relación directa entre los logros de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente, se optó por considerar como participantes de la presente investigación a los propios docentes. En ese sentido, se seleccionó a docentes de instituciones educativas interculturales bilingües de nivel secundario —ubicadas en la zona del Bajo Urubamba, Ucayali— con al menos un año de experiencia laboral en contextos rurales. Para la presente investigación, se aplicó la técnica de la entrevista en profundidad y como instrumento la guía de entrevista semiestructurada.

A partir de todo lo mencionado, la investigadora se plantea la siguiente problemática: ¿de qué manera se implementa la diversificación curricular en las IIEE EIB de nivel secundario del Bajo Urubamba, Ucayali, en el marco de la Política de Atención Educativa para Ámbitos Rurales?

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

La diversificación curricular es un tema que ha cobrado relevancia en el Perú, pues las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes varían de acuerdo con el territorio en el que viven. Debido a la gran diversidad del país, el Ministerio de Educación publicó los *Lineamientos para la Diversificación Curricular en la Educación Básica*. En este documento, se menciona lo siguiente:

Es necesario contextualizar, adecuar y adaptar el CNEB, a través de la diversificación curricular, que es un proceso inherente a la implementación del CNEB, y que tiene como fin responder de manera pertinente y relevante a las características, intereses y necesidades educativas comunes e individuales de los estudiantes. (2021, p. 3)

Dependiendo del sistema educativo, internacionalmente, la ‘diversificación curricular’ puede ser denominada de diversas maneras: adaptaciones curriculares, currículo flexible, currículo diferenciado o inclusión curricular son algunas de estas formas. Sin embargo, todas estas denominaciones buscan ajustar el currículo a las necesidades o estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, el diseño universal del aprendizaje (DUA), al ser implementado en las escuelas, posibilita que todos los estudiantes logren aprender, ya que tiene en cuenta sus ritmos de aprendizajes, procedencia, necesidades educativas, etc. Según Simón et. al (2016), con el DUA se busca la flexibilidad del currículo, y se emplean diversas alternativas para lograr la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante.

En la facultad de educación de la Universidad de Concepción, Chile, se llevó a cabo un estudio titulado *Diseño Universal para el Aprendizaje: Una propuesta de didáctica integral para estudiantes de segundo año medio del Liceo Técnico Femenino*. Uno de los objetivos de este estudio fue la elaboración de actividades y evaluaciones

pertinentes al nivel educativo en el que son implementadas. Para ello, se aplicó un pretest y un postest a dos grupos: en el primero, se desarrolló el DUA; y, en el segundo, la propuesta establecida por la institución. Los resultados muestran que al grupo al que se aplicó el DUA tuvo un ligero impacto positivo, ya que el 14 % de las estudiantes se ubicaron en el nivel “Logrado” respecto a las actividades planteadas.

En el 2017, se realizó un estudio titulado *Acceso al Curriculum Nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas*. En dicha investigación, se entrevistaron a nueve educadores de tres escuelas especiales a quienes se les preguntó sobre el Decreto exento N.º 83/2015 publicado por el Ministerio de Educación chileno y cómo este documento ha impactado en la diversificación de la enseñanza. Entre los resultados, se encontró que los educadores entrevistados perciben oportunidades y barreras en las orientaciones del Decreto exento N.º 83/2015. Las oportunidades percibidas están relacionadas a favorecer la inclusión social y a promover el aprendizaje al facilitar el acceso al currículum nacional. Mientras que las barreras señaladas fueron la débil formación de educadores diferenciales, la incertidumbre de los cambios organizacionales en las instituciones educativas y al poco tiempo destinado para realizar el trabajo de diversificación de la enseñanza.

En la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se realizó un trabajo de investigación para optar por el grado de magíster titulado *El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada en la modalidad de educación no presencial*. El objetivo general fue describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de tres áreas curriculares del noveno grado de una institución educativa privada en la modalidad de educación no presencial. El enfoque fue cualitativo y para el recojo de información se aplicó una entrevista semiestructurada. Como resultado de dicha recopilación, el investigador identificó que los desempeños y los contenidos sufrieron adecuación curricular.

En el 2011, se publicó la investigación denominada *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso de diversificación curricular*. Los objetivos fueron explicar la necesidad, sentido, instancias y responsables de la diversificación curricular en la educación básica; e identificar las dificultades que

presentan los docentes en el proceso de diversificación curricular. El estudio identificó la importancia de tener en cuenta la diversificación curricular en el Proyecto Curricular Institucional para atender las necesidades y diversidad de los estudiantes de la institución donde se llevó a cabo la investigación. Asimismo, a partir de la información recogida de las entrevistas, se pudo reparar en que los docentes tuvieron amplias dificultades para lograr la diversificación curricular.

Finalmente, en 2021, el Minedu presentó un documento normativo denominado *Lineamientos para diversificación curricular en la Educación Básica*, donde define el concepto y detalla el proceso de la diversificación curricular, además de presentar siete lineamientos para la diversificación curricular. El fin del documento es que la formación impartida en las escuelas tenga en cuenta el territorio en donde están ubicadas, las necesidades e intereses de los estudiantes, y la diversidad que presentan.

Las investigaciones antes mencionadas se relacionan y aportan en gran magnitud al presente estudio, ya que están orientadas a explorar cuánto se está avanzando en la implementación de la diversificación curricular. Un proceso considerado muy necesario que logra que todo el alumnado pueda acceder a una formación pertinente a su contexto, intereses, necesidades, ritmos, etc. mediante el involucramiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Enfoque socio-crítico

A lo largo del tiempo, los diversos sistemas educativos han buscado transmitir aprendizajes estandarizados que inserten a las personas en una sociedad mercantilizada y homogénea. En esta, solo hay lugar para ciertos conocimientos: los relacionados con el progreso tecnológico e intelectual. Esta perspectiva tiene sus raíces en el paradigma positivista, el cual sostiene que el único conocimiento válido es aquel de naturaleza científica por sustentarse en principios metodológicos rigurosos y reconocidos por la comunidad científica. Bajo esta lógica, Edward Thorndike (1913) propuso que el aprendizaje podía medirse objetivamente a través de la repetición y el reforzamiento de conductas observables. Mientras que Tyler (como se citó en Cordero & García, 2004) planteó un modelo curricular técnico enfocado en objetivos conductuales claramente definidos, los cuales debían guiar la planificación, instrucción y evaluación. Con ello, se

reforzaba una visión instrumental y estandarizada de la educación.

El positivismo “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos” (Martínez, 2013 p.2). Ello quiere decir que no tiene en cuenta lo que piensen o sientan las personas de un lugar determinado, sino conocer las razones por las cuales suceden ciertos hechos. Bajo este paradigma, solo hay una verdad y se resume en conocimiento que pueda ser observado, comprobado, medido y replicado. En el siglo XX, se reconocen grandes vacíos en este enfoque y surge el modelo socio-crítico. Este considera que el conocimiento se produce a partir de los intereses y necesidades de los grupos con el objetivo de ayudar a las personas a pensar de manera libre y crítica, lo cual se logra a partir del fomento de participaciones transformadoras (Alvarado y García, 2008).

El paradigma socio-crítico enfatiza la importancia que tienen los individuos de una comunidad, ya que es en base a sus intereses y problemáticas que se constituye el conocimiento. Asimismo, se necesita que el grupo humano presente en un determinado contexto identifique y plantee los desafíos que enfrenta, con el fin de mejorar su calidad de vida y su desempeño en los diversos ámbitos de la vida social como lo educativo, lo político, entre otros.

1.3 Evolución del currículo

En el ámbito educativo, el currículo (*curriculum*) permite organizar y plantear lo que se trabajará en la escuela. Sin embargo, a lo largo del tiempo, su planteamiento ha cambiado de acuerdo con los hechos históricos, el orden social, el pensamiento predominante del momento, el estilo de vida, la influencia política, el estado económico, etc. Al respecto, Kemmis (1993) concluye que:

las teorías del curriculum son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino en el de que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

Revisando la historia de la humanidad, los griegos organizaron su educación de la siguiente manera: *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Esta forma de dividir lo que se trabajaba en la escuela

está relacionada con las siete artes liberales que buscan la libertad del ser humano a partir de su consciencia sobre su aprendizaje con el fin de profundizar en conocimientos más científicos. En la Edad Media, por otro lado, la educación no era considerada un derecho humano básico, sino un beneficio que solo podían adquirir ciertos sectores de la sociedad. Ello quiere decir que la educación aún no se había masificado.

Con la Revolución Industrial, se originó la escolarización, ya que se necesitaba que la incipiente clase media tenga acceso a la educación y reciba conocimientos útiles para su incorporación a una sociedad mercantilista. Se inició así la masificación de la educación con el único propósito de formar ciudadanos que aporten en la industria y se dejó de lado la idea de educar para el desarrollo personal. Sin embargo, a mitad del siglo XIX, el currículo se enfocó en formar ciudadanos que conozcan sobre el liberalismo con el fin de que se acomoden a las nuevas demandas económicas de la sociedad burguesa occidental. Así, la escuela se ha encargado históricamente de preparar a los estudiantes para que cumplan con los requerimientos que las naciones identifican como necesarias para ser considerados ciudadanos competentes.

A partir del siglo XX, comenzó a discutirse el concepto de “currículo oculto” para referirse a todos aquellos aprendizajes que los estudiantes adquieren en la escuela sin estar explícitamente contemplados en el currículo oficial. Philip Jackson (1968) fue uno de los primeros en identificar cómo, a través de la rutina escolar, los docentes transmiten valores, normas y comportamientos que, aunque no están formalmente planificados, resultan fundamentales en la formación del estudiante.

1.4 Importancia del currículo y su diversificación

A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, surge el fenómeno denominado “masificación de la educación” o “escolarización de las masas” debido a la necesidad de las industrias de mano de obra que cumpla con un cierto nivel educativo. De ese modo, la idea de que solo se podían educar los religiosos o aquellos con ingresos económicos altos ya no funcionaba en una sociedad que se encontraba en plena industrialización. Más bien, el objetivo de la educación cambió a diseñar e implementar currículos efectivos para las grandes ciudades, donde los egresados de las escuelas debían convertirse en mano de obra calificada.

Con ello, se estaba dejando de lado el aspecto humanista de la educación, cuyo único fin era la mejora de los seres humanos. Sócrates y Platón (como se citaron en Kemmis, 1993) consideraban que la educación debía enfocarse en el desarrollo de personas que valorasen, sobre todo, la verdad; Froebel, que la educación debía buscar el desarrollo de personas capaces de verse a sí mismas y a su mundo; y Herbart, que el papel de la educación se basaba en el desarrollo de personas sostenidas por su valor intelectual para utilizar flexiblemente el saber. Estos pensadores trabajaron aspectos muy valiosos de la educación al señalar que lo fundamental era el crecimiento del ser humano y su formación en lo moral. A partir de estas visiones centradas en la persona, y reconociendo la diversidad que caracteriza a la humanidad, se empezó a considerar la necesidad de que los currículos incorporen enfoques que respondan al desarrollo integral de los estudiantes, valorando no solo un estándar de formación, sino también las múltiples formas de pensar, sentir y ser que conviven en la escuela.

Actualmente, en siglo XXI, se habla e implementa en muchas instituciones educativas la diversificación curricular. Esta permite considerar las necesidades que afronta el alumnado en su contexto, lo cual ayuda a que cada uno reciba lo que necesita para mejorar su calidad de vida.

1.5. Las reformas curriculares en el Perú

La reforma curricular a inicios de los años noventa se dio en respuesta a las nuevas demandas sociales. Los dos objetivos que se priorizaron fueron la alfabetización básica de todos los estudiantes y la inclusión de todas las personas al sistema educativo. Para lograr ello, se llevaron a cabo capacitaciones docentes, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), en las cuales se brindaron modelos de programaciones curriculares, métodos activos y didácticas de acuerdo con el área que se enseñaba. Sin embargo, esos esfuerzos no fueron suficientes para que los maestros y maestras interiorizaran el verdadero cambio.

Entre los años 1993 y 1994, el Programa de Articulación Inicial-Primaria, propuesto por UNICEF, fomentó la instauración del enfoque por competencias en el país. Sin embargo, al profesorado no se le brindó estrategias de aprendizaje para lograr las competencias ni se le enseñó a evaluar actitudes o capacidades, ya que se pensó que los

encargados de la implementación serían los directores. De la misma manera, tampoco se ofrecieron suficientes recursos ni se realizó el seguimiento debido a los cambios que se planteaban desde el Ministerio de Educación. Así, no se tuvo claro en qué consistía ni cómo implementar el enfoque por competencias, y los docentes continuaron desempeñándose como meros agentes transmisores de contenidos.

Con la creación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (IPEBA), en 2008, se aclaró el panorama en cuanto a la evaluación de las competencias, ya que fomentaba una evaluación cualitativa y desterraba la sumativa. Asimismo, buscaba que la educación se enfocara en impartir una formación centrada en competencias teniendo en cuenta el criterio interdisciplinar. Años antes, en 2005, el *Diseño Curricular Nacional* (DCN) se promulgó por el ministro Javier Sota Nadal. Este documento permitió que la educación básica esté articulada entre niveles con el fin de terminar con las diferencias subsistentes. Sin embargo, los esfuerzos que se hicieron al elaborarlo no fueron lo suficientemente eficaces debido a que este documento no respondía a la realidad educativa del país.

Los aprendizajes que el DCN solicitaba se logren en un año lectivo eran demasiados y tanto docentes como estudiantes estaban lejos de conseguirlos. Por otro lado, este currículo proponía tres perfiles de salida que eran confusos y difíciles de lograr teniendo en cuenta que los docentes estaban recién empezando a comprender el documento. Adicionalmente, no existió un plan de seguimiento a la implementación del DCN —por ello, no se obtuvieron resultados de lo que se hacía en las aulas— ni se brindó capacitaciones ni los recursos o materiales educativos que permitieran poner en práctica lo planteado.

Actualmente, Perú cuenta con el *Currículo Nacional de Educación Básica* (CNEB), el cual fue implementado en los años 2016-2017. Este nuevo currículo tiene una mejor organización de las competencias, estándares, perfil de egreso y modelo de evaluación formativa; así como enfoques transversales de acuerdo con la realidad del país. Estos enfoques responden a los siguientes ámbitos: ambiental, orientación al bien común, búsqueda de excelencia, género, atención a la diversidad, derechos e interculturalidad; los cuales deben integrarse a todos los procesos educativos orientando la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Los cambios y novedades de este documento obligaron a que el Estado peruano reorganice el sistema educativo a través de nuevas políticas educativas y curriculares. Eran imprescindibles cambios estructurales en cuanto a las instancias encargadas del monitoreo de la implementación del CNEB, pues los encargados de la administración, incluyendo el monitoreo, solían ser, únicamente, los directores de las escuelas. Así, desde 2016, se planteó la idea de que la Unidad de Gestión Local (UGEL) sea la responsable del seguimiento respectivo.

Dos de las características del CNEB, abierto y flexible, posibilitan la implementación de currículos diversificados. Por ejemplo, el Proyecto Educativo Regional (PER) hace posible que cada región del Perú pueda priorizar aprendizajes de acuerdo con su propia realidad en cuanto a ubicación geográfica, lengua originaria, actividades económicas, etc. Asimismo, la Resolución Viceministerial N.º 222-2021-MINEDU, denominada Lineamientos para la Diversificación Curricular en la Educación Básica, permite que se desarrollen procesos de diversificación en las aulas teniendo en cuenta las características, necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes.

1.6 Educación rural latinoamericana: realidad

La educación rural en América Latina no es prioritaria para sus gobernantes, aunque la población rural representa un porcentaje significativo del total de personas de estos países. Para algunos políticos, que no reciban una educación de calidad es conveniente para que no desarrollen pensamiento crítico que les permita luchar por sus derechos y todo aquello que les corresponda (Caliva, 2002). Según el informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, solo el 46,4 % de la población rural de América Latina y El Caribe culmina la secundaria en comparación con un 66,6 % de zonas urbanas. Las razones por las cuales sucede ello son diversas; sin embargo, según el Informe Final del Seminario Interamericano sobre problemas de la Educación Rural (como se citó en Miranda, 2011), las principales causas son las siguientes:

- **Inequidad:** Las brechas entre la educación que recibe la zona urbana respecto a la rural es significativa y no ha permitido que las escuelas rurales reciban lo que es justo y necesario para su población. Durante mucho tiempo se han

seguido implementando currículos que no responden a su contexto sociocultural.

- Déficit del rendimiento escolar: La poca preparación de los docentes que enseñan en estas zonas, el ausentismo de estudiantes, la deserción constante en secundaria, el insuficiente presupuesto, etc. son las causales del bajo rendimiento académico de los estudiantes.
- Baja cobertura de la oferta educativa: La secundaria es un nivel que pocas personas de zonas rurales logran concluir debido a que las escuelas que la imparten están muy alejadas de sus comunidades.
- Centralización: Las políticas educativas y curriculares que se crean e implementan están dirigidas a una realidad urbana y las iniciativas por descentralizar la educación son insuficientes.
- Dotación deficitaria: Los materiales educativos que se envían no cubren la necesidad al 100 % de la institución y no están contextualizados.
- Inadecuada edificación escolar: La infraestructura de las escuelas no es la más adecuada y segura para el desarrollo de las actividades académicas. Asimismo, la ausencia de servicios higiénicos con agua y desagüe constituye un grave problema de salud.

Estas son las principales causas por las que la educación en las zonas rurales de América Latina no ofrece una buena calidad; por ende, dificulta que los pobladores de zonas rurales puedan mejorar su calidad de vida en general. Sin embargo, existen otras problemáticas como la deserción, la cual afecta a los varones debido a que son insertados a la actividad socioeconómica durante la etapa escolar. Mientras que, a las mujeres, debido a que se convierten en madres a temprana edad y porque, con frecuencia, son retenidas en el hogar para cumplir con tareas domésticas. Otro gran desafío es la baja cobertura del nivel inicial (preescolar), ya que, según Gajardo (2014) “todavía hay 2,9 millones de niños fuera del sistema escolar. De estos, se estima que 1 millón nunca

ingresará, 1,6 millones lo harán tardíamente y el resto son potenciales desertores del sistema” (p. 18).

1.6.1 La docencia en zonas rurales latinoamericanas

Actualmente, la docencia ha perdido reconocimiento social, entre otras cosas, debido a que el sueldo no compensa el trabajo que los docentes realizan y que la sociedad considera que la profesión no requiere de esfuerzo, de modo que cualquiera podría realizarla. Debido a estos factores, ser docente no es significativo ni rentable, aunque es una profesión con alta demanda. No solo se necesitan docentes en las zonas urbanas de América Latina, sino también en las rurales; sin embargo, no se realizan esfuerzos suficientes por atraer profesionales competentes y comprometidos con la mejora de la calidad educativa. Por ejemplo, los incentivos económicos se perciben como insuficientes y las condiciones de vida no son las más adecuadas, pues en muchos pueblos originarios aún no se cuenta con servicios básicos (agua, luz y desagüe). Así, debido a las condiciones laborales y de vida, muchos docentes deciden no trabajar en zonas alejadas.

Adicionalmente, la mayoría de los docentes que llegan a ser contratados en zonas rurales no cuentan con una cultura profesional de formación continua debido a la débil formación inicial docente. Ello también se refleja en que no manejan los conceptos básicos de las áreas que enseñan y que sus conocimientos pedagógicos son mínimos; por ende, los logros de aprendizaje de los estudiantes no son los esperados. Esta es una problemática a la que se enfrentan las escuelas rurales de toda Latinoamérica.

1.6.2 Nueva ruralidad y educación

Las zonas rurales no son ajenas a los cambios acelerados de la globalización; por ello, se propone un enfoque territorial que permita tener una visión más amplia del desarrollo rural sin limitar su crecimiento a la producción agropecuaria. Según Miranda (2011), la nueva ruralidad, bajo un enfoque territorial, le da prioridad a lo siguiente:

- Énfasis en la dimensión territorial sobre la agrícola que permite el desarrollo de diversas actividades económicas teniendo en cuenta su geografía, historia, etc.

- Vínculos entre el campo y las ciudades más próximas.
- La función residencial, la cual permite que el campo sea poblado y tenga las condiciones adecuadas para ser habitado.
- Participación de los pueblos originarios en la concertación de políticas a favor de su población.

Esta nueva ruralidad podría ser el camino para la mejora de la calidad de vida de los pueblos ubicados en zonas rurales, siempre y cuando, los gobernantes de los países latinoamericanos trabajen a favor de esta población y los intereses personales no sean un obstáculo para ello. En este contexto, las escuelas rurales son grandes aliadas para cualquier proyecto de desarrollo poblacional; sin embargo, no pueden ser las únicas. Desde el enfoque territorial, se proponen que ámbitos como el de salud, económico, cultural, etc. trabajen también en favor de la nueva ruralidad para lograr un desarrollo que atienda la realidad de la población.

1.7 Realidad de la educación rural en el Perú

El acceso a la educación es un derecho de todos los peruanos; sin embargo, en zonas alejadas del país, la población no tienen la misma facilidad de asistir a una escuela. Entre los diversos factores limitantes para que la niñez y adolescencia continúe sus estudios, se han identificado la distancia entre la casa y la escuela, el desinterés de los padres de familia, la pobreza extrema, etc.

A continuación, se presentará la cantidad de escuelas e instituciones de educación no universitaria de la zona rural del Perú:

Tabla 1. Cantidad de escuelas e instituciones de Educación no universitaria de la zona rural del Perú

Modalidad/Nivel	Cantidad
EBR- Inicial	24,680

EBR-Primaria	22,352
EBR- Secundaria	4,294
Educación Básica Alternativa	20
Educación Especial	15
Educación Técnico- Productiva	45
Institutos pedagógicos	3
Institutos artísticos	2
Institutos tecnológicos	22

Fuente: Montero, C. & Uccelli, F. (2020) Elaboración: Propia

De lo visto, es notorio que existe un avance en cuanto al acceso de la educación en zonas rurales; sin embargo, en cuanto a la Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE), las cifras son alarmantes. Considerando que la población en estos lugares asciende a 6 millones 69 mil habitantes, según el censo del año 2017, las cifras de acceso no son significativas.

En cada comunidad nativa, se pueden encontrar escuelas que brindan educación inicial y primaria; sin embargo, cuando los estudiantes deben asistir a la secundaria, la escuela no necesariamente se encuentran en la comunidad. Actualmente, existen secundarias con residencia estudiantil, la cual permite que los adolescentes que viven muy alejados de la institución puedan alojarse durante todo el año escolar. A pesar de ello, muchas familias deciden no continuar con los estudios de sus menores hijos debido al coste de los útiles escolares, la movilización (en caso se movilizan en canoa para dejarlos en la residencia) y los pagos a la Asociación de Padres de Familia (APAFA) por acuerdos internos. Esta decisión afecta el acceso a la educación superior, la cual es escasa o nula, y se refleja en la cantidad de instituciones que ofrecen carreras técnicas o universitarias.

Definitivamente, según lo detallado, las oportunidades no son las mismas para todos los peruanos, y la brecha que aún existe entre la zona rural y urbana es aún muy notoria. En cuanto a la infraestructura, se presenta a continuación un cuadro comparativo:

Tabla 2. Porcentaje de escuelas en buen estado o que necesitan reparación ubicadas en zona rural

Escuelas \ Estado	Bueno	Reparación total
Rurales	19%	20%
Urbanas	27%	14%

Fuente: Montero, C. & Uccelli, F. (2020) Elaboración: Propia

La Tabla 2 refleja que, incluso en la zona urbana, existen serios problemas en la infraestructura de las instituciones educativas. Año tras año, se observa que un gran porcentaje de escuelas inician el año escolar en condiciones no adecuadas, ya que, comúnmente, el presupuesto otorgado a cada colegio es insuficiente para cubrir todos los gastos de reparación. Según el censo escolar del año 2014, el 75 % de escuelas públicas, en su mayoría rurales, necesitan ser refaccionadas para que no sean afectadas por factores climatológicos (Montero & Uccelli, 2020).

Específicamente en la zona rural, existe un grave desgaste en la infraestructura y carencia de servicios higiénicos, ya que gran parte de estas zonas no cuentan con agua y desagüe o estos servicios son muy precarios. Ello ocasiona que los estudiantes y sus familias se enfermen con facilidad, pues no tienen cómo prevenir ciertas enfermedades que dependen del consumo de agua potable o de un constante lavado de manos. Con el fin de observar mejor el acceso a servicios básicos en escuelas de la zona rural, se muestra lo siguiente:

Tabla 3. Porcentaje de escuelas en zona rural con servicios básicos

Servicio	Porcentaje
Desagüe	48
Agua potable	40
Electricidad	61

Fuente: Montero, C. & Uccelli, F. (2020) Elaboración: Propia

En la tabla, se observa que un 52 % de instituciones educativas no cuenta con desagüe, un 60 % carece de agua potable y un 39 %, de electricidad. Esto afecta el normal desarrollo del año escolar, ya que el personal del colegio podría invertir esfuerzos en buscar soluciones a problemas que, por su alto coste, quizás no tengan solución inmediata. En ese sentido, es importante que el Estado peruano considere que no solo es necesario

la presencia de maestros calificados para lograr que los estudiantes aprendan, sino que las condiciones sean las más favorables para toda la comunidad educativa.

Otra problemática identificada es que no todos los adolescentes tienen la misma oportunidad de culminar sus estudios secundarios. En la zona urbana, el 80 % de jóvenes entre 17 y 18 años ha terminado la secundaria; mientras que, en la rural, solo un 54,8 %. Dicha situación se agrava en los jóvenes en extrema pobreza: solo el 41,7 % ha podido terminar la secundaria (Montero & Uccelli, 2020). Respecto a género en las zonas rurales, hasta la actualidad, los roles de género asignados a las mujeres las responsabilizan de los quehaceres de casa y, en caso de ausencia materna, son las adolescentes las que asumen dicha posición. Asimismo, una vez que una niña o adolescente está embarazada, es retirada de la escuela debido a ciertas reglas de las comunidades. Estos factores impiden que las mujeres puedan culminar sus estudios secundarios.

1.7.1 Docentes

Existe una alta rotación de docentes en zonas rurales debido a las condiciones de vida y laborales que antes se mencionaron. Al respecto, el Ministerio de Educación otorga bonos según el grado de ruralidad y/o ubicación de la institución educativa. A continuación, se mostrará un cuadro con dicha información:

Tabla 4. Incentivo económico para los docentes de zonas rurales

Grado	Bono en soles
Rural 1	500
Rural 2	100
Rural 3	70
VRAEM	300
Frontera	100

Fuente: Plataforma digital única del Estado Peruano

Los docentes reciben esas cantidades de dinero cuando laboran en zonas alejadas. Rural 1 significa que el centro poblado tiene un máximo de 500 habitantes y se encuentra a más de dos horas de la capital de provincia; Rural 2, centro poblado con más de 500 habitantes y a más de dos horas de una capital de provincia; y Rural 3, centro

poblado con más de 500 habitantes y a menos de dos horas de una capital de provincia. Asimismo, existen otras bonificaciones por el tipo de institución:

Tabla 5. Incentivos económicos por tipo de institución

Tipo	Bono
Unidocente	200
Multigrado	140
EIB	100

Fuente: Plataforma digital única del Estado Peruano

Los docentes del nivel primaria perciben una bonificación de 200 soles adicionales si su escuela es unidocente, es decir, un solo profesor asume toda la responsabilidad de la escuela, ya que no hay más personal. Además, si los docentes están a cargo de un salón donde los estudiantes son de distintos grados, reciben 140 soles y, por último, si el colegio es considerado de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 100 soles.

Sin embargo, el esfuerzo por brindar una bonificación a los docentes no ha sido suficiente para superar su alta rotación. Esta situación resulta en que no se puedan concretar cambios pedagógicos significativos en las escuelas y que las relaciones entre docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades no se puedan reforzar para lograr mejoras continuas en la institución (Montero & Ucceli, 2020).

1.7.2 Atención educativa diversificada

Una de las problemáticas más serias de la educación rural es el limitado acceso de la población a la educación secundaria; para superar esta situación, se han creado tres modelos de secundaria rural:

a. Servicio educativo secundaria con residencia estudiantil

Las residencias estudiantiles están concentradas en mayor medida en la selva peruana, ya que el modelo fue implementado por la iglesia católica en las “misiones” que diversas congregaciones religiosas realizaron. El Ministerio de Educación (MINEDU), en el año 2017, publicó de manera oficial la creación de residencias estudiantiles con el

fin de que se visibilicen y que sus instituciones reciban el presupuesto adecuado para una atención de calidad. El objetivo de este modelo se detalló de la siguiente manera:

Mejorar la cobertura y calidad del servicio educativo de nivel de educación secundaria en ámbitos rurales dispersos, contribuyendo al logro de aprendizajes de los estudiantes que promueva su desarrollo personal, familiar y comunitario; y a la formación de su ciudadanía, desde un enfoque intercultural y de respeto a la diversidad. (MINEDU, 2017 p.9)

En este modelo, el horario escolar está distribuido en 40 horas, dentro de las que se desarrollan 22 horas formativas destinadas a talleres, cursos de fortalecimiento intercultural, nivelación y reforzamiento, etc. Dentro de la jornada pedagógica, se incluye el área curricular de comunicación en lengua originaria, de modo que los estudiantes tienen la oportunidad de seguir desarrollando habilidades comunicativas en su lengua materna.

b. Servicio educativo secundaria en alternancia

En este modelo, mensualmente, los estudiantes realizan actividades e investigación dentro de su comunidad por dos semanas y las otras dos restantes se alojan en un Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA), donde se desarrollan sesiones de aprendizaje de acuerdo con el Currículo Nacional. En este tipo de servicio educativo, es de suma importancia resaltar el rol de la familia y la comunidad, ya que durante el tiempo que no están de manera presencial en la escuela, los adolescentes deben de cumplir con mucha disciplina los diversos trabajos que se les encomienda.

La secundaria en alternancia tiene en cuenta la identidad cultural de los estudiantes y las actividades económicas de sus familias: las dos semanas que los adolescentes pasan en casa tienen el fin de que puedan aportar en los trabajos que sus familias realizan para su sustento económico. A continuación, se mostrará dos cuadros sobre qué es lo que hacen los estudiantes en el CRFA y cuando permanecen en sus comunidades:

Tabla 6. Estrategias desarrolladas en los CRFA

Estrategias en el CRFA	
Puesta en común	Los estudiantes reflexionan sobre el trabajo realizado en sus comunidades.
Visita de estudios	Los estudiantes observan diferentes actividades económicas de su entorno y plantean un Proyecto Productivo.
Tertulia profesional	Diálogo con profesionales y/o expertos en una actividad económica propia de la zona.
Curso técnico	Destinado a orientar y brindar información que sustente su Plan de Investigación.
Aprendizaje práctico	Actividades sencillas que permiten el desarrollo de la capacidad creativa.
Tutoría personalizada	Se conocen aspectos de bienestar del estudiante y se brinda soporte en la planificación de actividades en sus comunidades.

Fuente: Minedu (2018) Elaboración: Propia

Tabla 7. Estrategias desarrolladas por el estudiante y el docente en el contexto familiar

Estrategias en el medio socioeconómico y familiar	
Desarrollo de la investigación	Fortalecimiento de capacidades como la indagación, observación, comparación, análisis y síntesis.
Visitas a la familia	Acompañamiento del docente al estudiante una vez al mes durante la estadía en su comunidad.

Fuente: Minedu (2018). Elaboración: Propia

Estas estrategias posibilitan que los estudiantes participen en las actividades socioeconómicas propias de la zona con el fin de que se empoderen y mejoren su calidad de vida al poder plantear proyectos desde su vínculo con su comunidad.

c. Servicio educativo secundaria tutorial

Este modelo de secundaria consiste en que la escuela se aproxime al lugar de residencia de los estudiantes. Este servicio se caracteriza por su flexibilidad, pues las actividades pedagógicas se realizan teniendo en cuenta el horario de las actividades socioproductivas de los estudiantes. Asimismo, la atención es personalizada, debido a que el número de adolescentes por aula es mínimo y el papel que desempeña la comunidad es

participativo. La comunidad apoya la educación del alumnado asumiendo compromisos en cuanto a infraestructura, cuidado de la escuela e involucrándose en el proceso de aprendizaje.

La propuesta pedagógica de este servicio involucra dos aspectos: Núcleo educativo y domicilio. A continuación, se mostrarán sus características:

Tabla 8. Propuesta pedagógica de secundaria tutorial

Núcleo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • 28 horas pedagógicas • Cuenta con cinco docentes tutores • Desarrolla proyectos de aprendizaje
Domicilio	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiales de autoaprendizaje • Visita del docente tutor tres horas semanales • Se trabajan cinco áreas: Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales y Educación para el Trabajo.

Fuente: Minedu (2019) Elaboración: propia

Esta forma de trabajo permite que los estudiantes puedan continuar con sus estudios sin tener que abandonar las actividades económicas que realizan sus familias. El rol del docente tutor es crucial para que se lleve a cabo esta propuesta, ya que es el encargado de acompañar todo el proceso de aprendizaje y es quien motiva a la familia de los estudiantes a que estén presentes en sus avances.

1.7.3 Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú

En el año 2016, se publicó el Decreto Supremo N.º 006-2016 – MINEDU, el cual aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Esta política considera la realidad lingüística del Perú (55 pueblos originarios donde se hablan 47 lenguas distintas) para proponer un sistema educativo acorde a esta diversidad con el fin de priorizar necesidades e intereses de cada grupo para lograr aprendizajes significativos. Así, la EIB “se orienta a formar niños, niñas adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblo originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural” (MINEDU, 2016, p. 9). Es decir, reconoce que los pueblos originarios necesitan una educación pertinente que les permita involucrarse de manera activa en la sociedad.

La implementación de la EIB en las instituciones educativas de los pueblos originarios permite, entre otras cosas, que los estudiantes se sientan valorados, ya que se toma en cuenta su propia cultura en el desarrollo de sus clases y en cualquier otra actividad de la escuela. Asimismo, es un espacio de aprendizaje y respeto, debido a que los estudiantes y docentes provienen de distintos lugares y cada uno muestra respeto por las prácticas culturales de los demás.

Según el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* al 2021, uno de los grandes retos de su implementación es la formación de docentes EIB, pues se requieren 17 mil docentes que hablen castellano y una lengua originaria como lengua materna. En ese contexto, se necesitan formadores capacitados para este profesorado, así como institutos pedagógicos y universidades que implementen currículos pertinentes a este tipo de educación. Asimismo, sigue siendo urgente que se elaboren materiales educativos en las diversas lenguas originarias y en castellano que se adecúen a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas.

Por otro lado, debido a los esfuerzos continuos por descentralizar la educación, se creó la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (CONEIB) con el objetivo de que las organizaciones de los pueblos originarios participen de manera activa en la implementación de políticas de Educación Intercultural. Otra de las estrategias implementadas para escuchar las voces de los pueblos indígenas fue la creación de Tinkuy, el encuentro nacional de estudiantes de pueblos originarios y afroperuanos, donde los adolescentes exponen las necesidades educativas de sus lugares de origen.

Otras de las medidas que el Estado peruano ha realizado a favor de los pueblos originarios son las siguientes:

- Creación del Registro Nacional de IIEE EIB y de docentes EIB.
- Propuesta pedagógica pertinente a la EIB.
- Acompañamiento pedagógico a las IIEE EIB.
- Dotación de herramientas curriculares para los docentes a través del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje” (PELA)
- Soporte Pedagógico Intercultural (SPI)

Todas estas medidas son favorables para la mejora de la calidad educativa de la IIEE EIB; sin embargo, no es suficiente su mero planteamiento, sino que debe existir el compromiso estatal de implementarlas de manera eficaz. En el Perú, muchos proyectos y estrategias dejan de implementarse debido a las altas cantidades de dinero que la corrupción se lleva; por ello es importante contar con funcionarios públicos comprometidos con la mejora de la calidad educativa no solo de la EIB, sino del país en general.

a. Enfoques del modelo de servicio educativo intercultural bilingüe

Este modelo tiene en cuenta los enfoques del Currículo Nacional; sin embargo, agrega otros que ayudan al desarrollo particular de los pueblos originarios. A continuación, se los detalla:

- **Mantenimiento y desarrollo de lenguas originarias:** Se trabaja por lograr el bilingüismo, es decir, que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en su lengua originaria y en castellano.
- **Gestión comunitaria:** Involucra a las familias y las autoridades en el proceso de aprendizaje con el fin de fortalecer una gestión participativa y democrática.
- **Territorial:** Se propone un desarrollo en conjunto y no por ámbitos, es decir, se busca mejorar el aspecto humano, social, institucional, ambiental y económico.
- **Intercultural:** Se trabaja por crear relaciones simétricas donde la diversidad pueda convivir teniendo como principio el respeto mutuo.
- **Buen vivir:** Propone alcanzar la plenitud entre el ser humano, la naturaleza y su propia cosmovisión.

b. Componentes del modelo de servicio educativo intercultural bilingüe

Este modelo está compuesto por tres componentes: pedagógico, de gestión y de

soporte. Al respecto de lo pedagógico, es propicio que este modelo de servicio contenga su propia propuesta, ya que “los estudiantes de cualquier lugar del mundo logran mejores aprendizajes si lo hacen desde sus referentes socioambientales y culturales en su lengua materna” (MINEDU, 2018 p.16). Por lo tanto, el componente pedagógico comprende lo siguiente:

- Desarrollo de las áreas curriculares desde una perspectiva intercultural.
- El diálogo de saberes como instrumento de la pedagogía intercultural.
- Desarrollo del bilingüismo.

Al respecto de la gestión, se refiere a la estructura organizacional y comprende los siguientes cuatro órganos:

- De dirección: Constituido por el director/a y subdirector/a.
- Pedagógico: Conformado por coordinadores pedagógicos, los cuales están encargados de apoyar a los docentes a mejorar e innovar sus estrategias en el aula.
- Administrativo: Brinda soporte al trabajo institucional y al desarrollo efectivo de los procesos de gestión de la IE y la Red Educativa Rural.
- Participación: Comprende al Consejo Educativo Institucional (CONEI), la APAFA, los comités de aula y otras organizaciones.

Finalmente, respecto al funcionamiento de las IIE EIB, se brindan orientaciones para el adecuado desarrollo de las actividades pedagógicas teniendo en cuenta lo siguiente:

- Planificación en instituciones educativas EIB: Busca que la IE logre las metas planteadas.
- Monitoreo y Evaluación de la gestión del servicio educativo: El director/a se encarga de verificar el cumplimiento de todo lo planificado. Asimismo, garantiza

que los docentes cumplan con el perfil para el desarrollo del modelo de servicio educativo intercultural bilingüe.

- Acompañamiento pedagógico: El director/a es el encargado/a de brindar soporte y orientaciones pedagógicas. Asimismo, este acompañamiento debe de generar espacios donde la comunidad participe compartiendo sus saberes sobre la cultura.
- Gestión de la convivencia escolar: Busca crear un ambiente democrático e intercultural.
- Promoción de la participación de los actores de la comunidad educativa: Se enfoca en que los docentes, estudiantes, personal administrativo, familias y autoridades se involucren en las actividades escolares.
- Relaciones interinstitucionales: Las IIEE EIB buscan fortalecer lazos con las diversas instituciones presentes en la comunidad.
- Soporte: Se establecen las condiciones necesarias para que una IE funcione adecuadamente.
- Fortalecimiento de capacidades: Busca que los docentes y directivo fortalezcan sus competencia y capacidades para mejorar su desempeño y se logren las metas de acuerdo con el modelo educativo.
- Recursos educativos y tecnológicos: Estos materiales deben de ser distribuidos oportunamente y teniendo en cuenta la realidad de los estudiantes a los que va dirigido.
- Infraestructura y equipamiento: La infraestructura debe de tener en cuenta las características del contexto en el que se encuentran las escuelas. Asimismo, debe de contar con el mobiliario necesario para un adecuado desarrollo del año académico.

c. Formas de atención

En la siguiente tabla, se mostrarán las diferencias de cada forma de atención de este modelo de servicio educativo.

Tabla 9. Diferencias entre los modelos de servicio educativo en el ámbito rural

EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico	EIB de Revitalización Cultural y Lingüística	EIB en Ámbitos Urbanos
-Atiende estudiantes de pueblos originarios o indígenas, de IIEE EIB ubicadas en ámbitos rurales. -Los estudiantes desarrollan competencias en su lengua originaria y en castellano.	-Atiende estudiantes de pueblos originarios o indígenas, de IIEE EIB ubicadas en ámbitos rurales. -Busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover la revitalización de la lengua originaria como lengua de herencia.	-Atiende a los estudiantes de los pueblos originarios que se ubican en contextos urbanos y que manejan a cualquier nivel su lengua originaria. -Busca fortalecer o revitalizar la lengua originaria.

Fuente: Minedu (2019) Elaboración: propia

Estas tres formas de atención permiten que los pueblos originarios reciban una educación pertinente que les ayude a cubrir las necesidades que afrontan de acuerdo con sus necesidades. Asimismo, es importante que se pueda contar con el personal adecuado para cada forma de atención, ya que en EIB de fortalecimiento se necesitan docentes bilingües para que los estudiantes logren comunicarse en su lengua materna, a su vez que en castellano.

1.8 Política nacional de atención educativa en ámbitos rurales

Los esfuerzos del Estado peruano por mejorar la calidad educativa se evidencian en las políticas que se han planteado al respecto con el fin de generar un cambio trascendente en la vida de sus habitantes. Una de esas políticas es la que se enfoca en la educación que reciben las poblaciones de zonas rurales, la cual fue publicada en el diario *El Peruano* el 14 de diciembre de 2018 durante el gobierno del presidente Martín Vizcarra Cornejo y bajo el mando de Daniel Alfaro Paredes como ministro de Educación.

Se planteó esta política debido a que se evidenció una gran brecha de logros de aprendizajes entre los estudiantes de zona rural y los de zona urbana. La Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) publicó, en el 2018, los resultados

de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En estos, se reveló que, en el nivel secundaria de las zonas rurales, “sólo el 2% de estudiantes alcanzan los niveles de aprendizajes esperados tanto en matemática como en comunicación, mientras que en la zona urbana este porcentaje es al menos 7 veces mayor” (MINEDU, 2018, p.27).

Asimismo, al plantear esta política, se tiene en cuenta las peculiaridades de las zonas rurales bajo una educación con enfoque territorial que considera las características propias de estas zonas, sus necesidades e intereses. Además, bajo este enfoque, los docentes deben tener claro que en las escuelas de dichos territorios es necesaria la diversificación curricular.

1.8.1 Causas que originan el problema público

Las zonas rurales presentan diversas problemáticas y una de ellas es el limitado acceso a servicios educativos debido a la alta dispersión geográfica y a que el tiempo de traslado a las instituciones educativas es elevado. Asimismo, existe una escasa presencia de docentes dispuestos y preparados para trabajar en estas zonas, ya que las condiciones laborales son muy precarias y la mayoría prefiere desempeñarse en zonas urbanas. Es así como, en el Perú, actualmente, se necesitan “11 mil docentes bilingües que cubran plazas en 26 301 escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” (MINEDU, 2018 p. 31).

La práctica pedagógica de baja calidad es una de las principales causas por la que los estudiantes no logran los niveles esperados de aprendizaje. Los docentes que laboran en estas instituciones educativas no están lo suficientemente preparados para realizar una diversificación curricular adecuada, ya que tampoco manejan el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB).

Asimismo, los docentes presentan una baja motivación por trabajar en zonas alejadas por las siguientes razones: la mayoría de las escuelas no cuentan con espacios de alojamiento, es difícil que es estar alejados de sus familiares, hay pocos recursos educativos que pueden utilizar para sus clases, la remuneración no es acorde al trabajo realizado, los tiempos de traslado son largos, existe sobrecarga laboral, etc. Por otro lado, los modelos diversificados de atención educativa en zonas rurales necesitan ser

implementados con una infraestructura adecuada. Por ejemplo, necesitan residencias estudiantiles que posean energía eléctrica, servicios higiénicos apropiados y un tópico que atienda las urgencias médicas.

Otra realidad que atraviesan estas escuelas es una alta tasa de deserción. Por ejemplo, la región Ucayali “presenta la tasa acumulada más alta con 20.2%, seguida de San Martín (19,7%), Lambayeque (18.8%) y Loreto (18%)” (MINEDU, 2018, p. 36). A su vez, en las familias, existe violencia normalizada debido a la idea de que el varón tiene el poder sobre las mujeres. Por ello, las mujeres indígenas de comunidades nativas presentan rasgos de ser sumisas frente a todo tipo de violencia. Así, otra causa que impide que los estudiantes de las zonas rurales logren los aprendizajes esperados es la limitada atención a su bienestar. A continuación, se detalla más sobre las limitadas condiciones de educabilidad:

- Violencia familiar, escolar y de género: La violencia en casa conlleva a serias consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que no pueden desarrollar sus habilidades socioemocionales con facilidad. Asimismo, la violencia escolar es muy común en las escuelas rurales y, según las investigaciones de la presente política, el 75 % de niños y niñas fueron víctimas de violencia dentro de al aula por parte de un compañero/a. Sin embargo, la violencia no solo es fomentada por estudiantes, sino por docentes, personal directivo y auxiliares.
- Anemia y desnutrición crónica: Esta problemática no permite que muchos niños puedan continuar sus estudios. Se sabe que, en el año 2016, “el 53.4% de niñas y niños de zona rural se vio afectado por la anemia” (MINEDU, 2018, p. 36). Dicha situación ha ido cambiando gracias al programa de alimentación Qali Warma, el cual tiene una cobertura del 93 %. A pesar de los esfuerzos, es preciso que las familias puedan apropiarse de recursos que les permita mejorar su propia alimentación.
- Embarazo adolescente: Los lugares del Perú que presentan los más altos índices de embarazo adolescente son Loreto, Ucayali, San Martín, Amazonas, Tumbes y Madre de Dios. La mayoría son departamentos de la

selva donde, ciertamente, existe mayor concentración de pueblos originarios en el país.

- Inadecuadas condiciones socioeconómicas: La mayoría de los estudiantes debe trabajar para aportar a la familia, lo cual perjudica en un alto grado el desempeño académico, sobre todo, de los varones. Sin embargo, estas actividades económicas también les permite desarrollar habilidades que, en muchas ocasiones, la escuela no les brinda.
- Espacios educativos inadecuados: Las instituciones educativas del ámbito rural presentan problemas de infraestructura graves. Muchas de ellas han sido improvisadas por los pobladores de la comunidad ante la necesidad y no existe ningún sistema de prevención ante los desastres naturales. Asimismo, “si consideramos los 3 servicios básicos (Agua, luz y desagüe) tenemos que solo el 21,9% de los locales escolares públicos del ámbito rural cuentan con dichos servicios” (MINEDU, 2018, p. 39).

Este tipo de problemáticas hace que cada vez sea más complicado cubrir las plazas docentes de dichas escuelas, ya que las condiciones de vida no son las más adecuadas. Además, se perjudica la salud de todos los estudiantes, especialmente de las niñas, ya que los servicios higiénicos diseñados por los pobladores no están pensados para mujeres y se pueden generar muchas más infecciones vaginales que las que comúnmente se podrían presentar.

- Escasa participación de la comunidad en el servicio educativo: Los padres de familia están involucrados en la educación de sus hijos, pero no directamente con temas pedagógicos. Ello se debe a que la mayoría de las personas de zonas rurales ha logrado concluir solo el nivel primaria. Asimismo, el distanciamiento entre las escuelas secundarias y los hogares no permite que los padres estén pendientes del progreso académico de sus hijos e hijas.

1.8.2 Objetivos prioritarios

La política educativa denominada Política de Atención Educativa en los Ámbitos Rurales, objeto de este estudio, presenta cuatro objetivos prioritarios. El primero es “asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a estudiantes de ámbitos rurales”, lo cual se evidenciará cuando al menos la mitad de la población de niñas y niños de zonas rurales menor de tres años este incorporado al sistema educativo para el año 2030. Asimismo, se aspira a que los docentes de ámbitos rurales accedan a programas de atracción y retención docente.

El segundo objetivo busca “mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente”. Ello se evidenciará cuando, al 2030, el 70 % docentes hayan alcanzado niveles de logros esperados en las evaluaciones de desempeño. Asimismo, el 60 % de los estudiantes de primaria y secundaria tendrían que haber alcanzado niveles satisfactorios en lectura y matemática. Dentro de este objetivo, se encuentra el lineamiento “Implementar procesos de diversificación curricular y propuestas curriculares con esquemas de progresión flexible, graduable y pertinente para población de los ámbitos rurales”, bajo el cual esta investigación está basada.

El tercer objetivo planteado es “garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población de los ámbitos rurales”, el cual proyecta lograr que, al 2030, el 90 % de estudiantes que asistan a las formas de atención diversificada cuenten con servicios integrales de bienestar, y que el 44 % de niños y adolescentes accedan a servicios educativos diversificados. Finalmente, el cuarto objetivo plantea “mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de los ámbitos rurales”, lo cual proyecta que el 16 % de comunidades participen en la gestión territorial de los servicios educativos.

1.8.3 Lineamientos

La presente política consta de 21 lineamientos, pero este estudio se enfocará en el lineamiento número 5: “Implementar procesos de diversificación curricular y propuestas curriculares con esquemas de progresión flexible, graduable y pertinente para población de los ámbitos rurales”, considerado en el objetivo prioritario número 2. Según el Ministerio de Educación del Perú, el indicador que podría demostrar que este lineamiento se está concretando es que un gran porcentaje de docentes mujeres y varones logren un nivel satisfactorio en las evaluaciones de desempeño.

1.8.4 Visión a futuro y soluciones

El Ministerio de Educación del Perú plantea que, para el 2030, los estudiantes de zonas rurales reciban una educación de calidad que responda a sus necesidades e intereses y que se logre un mayor porcentaje de estudiantes que culminen sus estudios secundarios. A continuación, se presentan las soluciones que plantea el MINEDU:

Tabla 10. Propuesta de solución a la problemática educativa en ámbitos rurales

Modificar y mejorar intervenciones existentes	
Opción 1	Ampliar el servicio de educación inicial (ciclo I-II) y secundaria en ámbitos rurales, Amazonía, VRAEM y zonas de frontera.
Opción 2	Ampliar el servicio de educación superior (pedagógica, técnica y universitaria), para la población en ámbitos rurales, Amazonía, VRAEM y zonas de frontera.
Opción 3	Fomentar el desarrollo curricular y propuestas pedagógicas pertinentes a la diversidad.
Opción 4	Mejorar la calidad de la formación inicial docente y en servicio.
Opción 5	Implementar modelos de atención educativa flexibles diversificados por población objetivo, territorio y ruralidad.

Fuente: Minedu (2018) Elaboración: propia

Según la Tabla 10, es necesario que se amplie el servicio educativo de secundaria, ya que, por la alta dispersión geográfica en el ámbito rural, muchas familias no pueden enviar a sus hijos a las escuelas por la distancia o los gastos de movilidad que deben hacer en gasolina, bote, bus, etc. Otras de las mejoras que se mencionan es la ampliación de la educación superior, debido a que solo existen 45 centros de educación técnico-productiva, 3 institutos pedagógicos, 2 institutos artísticos y 22 institutos

tecnológicos. Finalmente, se identifica que es necesaria la implementación de más universidades interculturales donde se tenga en cuenta la realidad lingüística y étnica de los estudiantes.

De la tabla, las opciones número 3 y 4 se relacionan, pues si mejora la calidad de formación inicial docente y en servicio, entonces los maestros serán capaces de proponer e implementar un currículo diversificado donde se atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, la opción 5 resalta la urgencia de que los modelos de servicio educativo diversificados se implementen en diversos lugares. Esta implementación no debe ser improvisada, sino que se necesita de una buena planificación, seguimiento y evaluación del resultado con el fin de observar lo que funciona y lo que no.

A su vez, el Minedu también propone intervenciones para revertir el problema público, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 11: Nuevas intervenciones con nuevas actividades, metas, financiamiento y arreglos institucionales

Nuevas intervenciones	
Opción 1	Fomentar los recursos y espacios educativos que cubran las necesidades de la niñez, adolescencia y adultez, considerando variables de sexo, discapacidad, y otras.
Opción 2	Organizar los servicios educativos en redes territoriales que respondan a las necesidades y potenciales de los ámbitos rurales.
Opción 3	Promoción y reconocimiento de competencias diferenciados para el acceso, permanencia y culminación de la secundaria.
Opción 4	Promover la cogestión y gestión participativa y comunitaria.

Fuente: Minedu (2018)

En la opción 1, se propone fomentar espacios educativos considerando las discapacidades que puedan presentar los estudiantes, debido a que se obvia que en los pueblos originarios existan casos como estos. Asimismo, se debe evidenciar la urgencia de fomentar la creación de más instituciones de educación especial, pues el número actual es insuficiente.

En el año 2019, se aprobaron los Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de Redes Educativas Rurales: un avance en cuanto a la opción 2 que propone como solución el Minedu. Una red educativa permite que instituciones

educativas que pertenecen a una misma ubicación geográfica puedan identificar las demandas educativas y elevarla a instancias mayores para su tratamiento. También, se integran con el propósito de mejorar la propuesta educativa de la zona y responder a la realidad en donde se encuentran. Es importante que se sigan creando más redes educativas y no solo en zonas rurales, sino también en las urbanas con el fin de mejorar la calidad educativa.

En cuanto a la opción número 3, esta alternativa de solución está relacionada con la presente investigación, pues trata de percibir qué competencias son las más pertinentes para los pueblos originarios, qué es lo que realmente necesitan y, con ello, que sean formados sin comparaciones frente a los resultados de estudiantes de zonas urbanas.

1.8.5 Acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural

A continuación, se detallará la propuesta de acciones del Minedu para hacer realidad la política dirigida a poblaciones rurales:

- Implementar la diversificación curricular en la documentación pedagógica de los docentes para que la educación que reciban los estudiantes de estas zonas tenga en cuenta su contexto sociocultural, sus necesidades e intereses.
- Poner en práctica una evaluación formativa que permita el avance de los estudiantes.
- Focalizar los ciclos donde haya más dificultades para buscar estrategias de mejora.
- Lograr que en el nivel inicial se desarrollen habilidades de aprestamiento para reducir las dificultades al ingresar a primaria.
- Redistribuir las horas pedagógicas o implementar una estrategia que permita el desarrollo de la nivelación en las siguientes áreas: Matemática, Comunicación y Desarrollo Personal Social.

- Diagnosticar y atender los casos de aquellos estudiantes que ingresan a la secundaria con un manejo mínimo del castellano.
- Incorporar mecanismos que faciliten el monitoreo de la gestión del servicio educativo.
- Involucrar en la escuela a los padres de familia, autoridades, instituciones y toda la comunidad en general.
- Atender a niños entre 3 y 5 años que no puedan asistir a un centro educativo, debido a que no existe una escuela en su comunidad; para ello, se pueden implementar las visitas domiciliarias.
- Garantizar que los distintos modelos de servicio educativo se encuentren en condiciones óptimas para llevar a cabo el año escolar.
- Entregar paquetes integrales de servicios, los cuales deben incluir suplementos de hierro para prevenir la anemia, tamizajes en salud mental, consejería en salud mental, sexual y nutritiva. Además, vacunas contra la COVID 19, anticonceptivos, tamizaje de infecciones de transmisión sexual (ITS) y hepatitis B, y pruebas de embarazo.
- Garantizar que todos los pobladores cuenten con las condiciones mínimas de bienestar: contar con un documento nacional de identidad (DNI), gozar de una alimentación adecuada, acceso a servicios de salud de calidad y el derecho al buen trato.
- Asegurar que los espacios educativos sean de calidad, es decir, que tenga en cuenta la ubicación geográfica y sus necesidades.
- Garantizar el acceso a servicios básicos como el agua potable, luz eléctrica, desagüe y tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Preparar a los docentes para que detecten oportunamente alguna discapacidad

en los estudiantes.

- Contar con un registro oficial de aquellos estudiantes con discapacidades y brindar un certificado de discapacidad para que reciban una atención educativa pertinente.
- Promover el conocimiento de las acciones a tomar cuando se detectan casos de violencia.
- Contar con un servicio de transporte que movilice a los estudiantes de su casa a la escuela y viceversa.
- Implementar estrategias para disminuir las plazas de contrato y contar con docentes nombrados con el fin de garantizar el cumplimiento de las metas planteadas a largo plazo.
- Alentar a los estudiantes de quinto de secundaria de zonas rurales a que estudien la carrera de educación intercultural bilingüe.
- Promover que aquellos que ejercen la docencia y que no son de la carrera de educación puedan acceder a una preparación en pedagogía.
- Revisar y renovar los currículos de formación inicial docente con el fin de que respondan a la realidad de la zona rural.

Se han presentado estas acciones a conveniencia del presente estudio. Se ha tenido en cuenta la diversificación curricular, el docente y el bienestar del estudiante. Como se puede notar, son acciones que permitirán lograr la total implementación de la política, y que requieren presupuesto y gestores que puedan acelerar de manera eficaz todo este proceso.

1.9 Conceptualización de diversificación curricular

El Perú es un país con 47 lenguas originarias, 55 pueblos originarios e

innumerables prácticas culturales. Debido a esta gran diversidad, la educación básica que reciben las personas de las distintas regiones no puede ser brindada de la misma forma, ya que se debe responder a las necesidades de cada contexto, a las características de los estudiantes, entre otros factores.

Según Carrillo (2011), “en nuestro país se considera necesaria la diversificación del currículo para que responda a las actuales necesidades y demandas propias de la comunidad, sobre todo en nuestro país que como se menciona es diverso” (p. 9). Ello quiere decir que un estudiante de la sierra peruana presenta necesidades distintas a uno de la costa, ya que existen múltiples diferencias, desde climatológicas hasta sociales.

La mayoría de los estudiantes de la selva peruana necesitaría un currículo que responda a sus necesidades y realidades específicas, por ejemplo, no contar con servicios básicos como luz, agua y desagüe. Asimismo, se debe considerar que enfrentan conflictos sociales derivados de la contaminación, explotación ilegal de recursos y vulneración de sus derechos. Al respecto, Garrido (2021) menciona que la diversificación curricular permite tener en cuenta el conjunto de necesidades e intereses de un determinado grupo de personas al momento de la planificación curricular. De esta manera, se asegura que distintas poblaciones vulnerables logren los aprendizajes que le permitan desenvolverse y continuar su trayectoria educativa sin dificultades.

En este sentido, la participación colectiva y activa de la población es importante para realizar una adecuada diversificación curricular, ya que así se puede conocer sus necesidades, intereses, características sociales, culturales y económicas con el fin de tenerlas en cuenta al momento de planificar (Arenas y Sandoval, 2013). Además, los pobladores se sentirán parte del proceso enseñanza aprendizaje y se involucrarán más en la vida académica de sus hijos e hijas.

Las personas encargadas de que se implemente una adecuada diversificación curricular son los docentes, quienes deben tomar en cuenta todo lo mencionado anteriormente para flexibilizar sus metodologías y elegir contenidos que guarden relación con las demandas particulares del grupo al que enseñarán. Asimismo, los materiales educativos que use el docente serán claves para llegar de manera significativa al estudiante, es decir, si la institución educativa se encuentra en una zona rural amazónica

sería mucho más relevante que los recursos que se utilicen sean propios del lugar.

Este proceso es un trabajo arduo, ya que se necesita de tiempo, dedicación y compromiso para brindar una educación significativa para los estudiantes y no solo una réplica de otras realidades. Además, para los docentes, implica un constante ejercicio de deconstrucción de formas de enseñar, planificar, etc. Por ello, es necesario que se hagan múltiples esfuerzos por dejar atrás la idea homogeneizadora en la que solo se pretende llegar al estándar sin tener en cuenta las particularidades de los contextos en los que se sitúan los estudiantes.

1.9.1 Procesos de la diversificación curricular

La escuela de hoy pretende atender la diversidad y los desafíos constantes que esto conlleva; para ello, necesita flexibilizar sus estructuras, diversificar sus métodos pedagógicos, personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y comprometerse con la equidad y la inclusión. Según Santos Guerra (2020), “la rigidez es el cáncer de las instituciones. La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente” (p. 76), en otras palabras, la falta de flexibilidad impide que se generen cambios oportunos y profundos que garanticen el aprendizaje colectivo.

Con el fin de lograr lo antes mencionado, es fundamental conocer y comprender los tres grandes procesos que conforman la diversificación curricular: contextualización, adecuación curricular y adaptación curricular. Para fines de esta investigación, dichos procesos se han considerado tomando como referencia las propuestas de Blanco (2000), Duck y Loren (2010), Casanova (2012), Corredor (2016) y Reta (2016).

a. Contextualización

Este proceso prioriza el diagnóstico sobre la realidad de los estudiantes con el fin de tener una caracterización real que pueda describir la heterogeneidad en la que se encuentra una institución educativa. Se considera la diversidad lingüística, los conocimientos ancestrales, las actividades socioeconómicas, los ritmos de aprendizaje, etc. Este tipo de información se encuentra generalmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Es importante que la escuela tome en cuenta la realidad sociocultural de los estudiantes que alberga, ya que así se sienten valorados, se evita cualquier tipo de discriminación y se promueve la igualdad de oportunidades. Asimismo, a partir del conocimiento de sus necesidades y características, los estudiantes pueden recibir una educación pertinente a la realidad a la que pertenecen (Blanco, 2000). El desarrollo de este proceso y su posterior publicación permite que los docentes cuenten con más insumos para elaborar sus documentos de planificación teniendo en cuenta la diversidad del aula.

b. Adecuación

Este proceso está relacionado con las estrategias que el docente plantea en su planificación teniendo en cuenta las características de los estudiantes a quienes se dirigirá. Además, permite la elaboración de materiales según las características del grupo; por ejemplo, libros o fichas que mencionen personajes propios de su territorio.

Básicamente, con la adecuación se busca modificar el currículo para responder a las necesidades de aprendizaje de un determinado grupo con el fin de lograr mejores niveles de aprendizaje. Así, se ajustan los distintos documentos pedagógicos precisando desempeños, indicadores, actividades, etc. (Duck y Loren, 2010). Un claro ejemplo de adecuación son los distintos modelos de atención educativa que existen en la zona rural: residencia estudiantil, tutorial y alternancia. En cada uno de estos modelos, se propone un plan curricular que tiene en cuenta los distintos horarios que manejan y la metodología que se emplea de acuerdo con la realidad de cada grupo étnico.

Asimismo, la adecuación permite que se tenga en cuenta la diversidad de cada escuela y aula con el fin de lograr los objetivos. Es importante también que los docentes empiecen por reconocer que ningún grupo de estudiantes es homogéneo, sino que es la heterogeneidad lo que los caracteriza; por lo tanto, es necesario que conozcan sus fortalezas y debilidades para, a partir de ello, elaborar la planificación del año académico. (Corredor, 2016). A continuación, se mostrarán algunas consideraciones al implementar la adecuación curricular en la escuela según Corredor (2016):

- La adecuación curricular no es sinónimo de poca exigencia frente la realidad

de un grupo, sino que permite atender sus principales necesidades de aprendizaje y potenciar aquellas habilidades identificadas como fortaleza.

- Todos los actores de la comunidad educativa deben de estar sensibilizados con el tema para que puedan ser aliados.
- Las adecuaciones curriculares elaboradas deben estar disponibles para todos los docentes con el fin de que se utilicen y modifiquen de acuerdo con la necesidad.
- Se debe incluir todo tipo de estímulo como el auditivo, visual, táctil y kinestésico.
- Tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes e involucrar a los que avanzan más rápido con aquellos que les cuesta. De esta manera, se reduce la competencia y se promueve la empatía.

En conclusión, las adecuaciones curriculares son necesarias en todas las instituciones educativas y, en el caso del Perú, se debe de tener en cuenta que el Currículo Nacional es flexible y abierto; por lo tanto, permite que se adecúe a las distintas realidades. No solo se trata de replicar lo que se hace en otros contextos, sino que se valore la diversidad a través de la consideración de las propias necesidades; para lo cual es importante reconocer que los grupos son heterogéneos.

c. Adaptación

Los docentes son los encargados de percibir y detectar quiénes son los estudiantes que necesitan un seguimiento más personalizado con el fin de implementar metodología y estrategias propicias a su ritmo de aprendizaje. Existen tres tipos de adaptaciones: acceso, pedagógica y curricular.

En cuanto al acceso, se tiene en cuenta los cambios de los espacios educativos de acuerdo con las necesidades de aprendizaje. Asimismo, se busca adaptar los recursos

educativos, tecnológicos, instrumentos, etc.

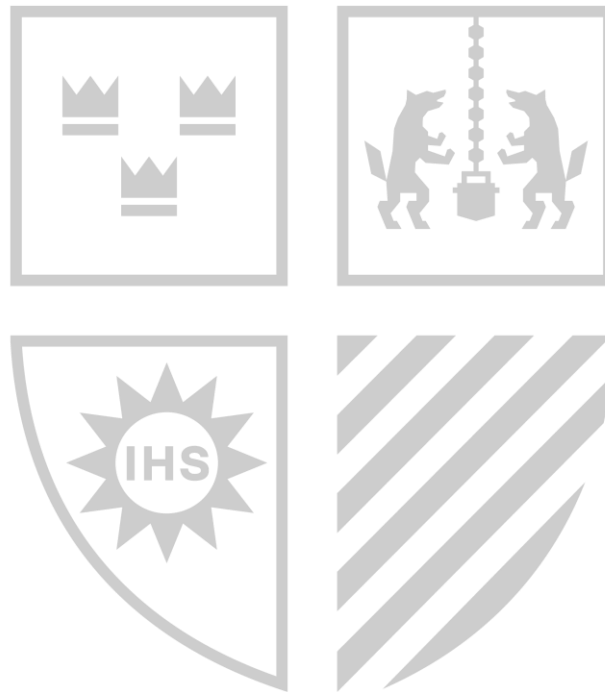
La adaptación pedagógica está relacionada con la elaboración de documentos pedagógicos y materiales educativos que atiendan la diversidad existente en el aula. Casanova (2012) menciona que, para adaptar el sistema educativo a las características individuales de cada estudiante, es necesario que los maestros seleccionen distintos métodos, adopten estrategias variadas, propongan actividades con distintos niveles de dificultad y utilicen diversos recursos didácticos.

En cuanto a la adaptación curricular, se refiere a la flexibilidad que se tiene para elegir las competencias que se trabajarán de acuerdo con la necesidad de aprendizaje y a la precisión de desempeños que se realiza teniendo en cuenta el avance de un estudiante respecto a su grupo de clase. Entonces, la adaptación es la respuesta que el docente implementa en función a la necesidad individual de aquel estudiante que necesita de un acompañamiento continuo y personalizado a diferencia del resto de la clase. Es decir, se realizan modificaciones a la adecuación que, previamente, se ha elaborado para todo un grupo determinado (Duck y Loren, 2010).

Reta (2016) plantea las siguientes consideraciones al adaptar el currículo para los estudiantes que lo necesiten:

- Reformulación de los objetivos para que todos tengan logros de aprendizaje.
- Introducir técnicas y métodos pertinentes a sus estilos de aprendizaje.
- Formar equipos de trabajo teniendo en cuenta que estos deben de ser heterogéneos para que se puedan ayudar en el desarrollo de las actividades.
- Considerar el ritmo de aprendizaje al plantear actividades.
- Priorizar contenidos, es decir, trabajar aquellos campos temáticos que se identifiquen como urgentes y necesarios para seguir con la secuencia planteada.

- La evaluación no debe ser punitiva, sino que debe permitir a que se conozca el avance del estudiante y lo que falta por reforzar.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos de investigación

La presente investigación contiene un objetivo general y dos específicos. A continuación, se detallan.

2.1.1 Objetivo general

Explicar cómo se implementa la diversificación curricular en las IIEE EIB de nivel secundario del Bajo Urubamba, Ucayali, en el marco de la Política de Atención Educativa en los Ámbitos Rurales.

2.1.2 Objetivos específicos

- i. Identificar los conocimientos técnico-pedagógicos sobre diversificación curricular de los docentes de las IIEE EIB de nivel secundario del Bajo Urubamba, Ucayali.
- ii. Describir cómo los docentes de las IIEE EIB de nivel secundario del Bajo Urubamba, Ucayali, implementan los procesos de la diversificación curricular en su práctica pedagógica.

2.2 Propuesta metodológica

En esta sección, se han tomado en cuenta ocho elementos del mapeo sistémico, los cuales permiten organizar la metodología del estudio (Deroncele et al., 2021).

2.2.1 Paradigma, enfoque y diseño de la investigación

El paradigma de la presente investigación es interpretativo, es decir, “sostiene una subjetividad e incluso la enaltece, donde la realidad son construcciones mentales y la experiencia y los saberes aportan en dichas construcciones”(Álvarez, 2019, p. 14). Este paradigma se manifiesta en el presente estudio en las entrevistas a docentes de diversas instituciones educativas, cuyos constructos y experiencias son diferentes respecto a la diversificación curricular.

El enfoque de este estudio es cualitativo: permite la inserción a realidades de manera profunda. Esto quiere decir que se estudia una realidad en específico. Asimismo, Hernández (2014) menciona que el papel del investigador es crucial debido a que este es el encargado de introducirse en las experiencias de aquellos que son partícipes del estudio. El investigador cualitativo está en constante contacto con los actores de la investigación y le interesa conocer su cotidianeidad, formas de pensar y sus experiencias.

El diseño fenomenológico hermenéutico, según Aguirre y Jaramillo (como se citó en Fuster, 2019) facilita una comprensión más profunda de las realidades educativas enfocándose especialmente en las experiencias de quienes participan en el proceso formativo. De esta manera, los agentes educativos reflexionan sobre sus vivencias personales y labor profesional examinando los elementos fundamentales de dichas experiencias, otorgándoles significado y valor a los fenómenos que enfrentan en su práctica educativa.

El alcance de la investigación es descriptivo-explicativo, es decir explora en profundidad experiencias, contextos o situaciones brindándoles sentido en función de las categorías de análisis (Hernández et al., 2014). El propósito fundamental es construir una representación detallada de la realidad estudiada destacando que la naturaleza de este tipo de investigación es descriptiva. Por último, el tipo de estudio es transversal, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un momento determinado.

2.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección

Para la recolección de datos en esta investigación, se empleó la entrevista, una técnica que permite captar la realidad desde la perspectiva de los participantes (Álvarez-Gayou, 2003). Esta resulta idónea para explorar los significados y puntos de vista de los actores involucrados. Como instrumento, se empleó una guía de entrevista semiestructurada, la cual facilitó un equilibrio entre flexibilidad y enfoque durante el proceso.

Adicionalmente, se solicitaron sesiones de aprendizaje del área de enseñanza de los docentes, las cuales permitieron complementar lo compartido en las entrevistas. Con estas, se pudo observar a detalle los procesos de diversificación curricular que ponían en práctica.

2.2.3 Población, muestra y aspectos éticos

Los actores de la presente investigación son seis docentes de secundaria de tres instituciones educativas EIB del Bajo Urubamba, Ucayali. Se eligió a este grupo debido a que es la realidad en la que la investigadora se encuentra laborando. Se pidió a los docentes participantes su consentimiento informado acerca de los fines y naturaleza puramente académica de la investigación; y se les informó que a cada uno de ellos se les asignaría un código con el fin de respetar el principio de confidencialidad.

Los criterios de selección consideraron a docentes que, de preferencia, sean titulados de la carrera de Educación y tengan un año de experiencia como mínimo en instituciones rurales. Ello porque tendrían más familiarización con la realidad y los procesos de la diversificación curricular, ya que deben diversificar su enseñanza constantemente por el contexto en donde se encuentran. A continuación, se presentan los códigos de los docentes entrevistados:

Tabla 12: Códigos para mantener la confidencialidad de los docentes entrevistados

Área que enseña	Código	Años de experiencia
Comunicación	COM01	10
Comunicación	COM02	15
Ciencia y Tecnología	CyT01	8
Ciencia y Tecnología	CyT02	2
Matemática	MAT01	12
Educación para el Trabajo	EPT01	4

2.3 Caracterización del escenario de la investigación

Los docentes entrevistados provienen de escuelas ubicadas en el distrito de Sepahua, Bajo Urubamba, en la Amazonía peruana, provincia de Atalaya, departamento de Ucayali. A continuación, se compartirán detalles generales sobre esta región y se profundizará en los aspectos educativos.

Ucayali es un departamento del Perú ubicado en la Amazonía. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), hasta el año 2022, contaba con 615 024 habitantes. Está dividido en cuatro provincias: Coronel Portillo, Padre Abad, Atalaya y Purús. En esta región, conviven dieciocho pueblos originarios y se hablan alrededor de catorce lenguas. Las actividades económicas a las que más se dedican sus pobladores son la agricultura, ganadería, caza y silvicultura (UNICEF, 2019).

En el aspecto educativo, es uno de los departamentos que más necesita mejorar sus resultados en cuanto a logros de aprendizaje. Hasta el año 2022, la Plataforma digital única del Estado reportó que más del 60 % de las instituciones educativas presentaba deficiencias de infraestructura y servicios básicos. Asimismo, una vez iniciado el año escolar, no se contaba con los docentes suficientes para cubrir todas las plazas disponibles y se carecía de mobiliario para los estudiantes y maestros.

La Evaluación Muestral de Estudiantes del 2022, la cual evalúa a los estudiantes de segundo grado de secundaria, demuestra un pequeño avance respecto a los años

anteriores; sin embargo, se necesita mayor esfuerzo de parte de todos los actores de la comunidad educativa (Tabla 13).

Tabla 13: Niveles de logros de la Evaluación Muestral 2022 de Ucayali

Nivel de logro	Lectura	Matemática	Ciencia y Tecnología
Previo al inicio	29,4%	53,7%	24,6%
En inicio	41,6%	31,7%	47,0%
En proceso	21,6%	10,5%	23,3%
Satisfactorio	7,3%	4,2%	5,1%

Fuente: Minedu (2022). Elaboración: Propia

Los resultados muestran que un buen porcentaje de estudiantes de segundo de secundaria se posicionan en el nivel “Previo al inicio” y ello es una señal de que se necesita una estrategia con enfoque territorial que permita mejorar la calidad educativa de la región. Estos resultados tienen sus causas en las brechas socioeconómicas que enfrenta el país, ya que los estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico alto demuestran tener mejores resultados en las diversas áreas evaluadas. (Minedu, 2022)

Los docentes que fueron entrevistados enseñan en instituciones educativas rurales del nivel secundario y cuentan con muchos años de experiencia en la misma escuela o en otras que también son del ámbito rural. Las comunidades nativas de las que provienen son las siguientes: Puija, Santa Elena y Bufeo Pozo. A continuación, con fines de mostrar la realidad de los estudiantes en cuanto a logros de aprendizaje, se mostrarán tres tablas que comparan los resultados de la Evaluación Muestral 2022 de la zona urbana con la zona rural de Ucayali:

Tabla 14: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Lectura

Lectura		
Nivel de logro	Urbano	Rural
Previo al inicio	19,2	61,8
En inicio	45,9	28,1
En proceso	25,8	8,5
Satisfactorio	9,1	1,6

Fuente: Minedu (2022). Elaboración: Propia

Tabla 15: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Matemática

Matemática		
Nivel de logro	Urbano	Rural
Previo al inicio	45,7	79,0
En inicio	36,4	16,7
En proceso	12,6	3,6
Satisfactorio	5,3	0,7

Fuente: Minedu (2022). Elaboración: Propia

Tabla 16: Diferencias de los niveles de logro entre la zona rural y urbana en Ciencia y Tecnología

Ciencia y tecnología		
Nivel de logro	Urbano	Rural
Previo al inicio	16,3	51,1
En inicio	50,2	37,0
En proceso	27,2	10,8
Satisfactorio	6,3	1,1

Fuente: Minedu (2022). Elaboración: Propia

En las tablas anteriores, se puede observar que las brechas educativas entre la zona rural y urbana son bastante significativas, lo cual consideramos es producto de la desigualdad social en el país, donde no se facilitan los mismos servicios básicos a toda la población. Esta situación influye en el poco éxito del alumnado de esta zona, idea que será desarrollada a continuación.

Las condiciones de vida en las zonas rurales del Bajo Urubamba son bastante precarias, ya que no cuentan con energía eléctrica, desagüe ni agua potable. En muchas

ocasiones, tampoco con el personal ni los servicios de salud suficientes para atender a toda la población. Otros factores como la alimentación son importantes para el adecuado desempeño académico de los estudiantes; sin embargo, según el Gobierno Regional de Ucayali, hasta el año 2022, el 30.7 % de niños menores de 5 años sufría de desnutrición crónica. Esta edad es crucial, pues es en la que el cerebro está en pleno desarrollo y necesita de alimentos adecuados para su correcto funcionamiento. La situación se sigue repitiendo hasta que son adolescentes y, en el caso de las mujeres, pueden seguir arrastrando estas carencias en la etapa del embarazo.

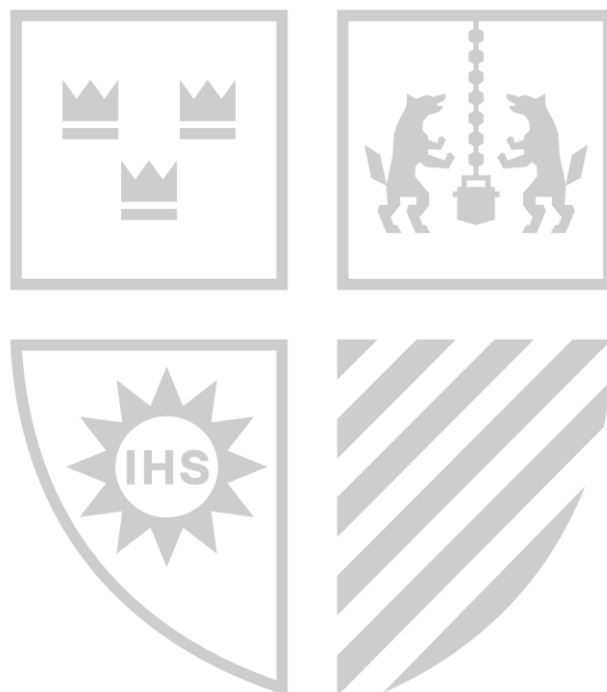
En un informe sobre Ucayali presentado por UNICEF- Perú en el año 2019, se menciona que esta región lidera la tasa más alta a nivel nacional en cuanto a deserción escolar en el nivel secundario, con un porcentaje de 15.1 %. Una de las razones por las que los adolescentes desertan de sus estudios básicos es porque son padres o madres a temprana edad. En ese sentido, Ucayali se encuentra en el tercer lugar con un porcentaje de 23.1 % de adolescentes entre las edades de 15 a 19 años que se convierten en padres o madres de familia. La falta de una adecuada educación sexual integral es la responsable de esta situación, ya que muchas familias que provienen de pueblos originarios no suelen contar con información sobre planificación familiar y el Estado no se preocupa por elaborar un plan que permita la promoción del uso de anticonceptivos.

Adicionalmente, hasta el 2017, Atalaya¹ registraba un 49 % de violencia sexual y 36 % de violencia psicológica, porcentajes bastante elevados respecto a las demás provincias de Ucayali (UNICEF, 2019). Sin embargo, en general, los porcentajes de deserción, embarazo adolescente, violencia, falta de servicios básicos, etc. son elevados en toda la Amazonía peruana, y no solo en esta región, en contraste con la situación en la costa y la sierra del país. Los factores que se han mencionado son solo algunos de los que influyen en la deserción escolar de los adolescentes en este departamento, pues el problema es desfavorable a nivel sistemático; del mismo modo, la realidad que afrontan los docentes entrevistados en esta investigación tampoco es la adecuada.

Los desafíos docentes requieren de mucho esfuerzo y no solo por su parte, sino que dependen del compromiso de otros sectores como el de salud. Por ello, la política que

¹ Provincia donde se encuentra Sepahua, distrito donde están ubicadas las escuelas de donde provienen los docentes entrevistados.

se detalló anteriormente propone un enfoque territorial. De esta manera, no solo los pobladores de comunidades nativas podrán acceder a una salud de calidad, sino también los docentes. Ya que es importante que se planteen más acciones para atraer a docentes comprometidos a las zonas más alejadas del país y ello no se logra solo con incentivos económicos.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este último capítulo, se analizarán las respuestas obtenidas durante las entrevistas a seis docentes de distintas instituciones educativas de zonas rurales. La información recogida permitirá conocer a fondo sus concepciones y experiencias sobre diversificación curricular y procesos como adecuación, adaptación y contextualización. Asimismo, se explicarán las causas de dichas concepciones con el fin de comprender mejor la realidad educativa en ámbitos rurales.

3.1 Categoría: Diversificación curricular

De los seis docentes entrevistados, tres de ellos manifestaron que la diversificación curricular está relacionada con la realidad o el contexto de la institución educativa. Es decir, que el aprendizaje que reciben los estudiantes debe tener en cuenta sus necesidades y las condiciones de vida en la que se encuentran. A continuación, se presentan las respuestas literales de algunos docentes:

La diversificación curricular, como su propio nombre lo dice: diversificar quiere decir ampliar, renovar, este, conocer más a fondo un lugar, una etnia, ¿no? Por eso su nombre es diversificar, profundizar, con más optimismo, ser conocedores netos de tal situación, tal problema, ¿no? Eso sería diversificar. (CYT02)

La diversificación, definitivamente, ¿creo que sí no? Porque así no sea bilingüe setiene que adecuar a la realidad del contexto. La realidad de la institución. El contexto social en la que vive y se caracteriza. Sí se tiene que hacer. (CYT01)

La respuesta del docente CYT02 refleja una comprensión de la diversificación curricular centrada en conocer las realidades específicas (etnia o comunidad) y familiarizarse con sus distintas necesidades. Para el entrevistado, es necesario que los docentes conozcan el contexto, ya que no se puede brindar una educación pertinente y útil sin un conocimiento a fondo de las características y necesidades de los estudiantes y sus familias.

Ello coincide con lo mencionado por Carrillo (2011) y Garrido (2021), autores mencionados en el marco teórico, quienes hacen hincapié en que es importante la diversificación curricular, ya que permite que se tome en cuenta las necesidades e intereses de grupos específicos con el fin de lograr aprendizajes.

Además, en la respuesta que brinda CYT01, queda claro que en todas las instituciones educativas es necesaria la diversificación y que no es solo una cuestión que deba preocuparle a las escuelas EIB. Cada lugar tiene sus propias características, necesidades e intereses y diversificar el currículo es imprescindible, porque garantiza que los estudiantes puedan aprender lo que necesitan a su propio ritmo y con estrategias más adecuadas.

Asimismo, dos profesores entrevistados (COM01 y CyT02) mencionaron que, si no se implementa la diversificación curricular en las escuelas rurales, los estudiantes se alejan cada vez más de su cultura. Uno de ellos mencionó que los docentes que no pertenecen al lugar donde se ubica la escuela muchas veces no tienen en cuenta la cultura de los estudiantes, ello hace necesario brindar capacitaciones sobre cómo diversificar. Otro de los docentes entrevistados mencionó que es necesaria la diversificación curricular, porque los estudiantes de zonas rurales tienen otro tipo de aprendizaje:

(...) la currícula que nos manda el mismo ministerio algunos aspectos no están contextualizados y lo otro es que cada uno, nosotros trabajamos lo que es calendario comunal como puede observar y es una herramienta que nos sirve para nosotros adecuar el aprendizaje de los estudiantes, ¿no? entendiendo de que los estudiantes por naturaleza ellos tienen otro tipo de aprendizaje. (COM01)

Ello quiere decir que los estudiantes de zona rural aprenden contenidos distintos a los de zona urbana, ya que hay muchas cosas que influyen sus estudios como las festividades propias de su cultura, la distinta concepción que sus etnias tienen del mundo, el estilo de vida y las necesidades que afrontan.

Al realizar la pregunta ¿considera que en su IE los docentes diversifican el currículo?, dos docentes contestaron lo siguiente:

Le podría decir que un 60% de docentes diversifican y el otro es el 40% que aún todavía no. Un factor que es que algunos desconocen, ¿no? No son de la carrera ya veces es un poco difícil, pero nosotros hemos hecho este año los GIA los grupos de interaprendizaje, ¿no? Para ir orientando el tema de procesos pedagógicos, el tema de las sesiones, ¿no? (COM01)

Somos de otra carrera. Yo estoy estudiando educación. La mitad son docentes y la otra mitad estamos en ese camino [...] En mi caso, vengo trabajando varios años y tengo noción conocimiento de cómo elaborar, pero sí debo decir que me ha costado un poquito trabajar en áreas que no me corresponde. Es lo que me ha tocado este año, ¿no? He trabajado EPT y DPCC. (EPT01)

El docente COM01 revela una realidad propia de las escuelas de zonas rurales: no todos los profesores cuentan con licenciatura en educación o título pedagógico. Ello puede ser una de las causas por las cuales no se brindan aprendizajes pertinentes, ya que los maestros no cuentan con los conocimientos sobre cómo diversificar. Esta situación refleja una brecha en la preparación pedagógica del equipo docente, lo que afecta la implementación de una adecuada diversificación.

Ante este escenario, se evidencia una actitud proactiva por parte del equipo directivo y los mismos docentes, al realizar grupos de interaprendizaje (GIA) como estrategia para fortalecer las competencias de los maestros en cuanto a procesos pedagógicos y la elaboración de documentos de planificación. Lo que mencionó el entrevistado refleja las limitaciones que tienen los docentes de su institución educativa, pero, a la vez, sugiere que existe compromiso institucional por mejorar la práctica docente a través de la formación continua.

Asimismo, la docente EPT01 reconoce estar en proceso de formación e indica las limitaciones que ha presentado para trabajar en distintas áreas curriculares con las que no ha tenido experiencia previa; sin embargo, su respuesta alude a que busca diversas formas para lograr desempeñarse en el área que le han asignado.

Otra docente respondió lo siguiente:

Sí se diversifica. El problema es que la mayoría de docentes venimos de escuelas que no son bilingües, ¿no? Y al encontrarnos que tenemos que hacer un calendario comunal, saber cómo partir y enlazar todas las áreas es un trabajo grande. La mayoría de los docentes trabajamos individualmente, yo matemática, yo comunicación, yo cyt, yo sociales. (CYT01)

Es muy común que en las zonas rurales haya mucha rotación de maestros que, normalmente, provienen de una realidad urbana donde no han trabajado, por ejemplo, un calendario comunal con las fechas importantes de la comunidad. A estos docentes les tomará tiempo aprender esta nueva dinámica de trabajo, ya que necesitarán de dicho calendario para su planificación.

Asimismo, la docente COM02 respondió lo siguiente:

Lo que he visto este año es que son pocos los que diversifican porque solamente creo que agarran la programación lo copian y lo entregan así [...] Mira nosotros tenemos aquí internet. Oportunidad hay, pero falta interés del mismo docente. Como muchos dicen vamos a trabajar como es comunidad nativa no va pasar nada.No saben que el indígena también necesita eso. Porque si nosotros le damos todolo que sabemos ese estudiante esa persona va querer subir va querer avanzar, perosi nosotros no le damos esa oportunidad, ¿dónde estamos?

Esta docente menciona que son pocos los docentes comprometidos con su labor, ya que varios profesores asumen que trabajar en una escuela de una comunidad nativa no es exigente y que podrían esforzarse menos porque los estudiantes no requieren de un gran desempeño por su parte. La docente COM02 es nombrada y trabaja en esa comunidad más de diez años y ha congeniado mucho con los pobladores; por ello, hace notar su indignación frente a docentes que no muestran interés por brindar un servicio educativo de calidad.

Además, en su respuesta indica que algunos docentes de su institución educativa solo reproducen los documentos de planificación de otras escuelas o de otros docentes sin comprometerse realmente con las necesidades de los estudiantes. Ello sucede debido a que una gran parte de maestros aceptan trabajar en comunidades indígenas por necesidad y no por un verdadero compromiso con la educación. Asimismo, asumen que los especialistas de la UGEL u otros agentes supervisores no visitará zonas alejadas por falta de interés o presupuesto, y ello causa que no realicen un óptimo trabajo en beneficio de la población.

Por otro lado, en el lineamiento 5 del objetivo prioritario 2, “Mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente”, de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, se incluye la

implementación de procesos de diversificación. Por ello, se preguntó a los docentes si conocían sobre esta política y sus respuestas fueron las siguientes:

No, no he escuchado. He escuchado cosas generales, pero nada específico. (EPT01)

Sobre la política de atención educativa para ámbitos rurales este... yo veo que solamente la distrital nos ve a nosotros como personas de los ríos y entonces tienen consideraciones. (COM02)

Claro, la política EIB, ¿no? Está dentro del modelo de servicio, ¿no? Que es modelo de servicio de educación intercultural bilingüe que ha sido aprobado en el 2018 con la resolución la 018 o 19 si no me equivoco. (COM01)

No, la he escuchado, pero no le he tomado mucha importancia porque realmente vivimos de ensayo en ensayo y nunca se concreta nada. No terminas de aprenderlo que te están dando y ya te la cambiaron y realmente es un dolor de muela. (CYT01)

No, nunca nos han capacitado, ni la coordinación acá en Sepahua nunca nos ha informado sobre estas políticas, no, del ámbito rural. No. Solamente he escuchado, no, algunos apoyos por parte de la municipalidad. (CYT02)

Los docentes desconocen la existencia de la Política de Atención Educativa para la Población de los Ámbitos Rurales. Probablemente, esta sea una de las causas por las cuales no han implementado del todo la diversificación curricular y tampoco no la han tomado como una exigencia. El docente CYT02 menciona que los docentes no han recibido ningún tipo de charla o capacitación para conocer a fondo esta política.

La respuesta de COM02 sugiere que aquellos que elaboran políticas para el ámbito rural tienen una visión estereotipada del contexto de las comunidades nativas y una lógica centralista que no reconoce sus reales características y necesidades. Por eso, menciona que la municipalidad a la que pertenece su jurisdicción es la que puede contar con un bagaje más amplio y certero de su realidad.

Asimismo, la docente CYT01 transmite su incomodidad frente a la diversa información que comparte el personal de la UGEL con el fin de implementar en las escuelas. Señala que esta información cambia sin tiempo suficiente para ser interiorizadas por los docentes y facilitar su puesta en práctica.

Este desconocimiento de los alcances reales de la política por parte de los

entrevistados pone en evidencia los posibles vacíos en la difusión y capacitación de las políticas educativas en estos territorios.

3.2 Categoría: Diversificación curricular

3.2.1 Subcategoría: contextualización

Al momento de realizar la pregunta ¿qué sabe sobre la contextualización al diversificar el currículo?, uno de los docentes respondió lo siguiente:

(...) una contextualización en conjunto con los padres de familia, docentes, dirección y todo los que pertenecen a la comunidad. (CYT02)

Ello quiere decir que es de suma importancia que la comunidad educativa participe del proceso de contextualización para conocer el origen de los estudiantes. Asimismo, otro docente indica algo similar cuando menciona:

(...) al diversificar nosotros vamos a poder plantear un FODA porque vamos a ver el fortalecimiento que tenemos acá con los sabios, segundo las oportunidades que nos brinda las empresas, tercero las debilidades que tenemos es la deserción escolar muchos de los estudiantes por motivo de que sus padres tienen demasiada población familiar y tienen que mandarles a trabajar y como también tienen demasiados hijos para que los hijos mayorcitos cuiden a los menores. (COM02)

Blanco (2000), autora mencionada en el marco teórico, menciona que los aprendizajes que logren los estudiantes serán más pertinentes si reciben una educación basada en su realidad sociocultural. Así, lo mencionado por la docente COM02 respecto a la participación de los sabios en el FODA es muy relevante, ya que son ellos quienes conocen el origen de la comunidad y toda la riqueza cultural. Asimismo, con la participación de los padres de familia, se conocerá a fondo las distintas razones de la deserción escolar y esta información permitirá que los docentes de la escuela tengan en cuenta dicha problemática para abordarla en las clases durante el año.

Otro docente respondió lo siguiente:

Es adecuar a tu realidad, ¿no? y uno de ellos es el calendario comunal, de ahí vamos a elaborar la situación significativa que parte justamente de la realidad de lo que ellos viven [...] vamos a leer un texto expositivo vamos a suponer la siembra de la yuca ahí con los chicos empieza a intercambiar ideas, aportan sus ideas [...] y lo otro es el tema de identidad cultural se está perdiendo bastante y se está perdiendo por el tema de que piensan de que es mejor la otra cultura que la mía, entonces es un poco que a veces es trabajar el tema de la autoestima, el tema de

identidad con ellos. (COM01)

Ello quiere decir que, en el proceso de la contextualización de esta institución educativa, se toma en cuenta el calendario comunal, una herramienta pedagógica que permite conocer las fechas más importantes para la comunidad. Asimismo, el docente COM01 menciona un texto sobre la siembra de la yuca, lo cual está estrechamente relacionado con la realidad de sus estudiantes, pues hay momentos precisos del año para la siembra de este tubérculo. En su respuesta, este docente indica que las actividades que realiza la comunidad se incorporan dentro de la planificación, en este caso en el área de Comunicación, con textos expositivos al respecto de la siembra de la yuca, por ejemplo.

Figura 1: Calendario Comunal de la IE Bufeo Pozo

Meses	Actividades Socioproductivas	Dimensiones de los Saberes	Sábidas	Tecnologías	Normas/Prohibiciones/ICAROS	Gastronomía	Juegos	Ritos/Religiosidad	Problemas en Función a la actividad
MARZO	Pescado con barandilla. Siembra de maíz. Caza de animales silvestres.	Caida de los frutos del Cefico	Vanillas de medicina para la agricultura.		No compartir los sueños con las personas cercanas (Tu pareja)	Patafashka. Chicha de maíz. Carne ahumada.	Fútbol verones y mujeres.	Unión en la mano con pinipiri.	Pescado indiscriminado.
ABRIL	Siembra de frejol y maní.	Aparición de las playas.	Tacarpos. Canoastas.		No comer carne, carachama y cotomona. Tener en cuenta la fase lunar.	Chilcano de carachama. Masato, chapo.	Natación. Fútbol interbarrios.		Pérdida de prácticas ancestrales en el cultivo.
MAYO	Caza de animales silvestres. Pesca con tarrafa y triqui.	Salida de los peces de las quebradas. Tener buen verano.	Tarrafas, triqui, remo y fangana.		No cantar los sueños. Si sueñas aguja no debes salir a cazar y pescar.	Chupishpa. Pango de pescado. Masato, chapo.	Campeonato de fútbol interfamilias.	Discurso al Martín pescador.	Uso de productos químicos en la pesca. Desaparición de especies animales.
JUNIO	Siembra de sandía y chíclaya. Cosecho de maíz.	Los yatulu hacen hoyos en la playa.	Tacarpos, canoas.		No comer carachama y cabigra. La mujer que es al menstruando no debe sembrar.	Patafashka. Chilcano. Chapo y masato. Juane.	Juego de trompas y canicas.	Soplo al aire con pinipiri.	Desconocimiento de los saberes propios para la siembra de sandía.
JULIO	Roca y tumbo de chacras. El mijano.	La bandada de gansa pasan por la comunidad.	Nachos, hacha y motosierra. Anzulo, tarrafa y triqui.		Tener en cuenta el canto de la chikivia. No salir a pescar si fines mal sueño.	Masato, chicha. Patafashka, ahumado de pescado.	Juego de pelota entre familias.	Comisión de la ojia con pinipiri para tener puntaría.	Toda producción de árboles maderables.

Fuente: Institución Educativa Bufeo Pozo.

La Figura 1 muestra el calendario comunal de la escuela donde labora el docente COM01, en el cual se observan las actividades socio-productivas, la tecnología, juegos, ritos, prohibiciones, señas y las problemáticas que cada una de estas dimensiones enfrenta. Esta es una evidencia de que la institución educativa tiene en cuenta la cultura de sus estudiantes al momento de planificar.

Por otro lado, otra docente responde lo siguiente respecto a la misma pregunta sobre la contextualización:

No solo es partir de trabajar la parte planificar ignorando el contexto social, el contexto político también, ¿no? Es distinto el contexto político de una realidad social grande de la costa a de la selva porque tiene una cosmovisión diferente. Noes lo mismo, ¿no? Entonces tenemos...yo entiendo que podrían ser tres, ¿no? El contexto social, cultural y el contexto de salud también. (CYT01)

Es muy importante tener en cuenta los factores de un contexto debido a que cada uno de ellos tendrá sus propias problemáticas. En la comunidad nativa Santa Elena, lugar donde enseña esta profesora, uno de los asuntos graves que se debe intentar solucionar es el tema de la salud. El centro médico con el que cuentan está vacío: no hay trabajadores y los docentes y comunidad deben de movilizarse a otros lugares para ser atendidos.

La docente EPT 01 mencionó lo siguiente respecto a la contextualización:

Por ejemplo, las problemáticas que tienen el tema de que los chicos se identifiquen como tal. Si ellos son yines o asháninkas, entonces que aprendan a valorar uno y de acuerdo con ello se trabaja o cuánto ello se identifican uno que es la identificación revalorizar sus lenguas sus costumbres entonces hemos intentado trabajar todo este año con respecto a ello [...] Ha sido entre todos en una reunión se ha tratado de hablar viendo las deficiencias el tema de autoestima que es un tema que se abarca mucho las problemáticas que hemos tenido por ejemplo los papás de pronto, ¿no? Ehh... en la misma comunidad el tratar de normalizar que las chicas terminen su secundaria y ya salgan embarazada, incluso estén asistiendo tercero o cuarto y estén embarazadas, ¿no?

Esta docente intenta resaltar la importancia de tener en cuenta que los estudiantes se identifiquen con sus etnias y toda su cultura en general, ya que con la llegada silenciosa de la cultura occidental se están perdiendo costumbres y hasta maneras de vestir. Asimismo, menciona que una de las problemáticas de la escuela en

donde ella trabaja es que se normaliza el embarazo adolescente, lo cual ha llevado a que los docentes intenten incorporar dentro de sus planificaciones algunas estrategias que reduzcan del número de mujeres adolescentes embarazadas. Aunque las comunidades nativas guardan muchas creencias de alto valor que deben ser preservadas, también es de suma urgencia que la mujer tenga una posición que le permita educarse y tener las mismas oportunidades que los varones indígenas.

Sumándose a lo que la maestra anterior menciona sobre la identificación de los estudiantes con sus etnias, otra docente comenta lo siguiente:

Sí, mayormente nosotros nos sumamos a las fechas cívicas porque aquí en la comunidad predicán lo que es el evangelio los adventistas entonces eso hace que en muchas de las festividades no podemos estar partícipes, pero la institución eso deja al libre albedrío porque no podemos decir al estudiante que sea católico o que sea adventista o pentecostés. Eso es de acuerdo a su realidad de cada uno y entonces nosotros somos simplemente orientadores, facilitadores y mediadores. (COM 02)

Su respuesta se refiere a que, en la comunidad donde está ubicada su escuela, la presencia de algunas religiones no permite que se puedan celebrar las diversas festividades propias de la cultura de los estudiantes. En dichas iglesias, se estila prohibir ciertas prácticas culturales como la toma de masato. Este tipo de situaciones no solo ocurre en esta comunidad, sino en diversas zonas rurales donde se encuentran presentes algunas iglesias evangélicas o adventistas, las cuales eliminan la propia cultura de sus feligreses.

3.2.2 Subcategorías: Adecuación curricular y adaptación curricular

Se ha visto conveniente considerar en esta parte las dos subcategorías juntas, debido a que la pregunta de la entrevista fue la siguiente: ¿la adecuación curricular es lo mismo que la adaptación curricular? y ¿qué sabe sobre estos procesos?

A continuación, se presentan partes de las respuestas que brindaron distintos docentes:

Adecuación es creo cuando uno se adecua a un contexto ¿no?, a una realidad, perono es lo mismo dice que la adaptación, es diferente, es cuando tú te adaptas, ¿no?[...] Adaptación, trato de adaptarle el tema a su realidad de su institución educativa, todo lo que le rodea, todo lo que

ellos puedan observar, lo que pueden ver, pueden palpar, pueden mirar, pueden medir, ¿no? [...] Entonces, trato de adaptarle el tema a su realidad, a su realidad de su pueblo, de la vivencia. (CYT02)

No la tengo muy clara, pero puedo deducir, ¿no? La adecuación es de acuerdo a mi necesidad me imagino, ¿no? La adaptación me imagino que es complementar, ¿no? (EPT01)

La adecuación con la adaptación son términos muy diferentes. Claro, o sea, es que estos procesos como dicen, ¿no? es muy fácil como se puede decir adecuar, ¿no? Pero adaptarte a esa realidad va hacer un poco complicado lo que pasa con muchos de nosotros como docentes. Es muy difícil a veces, ¿no? Como mismos docentes no tratamos de ver esa realidad, sino que a veces como se puede decir pienso de que estoy trabajando con estudiantes que son zonas urbanas, ¿no? (COM01)

No sería lo mismo porque adecuamos a una realidad, por ejemplo, (este...ahh) Nos hablan del currículo amigable y en ese currículo amigable nos dicen que está adaptado a cierta realidad, ¿no? Pero cuando hablas de acá sobre la, sobre... bueno la adecuación está adecuada para esta realidad, pero la adaptación está un poco más en concreto, ¿no? Tenemos una realidad con ciertas características ya lo adaptamos. (CYT01)

[...] nosotros tenemos un problema bien grande que es este de primaria vienen los chicos sin leer ni escribir. No en su totalidad, pero es un porcentaje muy alto, entonces aquí nos adaptamos nosotros a pesar de que en secundaria ya no debe de estar enseñando las frases las oraciones porque eso viene desde primaria entonces, ¿qué hacemos nosotros? Nos adaptamos a qué... a que el estudiante, así como viene lo tomamos de ese punto porque no podemos avanzar según la currícula porque no está de acorde a su estándar. (COM02)

El curricular viene del ministerio, ¿no? El ministerio, pero no. Este no alcanza, no le iguala pues. No le plasma este a nivel, este como se llama, que lo hace indígena el colegio de los indígenas para agropecuario. Por ejemplo, aquí arriba: Santa Elena, Bufe Pozo, no le enlaza, en cambio a los mestizos si se le enlaza. (MAT01)

Las respuestas que brindaron los docentes denotan confusión respecto a estos dos procesos. Como se logra ver, los docentes CYT01 y CYT02, al inicio de sus respuestas, intentan acercarse a lo que es la adecuación; sin embargo, luego confunden el término con adaptación.

De acuerdo con lo que mencionan Duck y Loren (2010), la adecuación está relacionada a los ajustes que los docentes realizan a las programaciones anuales, experiencias y sesiones de aprendizaje, y recursos que se utilizarán en cada clase. Es

sustancial que los maestros conozcan las características del grupo al que se dirigirán y sus necesidades e intereses, sino el ajuste que hayan realizado no será satisfactorio.

La docente COM02 da un ejemplo sobre la problemática de su escuela. Ella comenta que los estudiantes que ingresan a primero de secundaria presentan dificultades de lectura y en matemática (operaciones básicas), frente a ello, la escuela adapta, es decir, modifica el currículo debido a las necesidades que observan en el grupo. La respuesta de la docente es más cercana a la definición del proceso de adecuación al hablar de una constante que cada año ocurre y que los docentes que trabajan más tiempo en esa institución conocen. Ella considera que el bajo rendimiento académico es una característica propia de los estudiantes que ingresan a secundaria y, por tanto, el ajuste que se realiza se hace a todo el grupo.

Duck y Loren (2010) mencionan que la adaptación es un proceso más individualizado, es decir, se implementa cuando se detecta, en un estudiante, alguna necesidad de aprendizaje diferente a los del resto de la clase. Para realizar una adecuada adaptación, los docentes elaboran materiales didácticos específicos para lograr que el estudiante avance en el logro de sus aprendizajes y culmine el año escolar en el estándar que debería.

A partir de lo presentado, se puede concluir que los docentes cuentan con conocimientos muy incipientes sobre los procesos de adecuación y adaptación, ya que no logran distinguir en qué situaciones deben implementarlos. Esto puede ser producto de diversos factores como la baja motivación de los docentes, las condiciones laborales en la que deben desempeñarse, el acceso precario o nulo al servicio de internet que no les permite participar de actualizaciones, el poco acompañamiento pedagógico que reciben por parte de la UGEL por encontrarse en zonas de difícil acceso, entre otros. (MINEDU, 2018)

Otras de las respuestas que surgieron al hablar sobre adecuación y adaptación curricular son las siguientes:

[...] en cambio acá es otra realidad y qué bueno que este año hemos tenido el equipo que estamos trabajando tratamos de ver esta situación. Son procesos diferentes y ritmos de aprendizaje diferentes. Este año hemos tenido que...lo hemos llamado el año cero con los de primer año

porque vinieron como se puede decir bajo más que todo en lectura como le digo hay muchos factores que seguro uno puede ser de repente los materiales y el otro es en la casa poco apoyo de los padres y otro que es este...se olvidan como se puede decir, ¿no? Si usted hoy día de repente se da una vuelta por ahí muchos chicos se van a sus casas y el tema de alimentación. Aquí por ejemplo de 12:30 para arriba es difícil que los chicos retengan los aprendizajes porque más están pensando en qué van a comer y eso a veces ...en la casa no hay nada que comer. (COM01)

El docente menciona la realidad de las familias de muchas escuelas rurales que no cuentan con los recursos necesarios para cubrir su alimentación. Ante ello, el Estado peruano implementó el programa Qali Warma, el cual distribuye alimentos a instituciones educativas focalizadas; sin embargo, existen periodos en los que los productos no llegan a los centros educativos debido a factores climatológicos o por una inadecuada gestión de parte de la instancia encargada.

Otro docente comenta lo siguiente:

[...] el detalle está el grueso del problema es de los estudiantes. Más que de los estudiantes es de los padres creo porque puede que vengan una semana y a la siguiente no vienen y al papá le da lo mismo mandar a su hijo que no mandar. El problema de los chicos también es que vienen sin comer. Antes que teníamos Qali Warma ellos venían por la comida y cada vez hay más disminución de estudiantes. No hay Qali Warma y eso hace pues...ya veíamos eso vienen más porque estamos presionando que tienen que asistir, incentivando con lo de la beca que es una gran ayuda a personas de comunidad o lo otro que es el COAR. Realmente los chicos son de extrema pobreza. Tú visitas sus casas y ves la despensa y vas a ver un kilito de arroz, nada de proteínas, yuca, plátano un atún por ahí, no hay más y ellos todos los días tienen que ir por sus alimentos. Entonces tenerlo aquí en el colegio el desayuno que lo preparan muy bien ah. La señora trae su carnecita, hacen un guisito de platanito ellos vienen y comen, la leche les encanta porque ellos lo varían, pero ya no lo tienen. (CyT01)

Estos dos maestros refieren que los esfuerzos que hagan por adecuar sus documentos de planificaciones al nivel que presentan sus estudiantes, en cuanto a sus progresos de aprendizaje, serán insuficientes, pues existen otros factores en contra que no dependen de ellos. Por ejemplo, el alto índice de anemia en las familias de zonas rurales, el desinterés de los padres de familia por los estudios de sus hijos, las enfermedades propias de la zona como el dengue, malaria y tifoidea, etc.

Asimismo, la docente CyT01 resalta el esfuerzo que los docentes de la institución educativa donde ella labora realizan para animar a sus estudiantes a seguir

asistiendo a la escuela. Por ejemplo, se les habla de la posibilidad de obtener la Beca 18 al culminar sus estudios secundarios o la posibilidad de ingresar a un Colegio de Alto Rendimiento (COAR).

La docente EPT01 mencionó lo siguiente durante la entrevista cuando se empezó a hablar de adaptación:

En realidad, hemos empezado de cero. Valgan verdades ehh.. siempre se piensa que por ser de comunidad no se le presta la misma atención que chicos de zona urbana. Aparte de ello otro tema es la pandemia. Hay muchos chiquitos en el colegio que están literal en cero. Nosotros hemos empezado con estudiantes que no saben escribir no saben leer y están en segundo tercero y tienen muchas dificultades para escribir. El tema de la ortografía.... Dicen que el de comunicación, pero en realidad es un trabajo de todos. Hemos tenido que hacer un trabajo muy minucioso y empezar de cero con muchos de ellos.

En la zona del Bajo Urubamba, lugar donde están ubicadas las instituciones donde laboran los docentes entrevistados, es muy común observar que estudiantes del primer ciclo de secundaria no han consolidado sus habilidades en lectura, escritura y en las cuatro operaciones básicas de matemática. Esta problemática se ha incrementado a la actualidad a partir de la pandemia, ya que por varios meses no pudieron impartir clases presenciales. Sin embargo, varias escuelas de zonas rurales tuvieron que iniciar labores presenciales a pesar de que la UGEL no lo autorizaba, debido a que no contaban con servicios de internet o porque el servicio con el que contaban era precario. Todo ello conllevó a que la brecha de logros de aprendizaje entre la zona urbana y la rural se siga incrementando.

Desde que se regresó a las clases presenciales, los maestros de las escuelas del Bajo Urubamba han diagnosticado ciertas deficiencias en sus estudiantes y se han centrado en implementar estrategias para revertir esa realidad. Han tomado conciencia de que la lectura no solo se realiza en áreas específicas, sino que todos deben trabajar en conjunto para lograr un avance.

3.3 Análisis de sesiones de aprendizaje de los docentes entrevistados

Los docentes entrevistados fueron seis. De estos, solo dos (CyT 01- CyT 02) compartieron sus sesiones de aprendizaje con la investigadora y pudieron hacer llegar sus planificaciones. Ello debido a que es muy común que en las escuelas rurales los

docentes no elaboraren sus documentos pedagógicos, ya sea por falta de conocimientos sobre su propia realización o por falta de interés por mejorar su desempeño.

En el anexo 04, se puede observar la sesión de aprendizaje del profesor CyT 01, el cual desarrolla dos competencias del área de Ciencia y tecnología. Este documento presenta una estructura que permite organizar de manera adecuada el desarrollo de la clase. Sin embargo, era necesario colocar, al inicio, ejemplos con los que los estudiantes estén más familiarizados, ya que lo más probable es que la mayoría de ellos no hayan visto un tren o molinos.

Asimismo, es siempre importante contar con un “plan B” en caso las condiciones climatológicas no sean las más adecuadas para que los estudiantes observen un video, ya que la escuela está ubicada en una zona rural sin fluido eléctrico permanente. El docente CyT01 presentó algunas confusiones entre los procesos de la diversificación curricular durante la entrevista y una evidencia del vago conocimiento sobre la categoría de la presente investigación es la precaria adecuación curricular que implementa en su sesión de aprendizaje.

Por otro lado, en el anexo 05, el docente CyT02 ha colocado ejemplos más familiares para sus estudiantes. Asimismo, tuvo en cuenta la posibilidad de no contar con internet y expuso una alternativa en caso no poder visualizar el video. Este docente, en comparación con los otros docentes, brindó respuestas donde se pudo notar que tiene nociones más claras sobre diversificación curricular. Ello quiere decir que el conocimiento técnico que los docentes manejen se verá reflejado en su práctica.

3.4 Identificación de otras problemáticas de las escuelas del Bajo Urubamba mencionadas por los docentes entrevistados

Durante las entrevistas, surgieron respuestas relacionadas a la realidad que viven las escuelas del Bajo Urubamba, las que podrían ser las razones por las que no se logra implementar una adecuada diversificación curricular.

Los docentes mencionaron lo siguiente:

Primero es conocer la realidad de la comunidad en este caso y es trabajar de acuerdo a las necesidades que ellos tienen y que la comunidad presenta, ¿no? Para mí es eso, ¿no? Que los

docentes se empapen en cuanto a las necesidades a los intereses de los estudiantes porque a veces no es solo lo que nosotros queremos sino lo que a ellos les interesa aprender. (EPT01)

Yo, mi recomendación sería a esos docentes, que pongan al cien por ciento, que se empapen, que se familiaricen con todas las labores, con todas las costumbres, para que puedan desarrollar buenas estrategias de aprendizaje, de experiencias, para que ellos puedan trabajar. Tanto, va a ser bueno para el estudiante, como bueno también para el maestro. Así el maestro también aprende, se desarrolla, y que mejor, venir a aprender la lengua Yine acá, ya que hoy día la currícula, nos está pidiendo también saber una segunda lengua, mayormente a los hispanos se les hace más difícil encontrar una plaza vacante en un colegio bilingüe, y ya que en la parte hispana es muy peleado, hay muchas personas que están preparados. Esa sería mi recomendación. (CyT02)

Conocer su realidad conocer cuáles son los alumnos potenciales y cuáles son los alumnos que necesitan acompañamiento porque a pesar de que somos pocos tenemos deserción y básicamente la deserción es porque hay abandono de los papás. La mamá se ha ido el papá los ha dejado. Ellos están deambulando por ahí, ¿no? (CyT01)

Estos entrevistados comentan que es muy necesario que los docentes que llegan desde las ciudades se dediquen a conocer la comunidad donde laboran, ya que a partir del conocimiento de la cultura es que se puede incluir en las planificaciones situaciones de la realidad de los estudiantes. Mencionan ello debido a que se han presentado casos de docentes que han llegado a sus escuelas y no han mostrado interés por familiarizarse con los pobladores.

La docente CyT01 comenta lo siguiente:

Una de las dificultades que nosotros hemos encontrado acá, que no hay permanencia de los directores, entonces viene uno, se va, viene otro y lo mismo que los docentes ¿no? Entonces, no hay un plan educativo, no hay un proyecto educativo acá, que se revise, ¿no? Y que se continúe simplemente queda en presente el documento por cumplir, pero un proyecto educativo que debemos de seguir no lo hay.

Cada institución necesita de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues en este se exponen, entre otros aspectos, las necesidades e intereses de la realidad de las familias del lugar donde está ubicada la institución educativa. La docente CyT01 menciona que su escuela no cuenta con este documento y que por ello no se puede dar continuidad a un objetivo claro. Asimismo, una de las causas de este problema es la falta de un líder que pueda dar iniciativa a su elaboración, ya que cada año se cambia de

director.

Como se mencionó antes, la alta rotación de personal docente y directivo en zonas rurales dificulta la mejora constante de una escuela. Asimismo, cuando asumen dichos puestos personas que no están preparadas, se retrasa mucho más el trabajo y no se encuentra un horizonte, es decir, solo se realiza un trabajo individual y los docentes no trabajan en conjunto.

Otra docente expone lo siguiente:

Mi recomendación es que los profesores sean de especialidad. Porque si no viene profesor de especialidad estamos mal porque viene un técnico agropecuario viene un ingeniero no es pedagogo y no le va a interesar que está tratando con personas, con niños, con estudiantes que quieren aprender no es igual. (COM02)

Que los docentes titulados prefieran trabajar en las ciudades es una de las problemáticas más comunes en las escuelas del Bajo Urubamba. Ello se debe, parcialmente, a que este es un lugar de difícil acceso en cuanto a transporte, pues es muy alto el coste para llegar aquí y las condiciones laborales no son las más apropiadas.

En esa línea, el hecho de que un docente no sea de la especialidad que enseña puede conllevar consecuencias como poco conocimiento del área, desinterés por el logro de aprendizajes de sus estudiantes, y la no implementación de los procesos didácticos adecuados ni de la diversificación curricular. Además, esto podría generar una enseñanza deficiente, ya que estos profesionales no necesariamente comprenden que están trabajando con estudiantes, especialmente adolescentes, que necesitan una orientación adecuada y sensible al proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Al finalizar el presente estudio, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Respecto al primer objetivo específico, se logró identificar que la mayoría de los docentes posee un conocimiento técnico-pedagógico limitado acerca de la diversificación curricular. Esto se evidencia en la confusión conceptual acerca de los procesos que componen dicha diversificación: contextualización, adecuación y adaptación. Asimismo, tanto en sus declaraciones como en su planificación, los docentes consideran que diversifican cuando incorporan algunos rasgos del contexto sociocultural de los estudiantes sin tomar en cuenta las otras dimensiones de la diversificación curricular. Respecto a estas dimensiones, no existe evidencia en sus programaciones ni tampoco en su práctica cotidiana.

Tres docentes entrevistados mencionan que una de las razones por las que no se logra diversificar el currículo en sus instituciones es porque varios docentes no son de la carrera de Educación y ello no permite que se pueda implementar una adecuada diversificación. Otra docente menciona que percibe desinterés de parte de algunos colegas que piensan que no deben esforzarse en su práctica docente porque los estudiantes de zona rural nunca saldrán de sus comunidades para superarse. De ese modo, año tras año, no intentan aplicar nuevas metodologías.

- En cuanto al segundo objetivo específico, los docentes entrevistados tienen una idea clara sobre el proceso de contextualización, ya que mencionan que han tenido reuniones con los padres de familia de la comunidad para elaborar sus calendarios comunales. Además, por la cercanía que tienen con estos lugares, ya sea porque viven dentro o por los alrededores de la zona

donde está ubicada la institución, conocen las problemáticas que afronta la comunidad en el sector salud, educación y político. Ello permite tener un amplio conocimiento sobre la realidad y las necesidades de los estudiantes.

Respecto a la adecuación y la adaptación curricular, existe mucha confusión, ya que los docentes entrevistados no logran distinguir las diferencias entre estos dos procesos y tampoco en qué momentos de su práctica docente la implementan. Ello se evidencia en la poca información y redundancia que brindaron como respuesta en dicha pregunta.

- La adecuada implementación de la diversificación curricular en las escuelas ubicadas en zona rural se logrará cuando sus docentes sean titulados y cuenten con la experticia necesaria para aplicarla. Asimismo, es necesario que dichos docentes muestren interés en mejorar su práctica y tengan altas expectativas en sus estudiantes. Además, se deben mejorar las condiciones laborales para que los profesores que estén mejor capacitados puedan sentirse atraídos para residir y trabajar en zonas rurales en condiciones de vida más aceptables.
- El objetivo general se ha logrado, ya que se ha explicado a través del análisis de resultados y las presentes conclusiones cómo se implementa la diversificación curricular en las IIEE EIB del Bajo Urubamba en el marco de la Política de Atención Educativa en los Ámbitos Rurales. Se concluye que aún faltan implementar estrategias que permitan que el lineamiento 5 de dicha política se ponga en práctica en las escuelas.

Los docentes entrevistados mencionan que el Ministerio de Educación avanza muy lento en cuanto al planteamiento de capacitaciones que permitan el mejor desempeño docente y sienten que solo en las ciudades llega el conocimiento de primera mano. Evidencia de ello es que ningún profesor entrevistado conoce la política educativa antes mencionada, lo cual es grave, justamente, porque esta política está dirigida a los lugares donde ellos laboran. Ellos argumentan que el Estado peruano debería de verlos como aliados para la implementación de esta política.

RECOMENDACIONES

Al concluir la presente investigación, se ve necesario plantear las siguientes recomendaciones:

- El desconocimiento de la Política de Atención Educativa en los Ámbitos Rurales por los docentes entrevistados es una alerta ante la cual sería recomendable que las instancias correspondientes planteen diversas estrategias de difusión. Ello con el fin de que los profesores se familiaricen y lleguen a empoderarse con toda la información. De esta manera, ellos se convierten en los principales aliados del Ministerio de Educación para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales.
- Sería necesario que las IIEE EIB del Bajo Urubamba realicen reuniones para revisar el lineamiento 5 —el cual busca “implementar procesos de diversificación curricular y propuestas curriculares con esquemas de progresión flexible, graduable y pertinente para población de los ámbitos rurales”—, con el objetivo de comprender los requisitos necesarios para llevar a cabo una adecuada diversificación curricular.
- Sería recomendable que las IIEE EIB del Bajo Urubamba soliciten capacitaciones sobre los procesos de diversificación curricular al Vicariato Apostólico de Puerto Maldonado, ya que, en esta zona, la mayor parte de las escuelas son de convenio de la iglesia católica con el Estado. En múltiples ocasiones, los vicariatos brindan todo tipo de apoyo a estos colegios.
- Finalmente, es muy necesario vencer la brecha de 11 000 docentes bilingües en las zonas rurales con el fin de mejorar la calidad educativa. Según los maestros entrevistados, el panorama podría mejorar con docentes titulados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(12), pp. 15-29 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amer, J., & Pascual, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 175–192. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39814/43635-132145-1-SM.pdf>
- Arenas, F. & Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 15(1), pp. 147-157. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421>
- Balari, N. (2004). Enfoque curricular sociocrítico. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (4), pp. 33–45. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/634/597>
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la Educación Secundaria currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Revista Fuente*, 6, pp. 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56710102.pdf>
- Blanco Guijarro, R. (s.f.). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Altas Capacidades*. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/LA-ATENCION-A-LA-DIVERSIDAD-EN-EL-AULA.pdf>
- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una institución educativa policial en el proceso de diversificación curricular* [tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4683>

- Casanova, M. A. (2004). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), pp.1–16. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984/3204>
- Caliva, J. (2002). Educación rural en América Latina y El Caribe: Un desafío hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28 (2), pp. 1-10 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781160>
- Contreras, D. (2019). El enfoque sociocrítico en la educación. *Revista Scientific*, 4 (12), pp.287-298 <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868015/88868015.pdf>
- Cordero, G., & García, J. (2004). El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas. Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/107/186>
- Cépeda, N. (2006, 10 de diciembre). *Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia*. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/NoraCepeda_Paradigmas.pdf
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699>
- Deroncele, A., Medina, P., Goñi, F., Montes, M., Romá, E., & Gallegos, E. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.009>
- Dirección Regional de Educación de Junín. (2022, 15 de marzo). *Orientaciones para la diversificación curricular en el aula*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8246/Orientaciones%20para%20la%20diversificación%20curricular%20en%20el%20aula%20primera%20versión.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duck, C. & Loren, C. (2010, 15 de febrero). *Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad*. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>
- El Peruano (2018, 3 de mayo). *Decreto supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para los ámbitos rurales*. El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1723311-1>
- Ferrer, G. (2004, 22 de octubre). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* <https://www.grade.org.pe/publicaciones/627-las-reformas-curriculares-de-peru-colombia-chile-y-argentina-quien-responde-por-los-resultados/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Garrido, L. (2021). *El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada en la modalidad de educación no presencial*. [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19906>
- Guerrero, L. (2013, 12 de agosto). *Informe completo sobre la reforma curricular*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/FORGE_Informe-completo-sobre-reforma-curricular-Luis-Guerrero.pdf
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (2018, 5 de octubre). *Educación rural en el Perú: Cifras sobre la educación rural en el Perú*. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/759-educacion-rural-en-el-peru-cifras-sobre-la-educacion-rural-en-el-peru/>
- Gimeno, J. (2007). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Jonker, H., Marz, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (1), 68-84. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/4926/1607>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ministerio de Educación. (2012, 7 de julio). *Reglamento de la Ley N° 28044 - Ley General de Educación*. https://www.minedu.gob.pe/files/3896_201207100937.pdf
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2016, 17 de abril). *Programa Curricular de Educación Básica*. <https://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/programa-secundaria-17-abril.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016, 14 de julio). *Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU. Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105058/_006-2016-MINEDU_-14-07-2016_10_47_29_-DS_N_006-2016-MINEDU_%2B_Exposici%C3%B3n_de_Motivos.pdf?v=1673583711
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al*

2021.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%3%b3n%20Intercultural%20Biling%3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2016, 2 de junio). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2017, 29 de diciembre). *Resolución Ministerial N° 732–2017–MINEDU. Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/152596/_732-2017-MINEDU_-04-01-2018_09_25_04_-RM_N_732-2017-MINEDU.pdf?v=1591144768

Ministerio de Educación. (2018, 14 de diciembre). *Decreto Supremo N° 013–2018–MINEDU. Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*. El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/>

Ministerio de Educación. (2018, 20 de septiembre). *Resolución Ministerial N° 518–2018–MINEDU. Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199929/RM_N_518-2018-MINEDU.pdf?v=1594241755

Ministerio de Educación. (2018, 20 de setiembre). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Lima. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/199930/RM_N_519-2018-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación. (2019, 20 de febrero). *Resolución Ministerial N° 072–2019–MINEDU. Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial en el Ámbito Rural de la Educación Básica Regular*. Lima. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/293938/RM_N_072-2019-MINEDU.pdf?v=1550932109

Ministerio de Educación. (2021, 13 de julio). *Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica*. Lima. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/RVM-N%C2%B0-222-2021-MINEDU-lineamientos-diversificaci%C3%B3n-curricular.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *¿Cómo realizamos la planificación curricular y evaluación formativa en la Educación Secundaria Intercultural Bilingüe?* <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/2022/DEIB22-0635.pdf>

Ministerio de Educación. (2022, 27 de abril). *Disposiciones para la prestación del servicio educativo durante el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicados en los ámbitos urbano y rural*. Lima. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2935422->

[documento-normativo-disposiciones-para-la-prestacion-del-servicio-educativo-durante-el-ano-escolar-2022-en-instituciones-y-programas-educativos-de-la-educacion-basica-ubicados-en-los-ambitos-urbano-y-rural](#)

Montero, C., & Uccelli, F. (2020). *Ruralidad y Educación en el Perú. Ruralidad y lejanía en el Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374789>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4559/Agenda%202030%20y%20los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible%20una%20oportunidad%20para%20Am%20c3%29rica%20Latina%20y%20el%20Cari%20be.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. <https://example.com/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>

Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*, 59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>

Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico: un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), pp.79-96. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835216005.pdf>

Ramírez, C. (2016). Un currículo nacional para transformar vidas. *Tarea*, 92, pp.2-7. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92_02_Cecilia_Ramirez.pdf

Reta, A. (2016). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones Didácticas*, 78, pp. 481-498. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858043.pdf>

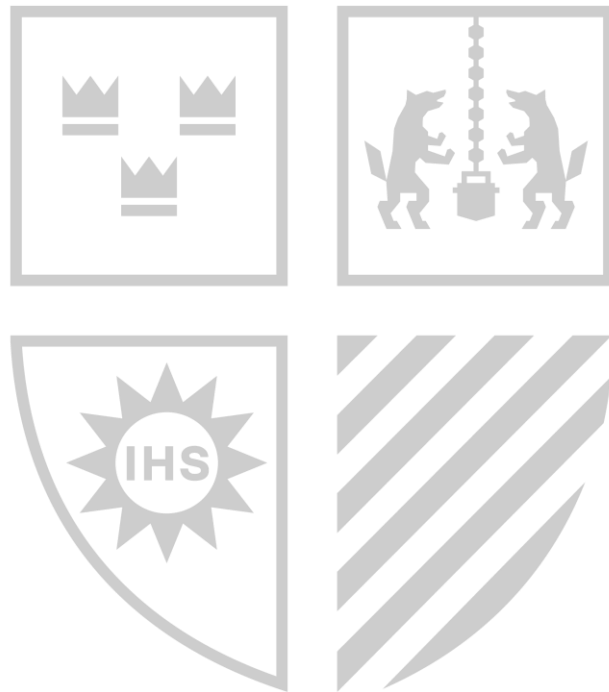
Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.

Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., & Pérez, E. (2016, 3 de mayo). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva*. https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Simon-Rueda/publication/307560426_De_las_adaptaciones_curriculares_al_diseno_universal_para_el_aprendizaje_y_la_instruccion_un_cambio_de_perspectiva/links/57c87f9308ae9d640480e1e6/De-las-adaptaciones-curriculares-al-diseno-universal-para-el-aprendizaje-y-la-instruccion-un-cambio-de-perspectiva.pdf

San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), pp. 181–198. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

- Tapia, J., & Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-apoyo-de-forge-al-desarrollo-del-curriculo-nacional-de-educacion-basica-del-peru/>
- Thorndike, L. (1913). *Educational psychology*. Columbia University. <https://archive.org/details/educationalpsych01thor/page/n7/mode/2up>
- Toruño, C. (2020). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía brasileña, española y estadounidense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), pp. 503-532. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-503.pdf>
- Trohler, D. (2017). *La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: Historias, perspectivas, beneficios y dificultades*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- UNESCO. (2016, 2 de marzo). *Qué hace a un currículo de calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa/PDF/243975spa.pdf_multi
- UNICEF. (2019, 2 de marzo). *La situación de las niñas, niños y adolescentes en Ucayali*. <https://www.unicef.org/peru/media/3326/file/Situaci%C3%B3n%20Ni%C3%B1os,%20Ni%C3%B1os%20y%20Adolescentes%20en%20Ucayali.pdf>
- UNESCO. (2022, 21 de setiembre). *La encrucijada de la educación en América Latina y El Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33 (1), pp. 155-165. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Villón, A. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio-crítico. *Illari*, (5), pp. 6-9. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266/222>
- Walid, S. (2023). *The flexible curriculum model: Inclusive, adaptive, and reformative*. (2023, 30 de mayo) https://www.researchgate.net/publication/371156666_The_Flexible_Curriculum_Model_Inclusive_Adaptive_and_Reformative/link/64761a936fb1d1682b1dba1f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

ANEXOS

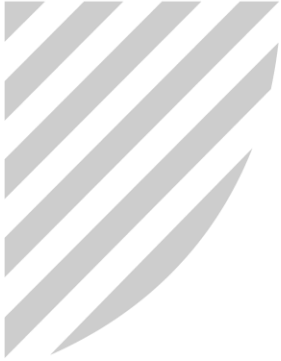
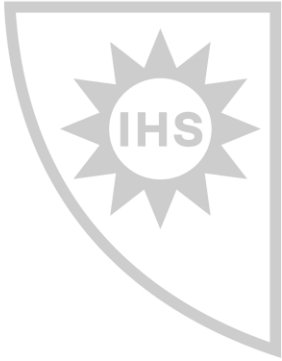
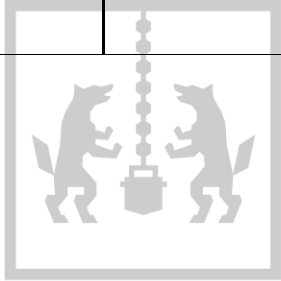
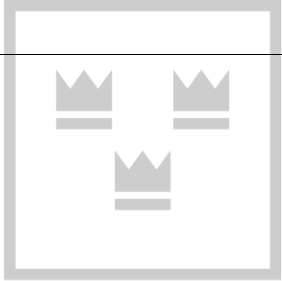


ANEXO 1: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO

Título de la tesis: La Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales en la implementación de la diversificación curricular en las IIEE EIB del Bajo Urubamba – Ucayali.

Categoría	Subcategorías	Indicadores	ÍTEMS DE LA ENTREVISTA
<p>Diversificación curricular</p> <p>Garrido (2021) menciona que la diversificación curricular es un proceso en el que los docentes toman en cuenta la realidad de los estudiantes, además de la metodología, los recursos y materiales educativos a lo largo del proceso.</p>	<p>Contextualización</p> <p>Blanco (2000) señala que la contextualización implica conocer las características, intereses, niveles de aprendizaje, realidad socioeconómica y distintas problemáticas de las zonas de procedencia y se puedan considerar aprendizajes pertinentes.</p>	<p>Utiliza información de la caracterización de los estudiantes para elaborar sus sesiones de aprendizaje.</p>	<p>¿Qué sabe sobre la contextualización al diversificar el currículo en su IE?</p>
	<p>Adecuación</p> <p>Duk y Loren (2010) mencionan que la adecuación implica realizar ajustes a los documentos de planificación pedagógica según las necesidades educativas de los estudiantes con el fin de mejorar los aprendizajes.</p>	<p>Realiza ajustes curriculares.</p>	<p>La adecuación curricular, ¿es lo mismo que la adaptación curricular? ¿Qué conoce sobre esos procesos? ¿Considera que en su IE los docentes diversifican el currículo? ¿Qué evidencias</p>

<p>Adaptación</p> <p>Blanco (2000) indica que la adaptación se trata de las modificaciones individuales que realiza el docente a estudiantes con necesidades educativas especiales con una previa evaluación psicopedagógica comprobada.</p>	<p>Implementa recursos didácticos para atender las NEE.</p>	<p>hay de ello? ¿Qué factores dificultan su implementación?</p>
--	---	---



ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Código:

Edad:

Años de experiencia docente en zona rural:

Especialidad:

1.- Considerando que esta institución educativa donde usted labora es interculturalbilingüe, ¿cree que es necesario implementar la diversificación curricular? ¿Por qué?

2.- ¿Qué sabe sobre la contextualización al diversificar el currículo en su IE?

3. – La adecuación curricular, ¿es lo mismo que la adaptación curricular? ¿Qué conoces sobre esos procesos?

4. - ¿Considera que en su IE los docentes diversifican el currículo? ¿Qué evidencias hay de ello? ¿Qué factores dificultan su implementación?

5.- ¿Qué recomendaciones haría a los futuros docentes de esta IE para mejorar su diseño curricular y acercarlo más a la realidad de los estudiantes?

6.- ¿Qué sabe sobre la Política de Atención Educativa para Ámbitos Rurales?

ANEXO 3: SESIÓN DE APRENDIZAJE CYT01


TÍTULO DE LA SESIÓN
IMPACTO DE LA FUENTE DE ENERGÍA

I. DATOS INFORMATIVOS

UGEL		MEDIO	PRESENCIAL
I.E		DURACIÓN	
AREA	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	FECHA	
GRADO/ SECCION	1º ÚNICO	DOCENTE	

II. APRENDIZAJE ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO	EVIDENCIA / PRODUCTO	INSTRUMENTO
Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.	Genera y registra datos e información.	Elabora tablas de doble entrada con los datos cualitativos.	Análisis de información para identificar las formas de energía en una situación de práctica para el uso de simulador y elaboración de argumentos científicos.	Lista de cotejo
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.	Comprende y aplica conocimientos científicos y argumenta científicamente.	Justifica que las diferentes formas de energía se originan de diferentes fuentes.		
CRITERIO DE EVALUACION				
<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene datos considerando la repetición de mediciones para disminuir los errores aleatorios y obtener mayor precisión en sus resultados. • Justifica que las diferentes formas de energía se originan de diferentes fuentes. • Justifica la relación entre energía y trabajo en transferencias que se pueden cuantificar usando fórmulas o modelos. 				
PROPOSITO				
2. Justifica que la energía se manifiesta de diferentes formas y estas a su vez pueden transformarse en otras, sin perderse parte de ella y justifica que en toda transformación de energía existe una energía degradada, que en algunos casos se puede cuantificar.				
COMPETENCIAS TRANSVERSALES			ENFOQUE TRANSVERSALES	
- Gestiona su Aprendizaje de manera autónoma. Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las Tics			<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque Búsqueda de la excelencia - Enfoque Intercultural 	

SECUENCIA DIDACTICA
Inicio (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes y el docente acuerdan normas para la interacción del trabajo (por ejemplo, escuchar con atención las indicaciones del docente, intervenir ordenadamente respetando la opinión de sus compañeros). • El docente presenta un video sobre las fuentes de energía (https://www.youtube.com/watch?v=xH3_2ICVKXA, de 0:01 a 3:25 minutos) para complementar los aprendizajes adquiridos. • El docente pregunta: ¿qué otras fuentes de energía observamos en el video? • El docente anota las respuestas de los estudiantes, resaltando las ideas principales sobre las energías hidráulica y nuclear. • Presenta el propósito de la sesión y el tema de la sesión.


Desarrollo (110 minutos)

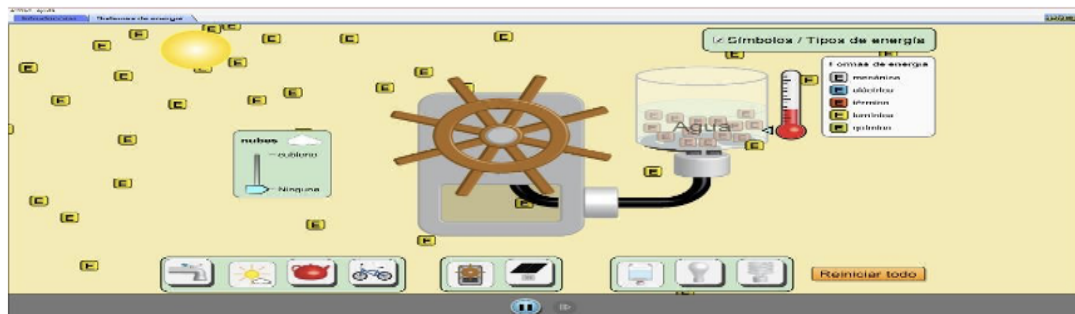
- El docente indica a los estudiantes que elaboren en su cuaderno un mapa conceptual sobre las fuentes de energía convencionales y alternativas.
- Los estudiantes obtienen información del fascículo 11: Fuentes de energía:
 - Fuente de energía hidráulica: página 7.
 - Fuente de energía nuclear: página 19.
- El docente, para reforzar los aprendizajes, indica a los estudiantes que, en parejas, trabajen con el simulador “cambios y formas de energía” de la página web <https://phet.colorado.edu/es/simulations/category/physics/work-energy-and-power>
- El docente presenta la introducción del simulador en relación con los recursos que utilizarán los estudiantes.
- Los estudiantes ingresan al “sistema de energía” del simulador, elaboran tablas de doble entrada con los datos que obtuvieron al seleccionar cada fuente de energía para ser transformada. Por ejemplo:

Categoría cualitativa	Fuente de energía: Sol		
	Nada	Poco	Mucho
Temperatura del agua			
Foco incandescente			
Foco ahorrador			



- Los estudiantes repiten la actividad seleccionando “símbolos/tipos de energía” para reconocer la energía que se produce en cada actividad del simulador y elaborar otro cuadro de doble entrada. Por ejemplo:

Fuente de energía	Tipo de energía	Transformada	Produce
Solar	Energía lumínica		Energía térmica



- El docente indica a los estudiantes que den a conocer sus resultados con relación a la obtención de datos cualitativos. Por ejemplo:
 - El Sol es una fuente de energía y emite energía lumínica que se transforma en energía térmica.



CIERRE. Si es el caso, haz un cierre aquí: los estudiantes socializan los resultados cualitativos obtenidos del simulador.



INICIO. Si es el caso, inicia aquí con esta actividad: el docente realiza una retroalimentación sobre la utilidad de las fuentes de energía para las actividades del ser humano.

CONTINÚA AHORA CON EL DESARROLLO

- Los estudiantes leen “El uso inadecuado de la energía altera el ambiente”, de la página 39 del libro de 1.º grado de Secundaria de CTA.
- El docente pide la opinión de los estudiantes a partir de la lectura.
- El docente muestra un video de la detonación de la bomba de Hiroshima: <https://www.youtube.com/watch?v=ETb10h0kVg>
- El docente recoge la impresión de los estudiantes frente a la observación del video.
- Los estudiantes responden la pregunta: ¿cuáles son las consecuencias del mal uso de las fuentes de energía? A partir de las respuestas, se produce el debate entre los estudiantes.

Cierre (10 minutos)

- Los estudiantes completan la ficha de aplicación (actividad 1) sobre la energía.

ANEXO 4: SESIÓN DE APRENDIZAJE CYT02

I.- DATOS INFORMATIVOS.

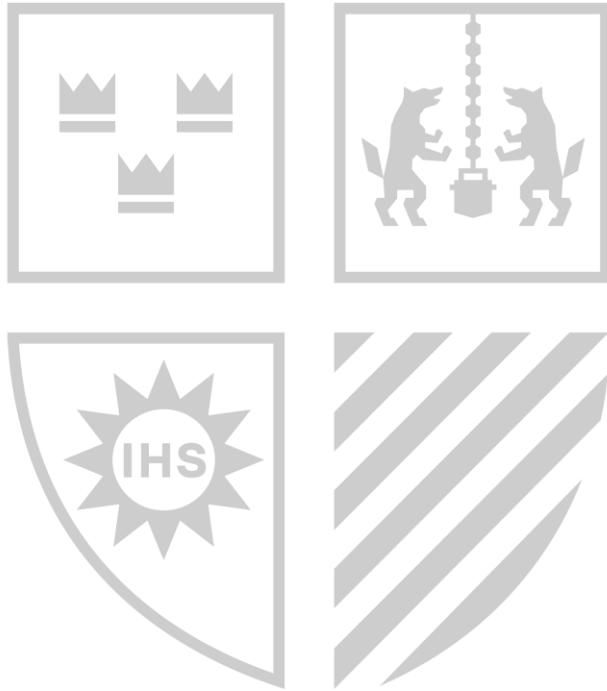
Área : Ciencia y Tecnología
 Docente : CyT02
 I.E : Puija- B
 Grado y Sección : 4°- U”
 Duración : 2 Horas Pedagógicas
 Fecha : 13/11/2023

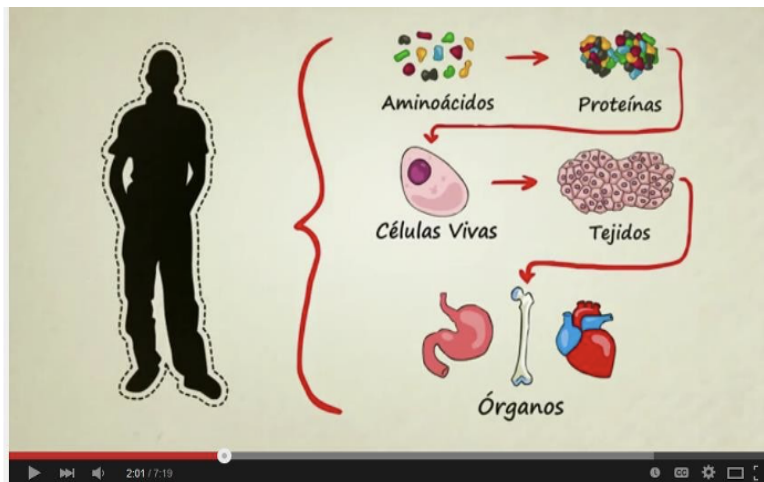


TÍTULO DE LA SESIÓN
¿POR QUÉ MIS HERMANOS Y YO SOMOS PARECIDOS?

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y aplica conocimientos científicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta cómo los aminoácidos forman las proteínas y a partir de estos se forman células, tejidos, órganos y organismos. • Sustenta la razón de las diferencias y parecidos entre los organismos.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente presenta la sesión comentando la situación significativa de la unidad: “¿Sabes qué productos que utilizamos tienen un origen transgénico?”. Luego, hace preguntas para conocer los saberes previos de los estudiantes. Puede preguntar, entre otras cosas: <ul style="list-style-type: none"> — ¿Conocen algunas situaciones en las que se recurrió a la mejora de cultivos o al cruce de animales? — ¿A qué nos referimos con la expresión “productos transgénicos”? — ¿Cómo se realiza este proceso de incorporar genes de un ser vivo a otro? ➤ El docente anota en la pizarra las posibles respuestas y menciona que, al finalizar la unidad, los estudiantes podrán cotejar sus respuestas con los aprendizajes logrados. ➤ Para iniciar el tema de la sesión, el docente pide a los estudiantes que observen la imagen: “Qué es la Genética y el ADN y cómo funciona”.





Nota: si no cuenta con Internet, inicie usando el kit de genética o una lámina que muestre el ADN y mencione las partes de esta, así como sus funciones o características.

- Los estudiantes comentan el video ordenadamente y el profesor anota las palabras claves en la pizarra relacionándolas con los temas a tratar en esta sesión.

DESARROLLO (55 minutos)

- Se forman equipos de trabajo de tres integrantes.
- El docente solicita que los estudiantes observen los rasgos físicos más visibles de los miembros de su equipo y anoten en su cuaderno la recurrencia de estos rasgos en un cuadro. Por ejemplo: dos estudiantes tienen el cabello marrón oscuro, tres los ojos negros, dos los labios gruesos, etc. Este ejercicio hará posible que los estudiantes respondan las siguientes preguntas: ¿cuáles son nuestras semejanzas y cuáles nuestras diferencias? ¿Qué origina nuestras características?
- Luego, el docente les pide que lean las páginas 182 y 183 del libro de texto (*Libro de Ciencia Tecnología y Ambiente de 4° grado de Educación Secundaria*). A partir de lo leído, elaboran un mapa conceptual en su cuaderno acerca de "La herencia biológica: genotipo y fenotipo" y otro sobre "La genética". Además, un representante de cada grupo expone sobre el tema ante sus compañeros. Durante esta breve exposición, el docente evalúa las aptitudes y actitudes de los estudiantes.
- Luego de revisar el trabajo que los estudiantes hicieron en su cuaderno, el docente, ayudado por un modelo a escala del ADN, define qué es, cómo se estructura, cuál es su relación con los genes y cómo se encuentra en las células.
- Para reforzar la explicación, el docente realiza una explicación más concreta sobre el tema.
- Después, los estudiantes desarrollan las actividades de evaluación de la página 183 del libro de texto.

CIERRE (15 minutos)

- El docente pregunta a los estudiantes cuáles han sido sus respuestas a las actividades de evaluación y las comenta, incluyendo información que no está explícita en el libro.
- A continuación, hace un breve resumen de lo aprendido en esta sesión y pide a los estudiantes sus opiniones y comentarios sobre esta, especialmente, acerca de la forma en que fue llevada a cabo.

Sobre genotipo y fenotipo

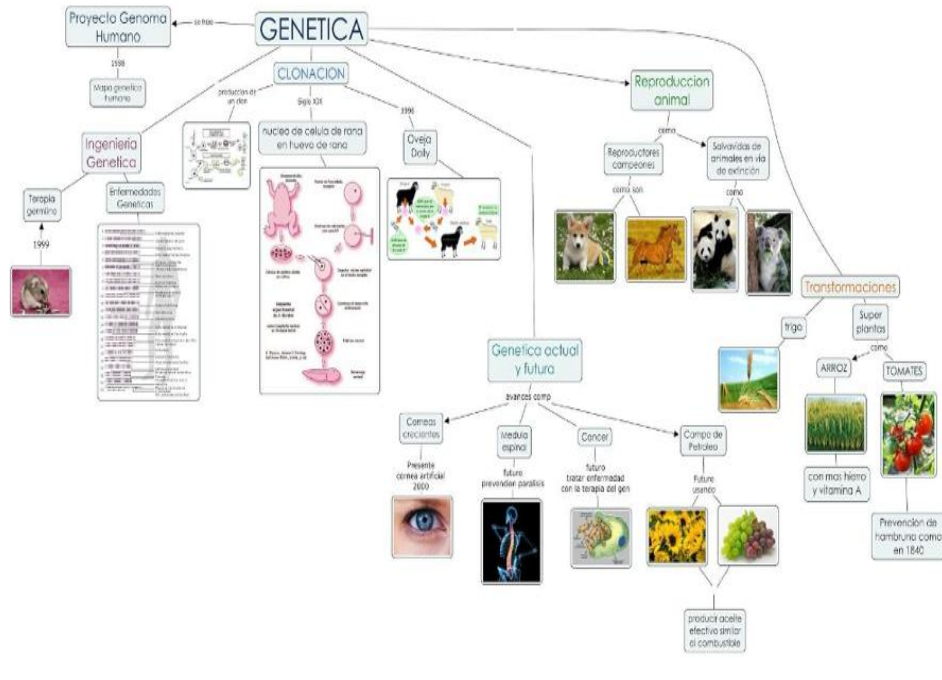
GEN, GENOTIPO Y FENOTIPO

GENOTIPO VS FENOTIPO

- **Gen:** Factor hereditario que controla un carácter.
- **Genotipo:** conjunto de factores heredados de los padres para un determinado carácter.
- **Fenotipo:** conjunto de caracteres hereditarios que se manifiestan externamente.



Sobre genética



TAREA PARA TRABAJAR EN CASA

- 1.- Los estudiantes leen el siguiente artículo.
- 2.- Identifica en tu familia o alguna familia cercana o de la comunidad: ¿qué características comunes tienen los gemelos idénticos?
- 3.- Indaga sobre las enfermedades hereditarias y elabora un cuadro con sus características.
- 4.- Se pide que para la próxima sesión los estudiantes traigan fotografías de sus padres y abuelos.

Los gemelos idénticos, ¿son 100% idénticos genéticamente?



Es verdad que los gemelos idénticos comparten su código de ADN. Eso se debe a que los gemelos idénticos se formaron exactamente del mismo espermatozoide y óvulo de su padre y su madre. (Por el contrario, los gemelos no idénticos se forman de dos espermatozoides y dos óvulos diferentes) Por lo general, el óvulo y el espermatozoide se unen y crean un embrión que, con el tiempo, crece y se convierte en un bebé humano. Sin embargo, en el caso de los gemelos idénticos, al inicio del desarrollo, ese embrión se divide en dos. Eso crea dos bebés en lugar de uno. Si bien esos dos bebés comparten el código de ADN, nuestra genética implica muchas otras cosas además de eso. Durante el desarrollo en el útero y después del nacimiento, lo que nos rodea, la exposición y la nutrición influyen en la forma en que nuestros genes se expresan y en la forma en que nuestros cuerpos y mentes se desarrollan. Por ejemplo, dos gemelos idénticos pueden tener los mismos genes de la estatura, pero si uno de los gemelos no recibe la misma cantidad de nutrientes mientras está en el útero, puede ser más bajo que el otro gemelo. También sabemos que hay algunos cambios en nuestros genes que pueden ocurrir durante el período embrionario o durante el desarrollo. Si bien eso es muy poco frecuente, puede llevar a que un gemelo idéntico tenga una afección genética y que el otro gemelo no la tenga. Nuestro código genético es una gran parte de nuestra composición genética, pero existen otros factores, genéticos y ambientales, que nos hacen únicos.

Luego de leer el artículo, responde.

- a. ¿Cómo se forman los gemelos idénticos?
- b. ¿Cuántos espermatozoides y óvulos intervienen en la formación de los gemelos no idénticos?
- c. ¿De qué depende que los gemelos idénticos tengan la misma estatura?

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

-Pizarra Acrílica, Plumones, limpia tipo, lista de cotejo, control de asistencia, Texto escolar MD.

ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):

Andrea Paola Liñan Gallardo

Denominación y/o mención de la Maestría:

Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

El propósito de la investigación es explicar cómo implementan la diversificación curricular los docentes de las IIEE EIB del Bajo Urubamba (específicamente tres IIEE). La forma más pertinente de conocer cómo se implementa es entrevistando a los docentes de dichas escuelas. Asimismo, es importante recoger información a través de entrevistas porque los docentes tendrán la oportunidad de brindar más información sobre la realidad educativa de la zona.

Instrumentos que serán aplicados:

- Guía de entrevista semiestructurada

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos

instrumentos:

(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).

Se contactó a los docentes de tres IIEE que cuentan con título en Educación.

2. Se les informó y aceptaron ser partícipes de la investigación.

3. Firmaron un consentimiento informado

4. Se grabó en audio cada entrevista

5. Las entrevistas se realizaron en la IE en la que labora cada docente y en la fecha que cuenta con disponibilidad; para ello, hubo una previa coordinación.

6. Se transcribieron las grabaciones para categorizar mejor las respuestas.

Importante:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que

corresponde a estos fines.

