

ARTÍCULO ORIGINAL

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN Y ADECUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO COVID-19 Y LA INTERSECCIONALIDAD

ADAPTATION STRATEGIES AND ADEQUACY OF LEARNING PLANNING IN THE COVID-19 CONTEXT AND INTERSECTIONALITY

 **Aydee Pajares Cohaila**¹

Unidad de Gestión Educativa Local Tacna
<https://orcid.org/0009-0005-7815-0046>

 **Victor Pedro Franco Castro**²

Dirección Regional de Educación de Tacna
<https://orcid.org/0000-0002-3751-4967>

 **Ingrid Cafferata Vega**³

Universidad Privada de Tacna
<https://orcid.org/0000-0002-4637-9322>

Recibido: 15/07/2023

Aceptado: 11/07/2023

Publicado online: 31/07/2023

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal profundizar en las problemáticas cotidianas que se evidenciaron en el proceso de diversificación curricular durante la implementación de la estrategia de educación a distancia "Aprendo en casa" en las instituciones educativas de Tacna, en el contexto de la pandemia por el Covid-19. Para ello, se realizó una investigación básica, de nivel exploratorio-descriptivo, y se adoptó un enfoque cualitativo, pues la acción indagatoria estuvo orientada a la interpretación

¹ Docente de EBR, Área de Ciencia y Tecnología, ex Especialista de Ciencias en la Dirección Regional de Educación, actual especialista en Educación e Investigación de la Unidad de Gestión Educativa Local Tacna. apajares@ugeltacna.edu.pe.

² Licenciado en Educación y Experto Universitario en Administración Educativa. Docente de EBR, de educación primaria y de posgrado de las universidades Jorge Basadre Grohmann, Alas Peruanas, CIMA y José Carlos Mariátegui. Ex director de la UGEL Tacna, ex Director Regional de Educación de Tacna, actual Director de Gestión Pedagógica de la DRE Tacna. vfranco@educaciontacna.edu.pe.

³ Licenciada en Educación en la especialidad de Ciencias Sociales. Profesora de Historia y Geografía. Magíster en Docencia Universitaria, Máster en Educación Sexual y Sexología, Estudios de Doctorado en Educación y Gestión. Docente Formadora en la Escuela Superior de Formación Docente "José Jiménez Borja". Docente Universitaria a nivel de Posgrado y Pregrado en la Universidad Privada de Tacna. ingridcafferata@gmail.com.

de los datos obtenidos mediante entrevistas estructuradas en profundidad realizadas a directivos en el año 2021. La muestra estuvo conformada por 12 directivos de instituciones educativas estatales de primaria y secundaria, y la selección de la misma fue por conveniencia. Los hallazgos permitieron dar cuenta del carácter interseccional de las desigualdades entre los estudiantes, y de las estrategias que las y los docentes diseñaron para cubrir las necesidades de los mismos..

Palabras Clave: *diversificación curricular, contextualización, adecuación, adaptación, interseccionalidad.*

ABSTRACT

The main objective of this study was to delve deeper into the everyday issues that emerged in the process of curricular diversification during the implementation of the distance education strategy "Aprendo en casa" in educational institutions in Tacna, within the context of the Covid-19 pandemic. To achieve this, basic exploratory-descriptive research was conducted, adopting a qualitative approach, as the investigative action aimed at interpreting the data obtained through in-depth structured interviews conducted with administrators in the year 2021. The sample consisted of 12 administrators from public primary and secondary educational institutions, and the selection was based on convenience. The findings shed light on the intersectional nature of inequalities among students and the strategies that teachers designed to meet their needs.

Keywords: curriculum diversification, contextualization, adjustment, adaptation, intersectionality.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria por el Covid-19 provocó el cierre masivo de las instituciones educativas en todo el Perú. El Ministerio de Educación, con el fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes, implementó la estrategia de educación a distancia "Aprendo en Casa" (en adelante, AeC), la cual ofrecía recursos y experiencias de aprendizaje que se transmitían vía web, radio y televisión.

En este contexto, las y los docentes tuvieron que efectuar procesos de diversificación curricular con el objetivo de priorizar competencias que se adecúen a la "nueva" realidad de sus estudiantes. En otras palabras, contextualizaron las experiencias de aprendizaje y los recursos ofrecidos por AeC para responder a las necesidades y demandas de sus estudiantes, y que estas fueran priorizadas y atendidas teniendo en cuenta los diversos aspectos propuestos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (en adelante, CNEB), tales como el perfil de egreso, el enfoque por competencias, los niveles de evaluación formativa, entre otros.

Si responder de manera pertinente y eficaz a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, significaba un reto constante en la presencialidad. ¿Cuáles han sido las dificultades a las que se han enfrentado las y los docentes de instituciones educativas de Tacna en sus procesos de diversificación curricular en el contexto de pandemia? ¿Cuáles han sido las demandas reales que han descubierto en sus estudiantes? ¿Qué estrategias han tenido que diseñar para responder a las mismas en la modalidad de educación a distancia? Estas son algunas de las preguntas a las que se intentará dar respuesta en el presente estudio.

La diversificación curricular: contextualización, adecuación y adaptación

El Ministerio de Educación del Perú en su documento normativo “Lineamientos para la Diversificación Curricular en la Educación Básica” (Minedu, 2021) indica que, en atención a los diferentes contextos del país, es preciso que el CNEB deba ser diversificado a fin de atender pertinente y relevantemente a los/as estudiantes peruanos/as.

Este proceso de diversificación debe ser desarrollado en cada institución educativa y en cada aula a partir de un diagnóstico real de las necesidades, intereses, particularidades y potencialidades de los/as estudiantes a fin de identificar sus reales demandas.

En esa línea, según el documento citado, la DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR se define como:

(...) el conjunto de procesos que da respuesta a las características, necesidades, intereses y potencialidades individuales o de un grupo de estudiantes en un territorio determinado y en su interacción sociocultural, lingüística, económica, productiva, ambiental, geográfica y de desarrollo; permitiendo, articular y adecuar las distintas II.EE., programas y propuestas educativas que se implementan en el territorio, teniendo como premisa los elementos del CNEB. (p. 9)

El objetivo de realizar este proceso es garantizar que cada estudiante de nuestro país, con las particularidades que lo caracterice, tenga la oportunidad y la posibilidad de desarrollar las competencias previstas en el CNEB, y pueda formarse integralmente para que se desenvuelva favorablemente y responda a las demandas nacionales, regionales y locales como un/a buen/a ciudadano/a.

La diversificación curricular contempla la realización de tres procesos fundamentales: la contextualización curricular, la adecuación curricular y a la adaptación curricular, los mismos que deben ser efectuados cada vez que se propongan experiencias de aprendizaje, ya que permiten atender a los requerimientos y necesidades de cada uno/a de los/as estudiantes peruanos a lo largo y ancho de nuestro territorio.

Según el Minedu (2021), la CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR implica:

Situar el aprendizaje dentro de la heterogeneidad del territorio, lo cual implica un análisis de la caracterización y diagnóstico territorial que contempla la identificación de las necesidades de aprendizaje, la identificación de brechas, las realidades ambientales, sociales, políticas, económicas, culturales y geográficas y en donde se caractericen a las poblaciones y territorios, y las principales brechas de desigualdad que enfrentan; además, se incorporan las prácticas y referentes socioculturales, la diversidad lingüística, los saberes y conocimientos, la historia, las prácticas socio productivas, la tecnología, entre otros aspectos propios de las dinámicas, características y diversidad del territorio para el desarrollo de competencias de los estudiantes en su contexto y en el mundo globalizado. (p. 10)

Este proceso de contextualización tiene por finalidad atender de modo relevante y con pertinencia a los/as estudiantes, tomando en cuenta sus distintas realidades, sus necesidades, intereses y características; además que propicia el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas, las cuales posibilitan que el estudiante fortalezca su sentido de pertenencia mediante el reconocimiento y la valoración de sus rasgos identitarios, culturales y naturales, y también facilitan el diálogo intercultural y el entendimiento de la diversidad como una fortaleza y una oportunidad para el desarrollo.

Por otra parte, la ADECUACIÓN CURRICULAR busca atender de manera específica y diferenciada a los/as estudiantes a fin de responder a las demandas propias de una localidad o región. El Minedu (2010) caracteriza a este proceso como un momento de:

(...) ajustes curriculares (metodologías, estrategias, recursos internos y externos o didácticas), así como la priorización o incorporación de competencia(s), que se realizan con

el fin de responder a las características, potencialidades, demandas y necesidades de un grupo particular de estudiantes en el territorio. (p. 10)

Respecto a la ADAPTACIÓN CURRICULAR, este proceso se entiende como:

Los ajustes y/o modificaciones que se realizan al CNEB para garantizar una atención personalizada, que reconoce y valora las potencialidades del estudiante, y minimiza o elimina barreras educativas que limitan su aprendizaje y participación, para desarrollar las competencias establecidas en el CNEB. (p. 11)

La tarea de adaptar requiere que los/as docentes reflexionen críticamente sobre las expectativas que tienen sobre sus propios estudiantes, y que presten atención a las etiquetas con las que suelen estereotiparlos, en función de las capacidades, habilidades o actitudes que presenten.

En ese sentido, las adaptaciones curriculares “constituyen uno de los procesos de la diversificación curricular cuyo fin es responder de manera pertinente y relevante a las características, intereses y necesidades educativas comunes e individuales de las y los estudiantes” (Espinoza et al., 2021) con el propósito de garantizar una atención personalizada que elimine todo tipo de barreras educativas que limitan la igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

Finalmente, es importante señalar que en todo proceso de diversificación curricular debe tenerse en cuenta el perfil de egreso de los/as estudiantes, el cual implica una serie de aprendizajes que se espera que logren al término de la Educación Básica Regular, y así puedan responder a los desafíos de una población tan diversa y un territorio tan heterogéneo como lo es el de nuestro país.

Situación de la diversificación curricular: una mirada territorial

En esta sección se presentan datos que han sido extraídos del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo (SIMÓN) en el año 2021. SIMÓN es una plataforma que brinda evidencias e información de las diversas políticas que implementa el Ministerio de Educación en el territorio peruano. En ese sentido, con el fin de conocer a nivel regional cuáles han sido las incidencias que surgieron en el proceso de implementación de la estrategia AeC, se han seleccionados datos relacionados con el acceso a Internet por parte de docentes y estudiantes, los niveles y formas de contextualización, los niveles de acompañamiento y mediación del docente, así como los niveles de evaluación formativa. A continuación, expondremos cada uno de los resultados por nivel educativo (inicial, primaria y secundaria).

La diversificación curricular en Tacna, de mandato normativo a nivel nacional (Chuquilin & Zagaceta, 2017), es un conjunto de procesos que se ha caracterizado, principalmente, por la heterogeneidad y la diversidad, lo cual quedó evidenciado en los resultados del monitoreo a docentes de todos los niveles de la EBR realizado el año 2021. Dicho monitoreo se realizó en el contexto del periodo pandémico en el que las labores educativas se desarrollaban de manera remota, haciendo uso de los recursos que ofreció el Ministerio de Educación a través de la estrategia educativa a distancia AeC, en sus modalidades web, programas de radio y televisión.

Así tenemos, por ejemplo, que, del total de maestras monitoreadas del nivel inicial, el 86% contaba con conexión a Internet; sin embargo, un significativo 14 % tenía una conectividad limitada, lo que influyó en su labor docente. Respecto a los/as estudiantes, un dato relevante es que el 21 % no contaba con acceso a Internet, en ese sentido, la forma en la que accedían a los recursos educativos de AeC era, principalmente, a través de los programas de televisión (Simon, 2021).

La situación en el nivel primaria era similar, pues un 87 % de docentes tuvo una conectividad continua, mientras que un 13 % presentó una conectividad limitada; situación que no dista de los docentes del nivel secundaria, donde un 80 % contaba con conectividad continua y un 20 % con conectividad limitada. Por otro lado, respecto a los/as estudiantes de primaria, un 27 % manifestó no

contar con acceso a Internet; mientras que dicho porcentaje alcanzó el 43 % en el nivel secundaria. (Simon, 2021)

En relación a la planificación, contextualización, adecuación y adaptación curricular de las experiencias de aprendizaje brindadas por AeC, Simon (2021) arrojó que, en el nivel inicial, un 99 % de casos las planificó, un 99 % las contextualizó, y un 99 % las adaptó y adecuó; dichos porcentajes son muy semejantes a los de nivel primaria, donde el 97 % las planificó, el 97 % las contextualizó y el 98 % las adecuó y adaptó. Finalmente, un resultado muy similar se obtuvo para el nivel de secundaria, donde el 95 % las planificó, el 97 % las adaptó, y el 97 % las adecuó y adaptó. Es importante detallar, además, que los aspectos que se tuvieron en cuenta al momento de contextualizar las experiencias de aprendizaje fueron diferentes por niveles: mientras que, para el nivel inicial y primaria, los criterios que se consideraron fueron la realidad del estudiante y la evaluación diagnóstica; para el nivel secundaria, los principales criterios fueron la realidad del estudiante y el contexto geográfico.

En relación al acompañamiento remoto a los estudiantes, la realidad varía según el nivel educativo. En el nivel inicial, se observa que el 98 % de docentes contaba con un cronograma para realizar dicha labor, cifra que disminuye a 92 % en primaria y a 89 % en secundaria. De la misma manera, el ofrecimiento de orientaciones para las actividades de AeC alcanzaron una frecuencia de *siempre* para el 93 % de casos en inicial, 92 % de casos en primaria y 81 % de casos en secundaria.

En cuanto a la evaluación formativa, las cifras indican una realidad similar a las obtenidas en los niveles de acompañamiento. Mientras que en la socialización de propósitos se alcanza un 98 % en el nivel inicial, este mismo aumenta a un 99 % tanto para el nivel primaria como secundaria. Asimismo, el 98 % de docentes de inicial brinda retroalimentación a partir de los resultados del análisis de evidencias, cifra que aumenta a un 99 % en primaria y secundaria.

A partir de todo lo evidenciado, algunos aspectos que son importantes destacar son los siguientes: en primer lugar, el hecho de que los/las estudiantes del nivel inicial hayan sido el grupo con mayor acceso a Internet, seguido de primaria y de secundaria; mientras que, en este último nivel, un 43 % de estudiantes no tuvo acceso a este servicio. Por otro lado, llama la atención la homogeneidad de los resultados relacionados con el acompañamiento, la evaluación formativa, la planificación, la contextualización, la adaptación y la adecuación, donde los porcentajes señalan una evaluación positiva al respecto.

Esta aparente situación positiva suscita nuestro interés por dos razones: la primera de ellas tiene que ver con un posible escenario favorable producto del éxito en el tránsito a los grados superiores, situación impulsada por la *promoción guiada*.⁴ Según Carbajal et al. (2022), esta condición propició una aparente situación positiva donde los estudiantes con dificultades académicas eran promovidos al siguiente año, lo que provocó el “desinterés de algunos estudiantes en practicar conductas de aprendizaje responsables” (párr. 7). Por otro lado, el segundo aspecto que consideramos importante destacar en este “aparente éxito” dialoga con una producción científica que no profundiza suficientemente, desde una perspectiva crítica, sobre las dificultades cotidianas de la planificación, contextualización, adecuación y adaptación curricular.

Si bien existe producción científica que valora la importancia del planeamiento estratégico en la educación (Díaz y Villafuerte, 2022; Chávez y Ludeña, 2021; Changan y Roque, s/f.), aún faltan estudios que incidan en las problemáticas cotidianas de los aspectos de planificación, contextualización, adecuación y adaptación curricular. De ahí que la presente propuesta se haya planteado abordar esta problemática, a través de una estrategia metodológica cualitativa que profundice en esta situación.

⁴ La promoción guiada es una condición generada por la Resolución Viceministerial N.º193-2020-MINEDU, en la cual se posibilita que el estudiante pueda ser matriculado en el grado siguiente brindándole un tiempo adicional para avanzar en el desarrollo de sus competencias (Minedu, 2020).

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación básica, de nivel exploratorio-descriptivo, y se adoptó un enfoque cualitativo, pues se busca profundizar en la problemática descrita anteriormente. Para la obtención de los datos, se empleó un cuestionario de preguntas abiertas, y se realizó una entrevista en profundidad vía online. Participaron en ella 12 directivos (8 hombres y 4 mujeres) procedentes de instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de Tacna. La selección de la muestra fue de carácter no probabilístico y por conveniencia, resguardando los aspectos éticos para la población seleccionada.

Tabla 1

Descripción de los participantes del estudio.

Nro.	Sector de Ubicación de la Institución Educativa	Cargo	Nivel	Género	Identificación
1	Institución Educativa del Sector Norte de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 1
2	Institución Educativa del Sector Norte de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 2
3	Institución Educativa del Sector Norte de Tacna	Director	Primaria	Masculino	Entrevista 3
4	Institución Educativa del Sector Norte de Tacna	Sub Directora	Secundaria	Femenino	Entrevista 4
5	Institución Educativa del Sector Norte de Tacna	Sub Directora	Secundaria	Femenino	Entrevista 5
6	Institución Educativa del Cercado de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 6
7	Institución Educativa del Cercado de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 7
8	Institución Educativa del Sector Sur de Tacna	Director	Secundaria	Masculino	Entrevista 8
9	Institución Educativa del Sector Sur de Tacna	Directora	Secundaria	Femenino	Entrevista 9
10	Institución Educativa del Sector Este de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 10
11	Institución Educativa del Sector Este de Tacna	Director	Primaria y secundaria	Masculino	Entrevista 11
12	Institución Educativa del Sector Oeste de Tacna	Directora	Primaria y secundaria	Femenino	Entrevista 12

RESULTADOS

En la presente sección presentaremos los resultados producto de las entrevistas realizadas a directores/as y subdirector/as de instituciones educativas públicas de la ciudad de Tacna. A fin de exponer adecuadamente los resultados, hemos organizado en tres secciones: la primera de ellas, referente a *diversificación y contextualización*, la segunda, a la *adecuación curricular*, mientras que la tercera, refiere al proceso de *adaptación curricular*.

Diversificación y contextualización: una mirada desde los directivos

Las evidencias de la investigación dan cuenta de las características particulares del proceso de diversificación en las instituciones educativas de Tacna en el contexto de la pandemia, según lo expresan los directivos de las instituciones educativas:

“La diversificación planteada por los docentes, hacían las adaptaciones a las necesidades de los estudiantes porque no siempre todo lo que se planificaba en “Aprendo en casa” era posible realizarlo; cierto, los docentes hacían las adaptaciones correspondientes. También, las competencias no programadas en “Aprendo en casa” eran abordadas por los docentes a través de sus diversificaciones, con adaptaciones a los contextos y a las necesidades de sus estudiantes”. (Entrevista 8)

“Sí, sí desarrollan las experiencias de aprendizaje propuestas en “Aprendo en casa” pero las diversifican, las contextualizan, adaptan y adecúan de acuerdo al diagnóstico inicial de necesidades de aprendizaje de los estudiantes que se hizo en el colegio al inicio del año”. (Entrevista 1)

Es indiscutible que la generación de aprendizajes significativos supone el planteamiento de situaciones contextualizadas que sirvan de base a la planificación curricular. El contexto al que refieren los directivos entrevistados se circunscribe a la época de la pandemia que, en el caso de Tacna, giró en torno a la estrategia multicanal de educación no presencial del Ministerio de Educación denominado “Aprendo en Casa”, con el concepto central de las experiencias de aprendizaje en cuyo abordaje se aplicaron los procesos de diversificación curricular a fin de que las competencias curriculares priorizadas para este escenario se adecúen a la realidad de cada escuela. (Minedu, 2021)

En los casos que se comenta, los directores afirman que hubo un proceso previo de adaptación por parte de los docentes en tanto se hace evidente la presencia de estudiantes con necesidades de apoyos específicos no abordados mediante la adecuación curricular en el aula. En ese sentido, las experiencias de aprendizaje de AeC, que tuvieron un diseño de alcance nacional, se diversificaron (Minedu, 2022) para atender las necesidades educativas emergentes del diagnóstico inicial de las instituciones educativas y, también, para trabajar las competencias no programadas y que resultaban pertinentes desarrollar por su relevancia para el reconocimiento y valoración de las potencialidades de los estudiantes en el contexto de pandemia.

Por otro lado, tal como se ha referido previamente, como parte de la diversificación curricular, se puede optar por el proceso de contextualización, tal como menciona el siguiente directivo:

“Por ejemplo, se habla del Bicentenario, no de las costumbres nacionales y se le pone énfasis en lo que tenemos en Tacna. Podemos, así, diversificar con el contexto. Igual, también, en la cuestión de los cuidados en la pandemia. De repente no será muy óptimo, pero a comparación de lo que vemos en las noticias en otros sitios, en Tacna siempre es un poco más ordenado”. (Entrevista 2)

En el marco de la contextualización como un proceso que “[...] permite reconocer y valorar la diversidad como una riqueza local, regional y nacional; [...] que se lleva a cabo a nivel regional, redes, II. EE. y programas educativos y en el aula” (Minedu, 2021), lo manifestado por este directivo tiene relación con las actividades pedagógicas realizadas por los docentes considerando los contenidos locales y regionales, así como hechos de la coyuntura global; se evidencia claramente que hace referencia a características y comportamientos típicos de la sociedad tacneña. Esta particularidad de los procesos de diversificación curricular se ha acentuado en el confinamiento sanitario que condujo a implementar la prestación del servicio educativo no presencial.

Los directivos entrevistados reafirman la necesidad de hacer frente a barreras educativas que inciden en el acceso, permanencia y participación de los estudiantes, dependiendo de su situación de mayor o menor vulnerabilidad, en el normal desarrollo de competencias. Así se denota en lo expresado por el siguiente directivo, quien hace referencia a los procesos de contextualización —para atender las

características locales y regionales—, de adecuación —para responder a las potencialidades, demandas y necesidades de cada grupo en particular⁵ con los ajustes y priorizaciones de los elementos curriculares—, y de adaptación —cuando menciona haber hecho “todos los esfuerzos” para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales—.

“Sí, se ha estado diversificando, contextualizando. Se ha hecho la adecuación y adaptación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales, también se ha procurado atenderlos. Claro que no siempre se ha logrado, pero se ha hecho todos los esfuerzos”. (Entrevista 5)

Los obstáculos temporales o permanentes que experimenta una persona dentro de su experiencia formativa, vinculados a condicionantes como el género, la pobreza, la discapacidad, entre otras, que se han mencionado anteriormente (Minedu, 2022), interpelan a todos los actores educativos para hacer del currículo una herramienta flexible que permita una atención personalizada en función del principio de diversidad sobre el que gira el sistema educativo peruano. Al mismo tiempo, la información derivada de las entrevistas conduce a sostener que, en los tiempos de pandemia, la educación no presencial en las instituciones educativas de Tacna ha requerido que las experiencias de aprendizaje se cotejen con la heterogeneidad territorial, a fin de construir los aprendizajes esperados propuestos en el Currículo Nacional de la Educación Básica, tomando como punto de partida las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como de los saberes, conocimientos, historia, actividades socioproductivas, lingüísticas y prácticas culturales. Sobre estas aseveraciones, a continuación, otro directivo entrevistado menciona lo siguiente:

“También se ha hecho trabajo por niveles, se juntaban a las profesoras por nivel para ver lo de la programación como para diversificar o adecuar; los que tienen niños con discapacidad, se ha tenido el apoyo del SANEE. También hemos tenido a una practicante de psicología de la Universidad de Huánuco, entonces con ella se desarrollaron talleres para las profesoras”. (Entrevista 4)

En este comentario se denota claramente que el foco de atención está puesto en el proceso de planificación curricular a nivel de aula (programación), el cual implica la identificación, priorización y atención de las demandas educativas de su respectiva institución, y donde prevalecen, además, la atención a la diversidad y el contexto más cercano al estudiante sin descuidar la mirada global y universal, así como las necesidades de la población escolar con discapacidad o altas capacidades.

Procesos de la diversificación curricular: adecuación curricular

Otro de los procesos de la diversificación, la adecuación curricular, tiene como finalidad que los/las docentes planifiquen experiencias de aprendizaje que respondan a las características de los/las estudiantes, así como a las demandas educativas tanto a nivel local, regional y nacional. Este proceso cobró mayor sentido durante el aislamiento social, pues el Ministerio de Educación, a fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes, implementó la estrategia AeC (Minedu, 2021), la cual posibilitaba a los/as estudiantes a acceder a experiencias de aprendizaje a través de una plataforma virtual, la televisión o la radio, mientras que el acompañamiento y la retroalimentación los recibían mediante mensajes, audios o llamadas telefónicas.

La labor de los/as docentes en este nuevo escenario de aprendizaje consistió en identificar las necesidades y características del grupo de estudiantes, entre ellas, los recursos tecnológicos disponibles, el manejo de dichos recursos, el apoyo en el hogar, además del nivel de logro de aprendizajes y otras necesidades particulares. Con esta información como insumo, los/as docentes estuvieron en la posibilidad de realizar los ajustes necesarios a las experiencias de aprendizaje

⁵ R.V.M. N° 222-2021-MINEDU

proporcionadas por el Ministerio de Educación para brindar una atención diferenciada que conlleve a desplegar las potencialidades de todos los estudiantes.

En la práctica, los resultados del proceso de aprendizaje virtual no han sido los deseados y, además de las dificultades que esta modalidad ha representado para docentes, familias y estudiantes, la educación a distancia ha evidenciado las profundas brechas existentes entre quienes tienen la capacidad adquisitiva para comprar un celular con conexión a Internet y quienes dependían del equipo de sus padres para conectarse y participar en una clase virtual. Esto fue motivo de preocupación por parte de una directora del distrito Alto de la Alianza, (ubicado en el sector norte de la ciudad) quien afirmó lo siguiente:

“Muchos resultados de los estudiantes no reflejan de manera efectiva la capacidad de los estudiantes. Ha dependido mucho de su conectividad, de sus equipos, del apoyo que han tenido en casa de sus padres. Estos resultados requieren análisis exhaustivo”. (Entrevista 3)

Estas “nuevas” condiciones que se evidenciaban en la realidad de muchos estudiantes debieron ser identificadas oportunamente por los docentes, a fin de realizar los ajustes necesarios y pertinentes a la modalidad de servicio educativo a distancia. Sin embargo, además del análisis referido por la directora, se vuelve casi una obligatoriedad evaluar las propuestas de emergencia educativa no solo para reducir la probabilidad que escenarios como los vistos se repitan, sino también para reducir las brechas educativas existentes en el país.

En cuanto a la retroalimentación, la disponibilidad de recursos tecnológicos también tuvo especial relevancia, ya que, para conseguir que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje (es decir, sobre lo que está logrando, lo que le falta alcanzar y la forma como lo está haciendo), era necesario que se cumplan ciertas condiciones como el tiempo en que se realizaba la retroalimentación, el medio por el cual se ofrecía y el clima de confianza que creaba el docente (Anijovich y Cappelletti, 2020). Sin la oportunidad de establecer un diálogo, bajo las condiciones descritas, este recurso tan valioso para que los estudiantes autorregulen sus procesos de aprendizaje pierde su eficacia.

Brindar retroalimentación formativa en la presencialidad era una tarea complicada para el/la docente; con la virtualidad, sin embargo, este aspecto se complejizó aún más, pues ahora no solo hay enfocarse en lograr que el estudiante reflexione sobre sus procesos para aprender, sino también lograr que entreguen en el tiempo oportuno las evidencias de sus aprendizajes. Así lo señalan los directivos, a continuación:

“(…) pero más se aplica la retroalimentación en la clase a partir de la participación ya que muchos estudiantes demoran en enviar sus evidencias, los estudiantes que lo hacen puntualmente tienen más oportunidades de recibir retroalimentación que aquellos que no lo hacen puntualmente ya que los docentes continúan con la siguiente experiencia”. (Entrevista 1)

“Las profesoras estaban acostumbradas a ver al estudiante hacer la retroalimentación presencial en el momento, corregir (...) y pues no es lo mismo, sobre todos los niños que dependen de los papás, para poderse conectar, es un problema porque los papás prefieren a los hijos mayores darle el teléfono”. (Entrevista 4)

Los comentarios precedentes no hacen sino corroborar la desigual oportunidad que tienen los menos favorecidos para acceder a un servicio educativo de calidad.

Procesos de adaptación curricular: perspectivas de los directivos

En la presente sección daremos cuenta de las dificultades reales a las que tuvieron que enfrentarse los/as docentes para brindar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes en un

contexto donde se incrementaron las diversas problemáticas que enfrenta el sistema educativo de nuestro país, tales como la deserción escolar, el nulo acceso a Internet, y la poca presencia de los padres y las madres como acompañantes del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Como se ha visto hasta este punto, las instituciones educativas han realizado denodados esfuerzos por hacer pertinentes a la realidad de los/as estudiantes las experiencias de aprendizaje ofrecidas de manera remota, pero es preciso seguir profundizando en el contexto que rodea al estudiante en una situación tan particular como la acontecida durante la crisis sanitaria.

Líneas arriba se ha detallado la intervención de la escuela y las características del trabajo de diversificación realizado por los/as docentes, pero es preciso tomar en cuenta que el escenario donde se han desarrollado las experiencias de aprendizaje dejó de ser el aula para pasar a ser el hogar y, de cierto modo, el protagonismo de los/as profesores/as fue compartido con los padres y las madres de familia que eran quienes se encontraban cerca de los/as menores.

En ese sentido, existe información que da cuenta de las dificultades experimentadas por los/as estudiantes, debido a que la constitución, vínculos, situación económica y relaciones interpersonales en el seno de sus hogares han sido factores que influyeron de manera poderosa en el logro de sus aprendizajes.

El impacto de las restricciones para el ejercicio de actividades económicas generó, en las familias de la localidad, situaciones de precariedad económica, empeorando la ya existente en tiempos pre-pandémicos. Ello influyó, en gran medida, en las oportunidades de los/as estudiantes para poder desarrollar exitosamente las sesiones de clases virtuales y lograr los estándares de aprendizaje que evidencien competencias logradas, ya que, para ello, dependían de dos elementos para garantizar la conectividad: equipamiento mínimo con un dispositivo y disponibilidad de una línea de Internet doméstica. Ambos, necesariamente, tienen directa relación con la capacidad económica de los hogares.

Lo otro que precisaron los/as estudiantes fue el acompañamiento de sus padres/madres pero que, por razones laborales, no fue permanente, con lo que tuvieron que enfrentar todo el proceso de educación virtual prácticamente en solitario.

“Todos tenían disponibilidad por lo menos de WhatsApp. Aunque sea en las tardes, yo tenía una niña que a las 10 de la noche llegaba la mamá del trabajo, entonces a las 10:30 a 11 me estaba preguntando y esto qué es, cómo tengo que hacer lo otro, Entonces se les atiende. Y también la llamada por WhatsApp nomás, no pueden llamar, no tienen para hacer una llamada o recibir llamadas normales”. (Entrevista 3)

Lo mencionado en este testimonio da cuenta de la directa vinculación que existe entre la situación económica de los hogares y la posibilidad de acceso a la educación virtual en tiempos de confinamiento. En este caso, la urgencia de satisfacer las necesidades básicas se antepone por mucho ante las necesidades educativas, quedando estas relegadas al tiempo (escaso tiempo) que resta del día, luego de trabajar para conseguir el sustento diario.

“La mayor parte del problema es la pobreza, es grande por esta zona, Y mis niños y las mamás salen a trabajar así a lavar a limpiar casas hace lo que pueda y los niños quedan desprotegidos”. (Entrevista 2)

En una comunidad donde la principal actividad económica es el comercio informal, con las medidas de confinamiento y demás restricciones, un alto porcentaje de la población se quedó sin fuente de ingresos económicos. En muchos casos tuvieron que reinventar sus actividades en función a las nuevas necesidades surgidas como producto de la pandemia. En otros casos subsistieron gracias a los bonos estatales, pero, evidentemente, en ese tiempo se agudizó la crisis en los hogares y para superarla fue menester que los padres/madres duplicaran su tiempo de trabajo disminuyendo su

tiempo de permanencia en el hogar como para dedicarlo al acompañamiento educativo de sus menores hijos/as.

“Entonces estudiante no puede conectarse ni siquiera en esa hora de 12 a 1. Entonces el profesor tiene que predisponerse incluso ya han dicho algunos que hay ciertos papás que están este permitiendo la conexión solamente los domingos porque no trabajan”. (Entrevista 6)

Ante la ausencia de los padres/madres en los hogares, los/as estudiantes asistían a sus clases virtuales sin mediar ningún apoyo familiar y, muchas veces, como en el testimonio anterior, la asistencia a las mismas estaba supeditada a contar con el único celular que se disponía para toda la familia y cuyo acceso para los menores no era precisamente en horario escolar.

Entonces, si bien es cierto, en la documentación oficial aparece el registro de que un alto porcentaje de estudiantes de la región cuenta con por lo menos un dispositivo para conectarse, la realidad indica que en muchos casos ese único dispositivo familiar no ha sido utilizado prioritariamente con fines educativos, sino que la necesidad de satisfacer las necesidades básicas estuvo, lógicamente, por encima de las necesidades educativas.

Otra situación a tomarse en cuenta es la referida a la ubicación de Tacna como zona de frontera. Desde siempre, Tacna (Perú) y Arica (Chile) han sido ciudades hermanas que son complementarias económicamente. Es frecuente, por tanto, que exista población de Tacna que se traslada a trabajar a Arica y viceversa. Debido a las medidas de bioseguridad por la pandemia, el paso fronterizo entre Perú y Chile se cerró, interrumpiéndose todo tipo de tránsito. Este hecho generó que una parte de las familias de las comunidades educativas se quedaran del otro lado de la frontera.

“había estudiantes que la pandemia los cogió por decir en Chile porque sus padres trabajan allá y como era vacaciones los chicos en el nivel secundario siempre viajaban para poder acompañar y apoyar a sus padres en alguna forma de trabajo, otros estaban por decir en la sierra otros estaban en otras en otras regiones en madre de Dios en el norte en Pucallpa en distintos lugares”. (Entrevista 2)

Asimismo, es preciso mencionar que Tacna cuenta con un alto porcentaje de población migrante por lo que, a pesar de que casi la totalidad de los/as estudiantes de las instituciones educativas consideradas en esta investigación, han nacido en Tacna, sus padres/madres son de Puno y conservan a sus familiares y propiedades, principalmente terrenos agrícolas y ganado, en territorio puneño por lo que no es poco usual que con frecuencia se trasladen hasta esa región vecina por razones de trabajo. Cabe mencionar, además, que el comercio entre Tacna y Puno es muy intenso debido a la compraventa de productos alimenticios como de productos de contrabando de los vecinos países de Chile y Bolivia.

En este marco, y considerando, además, que la situación económica de las personas se agravaba a medida que se ampliaba el tiempo de confinamiento y que las medidas restrictivas impedían retomar las actividades económicas, las familias de la comunidad encontraron nuevas alternativas para sustentarse. En muchos casos con la apertura de emprendimientos que involucraban a todos los miembros de la familia.

En ese panorama, los/as estudiantes comparten sus labores escolares con el trabajo familiar, dedicándole, en muchos casos, más tiempo que el que le otorgan al estudio. También ocurrió que muchos/as estudiantes realizaban labores educativas simultáneas a sus actividades económicas, entonces, su oportunidad de aprovechamiento disminuía considerablemente.

“Tenemos muchos estudiantes que están trabajando. Entonces me dicen, profesora, por ese motivo no puedo, no he logrado entonces. Pero ellos piensan que bueno ya qué puedo hacer, mejor lo dejo, no. O sea, piensan que esa es una solución”. (Entrevista 5)

En esa línea, también cabe señalar que muchos/as estudiantes que empezaron a trabajar, al experimentar la incompatibilidad entre las responsabilidades escolares y las laborales y al encontrar una utilidad inmediata a las actividades económicas, perdieron motivación por continuar conectándose o, en muchos casos, se conectaban pero dejaron de enviar todo tipo de evidencias de sus aprendizajes, ya que elaborarlas les tomaba un tiempo valioso que preferían dedicarlo al trabajo que les reportaba beneficios económicos frente a los inciertos beneficios que para ellos/as les ofrecía la educación.

Es lógico concluir, entonces, que los factores asociados a la precariedad económica han influido de manera directa sobre el ejercicio de los estudiantes del derecho a la educación y de contar con igualdad de oportunidades para el acceso a la misma. Las familias en situación de crisis sanitaria y crisis económica priorizaron la satisfacción de sus necesidades básicas por encima de las necesidades educativas de sus menores hijos/as, por lo que el logro de competencias se vio mucho más afectado, a pesar de los esfuerzos que hicieron las instituciones educativas y los/as docentes, en particular, para que sus estudiantes logren los aprendizajes previstos.

Un tema aparte, que tal vez haya sido el más afectado durante el tiempo de confinamiento, ha sido el servicio educativo que debe ofrecerse a los estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante, estudiantes con NEE), debido a las características que este tiene. En el Perú, los estudiantes con NEE están integrados en las aulas, pero demandan una atención personalizada debido a sus particulares requerimientos para aprender.

En un espacio de educación presencial, cada maestro/a realiza las adaptaciones curriculares necesarias de acuerdo a las características y necesidades específicas de los/las estudiantes, a fin de eliminar todo tipo de barreras que les impidan aprender. Trasladar esa situación a un escenario virtual fue muy complejo, pues la eliminación de algunas barreras fue prácticamente imposible de lograr, ya que muchos/as estudiantes requieren de una atención personalizada que, de manera remota, era muy complicado lograr.

“(…) a los estudiantes con necesidades educativas especiales, por ejemplo, ellos no interactúan directamente porque ellos tienen una atención personalizada de parte de toda la plana docente, le puede mostrar su horario y todos no son muchos estudiantes”. (Entrevista 7)

Por lo general, el trabajo con estudiantes con NEE se realizó fuera del horario de clase y demandó un sacrificio de tiempo por parte de los/as docentes que tuvieron que implementar horarios y recursos educativos especiales para ofrecer atención personalizada.

Por otra parte, es preciso indicar que para que el servicio educativo sea adecuado, se ha de requerir la participación constante de los padres/madres de familia para que realicen el acompañamiento de sus hijos/as. La virtualización de la educación para estudiantes con NEE demandó una mayor presencia parental con la que, lamentablemente, no se pudo contar en todos los casos; por ello, en situaciones como esta, muchos/as docentes asumieron la responsabilidad de trabajar más arduamente con estos/as estudiantes, de lo que regularmente es en tiempos de educación presencial, debido al contacto directo que ellos/as requieren.

“Han trabajado primeramente la retroalimentación descriptiva, han empezado básicamente y luego han pasado a una retroalimentación reflexiva, siempre acentuado que iría de a pocos, Generalmente, los estudiantes con las necesidades educativas especiales, era prácticamente descriptiva y se ha avanzado de la descriptiva hacia la reflexiva”. (Entrevista 11).

Esta situación visibilizó el alto grado de compromiso de muchos/as docentes con su tarea, pues implementaron acciones exitosas. Lamentablemente, no es posible afirmar que en todos los casos se logró ofrecer un servicio adecuado a todos/as los/as estudiantes con NEE ya que, como se ha mencionado en párrafos anteriores, la situación económica de los hogares de los que provenían influyó

en la posibilidad de que cuenten con equipos y con conexión a Internet. Algunos estudiantes con NEE requirieron de equipos con pantallas mayores a las del celular, parlantes, audífonos y más megas disponibles para efectivizar la tarea educativa, pero en muchos casos no contaron con ello.

En cuanto a la atención de estudiantes con NEE, la situación de desatención parental se hizo mucho más patente, ya que este tipo de tarea educativa implica la personalización y la retroalimentación constante. Debido a la virtualidad, el/la docente no se encontraba cerca para observar cada avance por lo que padres/madres debían constituir el soporte para el trabajo educativo, pero, por las razones económicas explicadas anteriormente, la satisfacción de las necesidades básicas se volvió a imponer sobre las necesidades educativas de los/as estudiantes.

CONCLUSIONES

A partir del análisis anterior, se puede concluir que los/las docentes de Tacna, con el fin de brindar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes, debieron realizar un trabajo previo de contextualización, adaptación y adecuación de los diferentes recursos propuestos en “Aprendo en Casa”. Esto con la finalidad de atender a las necesidades reales de sus estudiantes, y priorizar las competencias pertinentes a las características de los/las mismos/as.

Estos procesos de diversificación curricular, en contexto de pandemia, han permitido que los/las docentes de Tacna presten una mayor atención a las “nuevas” realidades de sus estudiantes, que muchas veces han estado marcadas no solo por la brecha digital, sino también por las dificultades económicas a las que se enfrentaron muchas de las familias. Prevalció, así, la identificación de las demandas que surgían del contexto más cercano al estudiante, y, con esta información, se realizaron los ajustes necesarios a las experiencias de aprendizajes proporcionadas por el Ministerio de Educación, a través de la estrategia anteriormente mencionada.

En el escenario de la modalidad de educación a distancia, los factores asociados a la precariedad económica han influido de manera directa sobre el ejercicio de los estudiantes del derecho a la educación y de contar con igualdad de oportunidades para el acceso a la misma. Las familias en situación de crisis sanitaria y crisis económica priorizaron la satisfacción de sus necesidades básicas por encima de las necesidades educativas de sus menores hijos/as, por lo que el logro de competencias se vio mucho más afectado, a pesar de los esfuerzos que hicieron las instituciones educativas y los/as docentes, en particular, para que sus estudiantes logren los aprendizajes previstos.

Finalmente, en cuanto a la atención de estudiantes con NEE, no se puede afirmar, en todos los casos, que se logró ofrecer un servicio de calidad, ya que la situación económica de los hogares, la brecha digital y las particularidades de este tipo de estudiantes influyó en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de evaluación formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Changano, J. y Roque, J. (s/f.). Percepciones de los docentes sobre la relevancia del Proyecto Curricular Institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla. [Tesis para optar el grado de maestría en Educación con mención en Currículo]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6707/CHANGANO_JA_CQUELINE_ROQUE_JUANA_PERCEPCIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chávez, L. y Ludeña, S. (2021). Importancia del proyecto educativo en la gestión de las instituciones educativas. *Revista Maestro y Sociedad*, Vol. 18. Núm. 3. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/issue/archive>
- Carbajal, J., Salazar, M., & Cadenillas, V. (2022). Incidencia de la procrastinación en la autoeficacia académica de estudiantes en tiempos de COVID-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 194-202. Epub 03 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.327>
- Chuquilin, J., y Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 109-134. Recuperado el 15 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109&lng=es&tlng=es.
- Díaz, A. y Villafuerte, C. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción*, 13(2), 161-171. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>
- Espinoza, B., Pomajambo, J., Huapaya, A., & Porras, J. (2021). *Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje*. Lima: Minedu.
- Educación y humanismo. (2020) Virtualidad y Educación en tiempos del Covid 19. Un estudio empírico en Argentina. Recuperado de <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, pp. 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/>
- Ministerio de Educación. (2021). Resolución Viceministerial N° 222-2021-MINEDU (Ministerio de Educación) Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica. (13 de julio de 2021). Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2014807/RVM%20N%C2%B0%20222-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU, Disponen el inicio del año escolar el 6 de abril de 2020, a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, y aprueban otras disposiciones (1 abril de 2020). Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>
- Ministerio de Educación. (2021) Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje. Recuperado de <https://repositorio.perueduca.pe/webs/orientaciones-curriculares-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021) Resolución Viceministerial N°222-2021. Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2014807/RVM%20N%C2%B0%20222-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021) Documento Normativo “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las Instituciones y Programas Educativos públicos frente al Covid 19” Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/541120-disposiciones-para-el-trabajo-remoto-de-los-profesores-que-asegure-el-desarrollo-del-servicio-educativo-no-presencial-de-las-instituciones-y-programa-educativos-publicos-frente-al-brote-del-covid-19>
- Silvio, José. (2006) Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/hacia-una-educacion-virtual-de-calidad-pero-con-equidad-y-pertinencia>
- Sistema de Información de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo, SIMON (2021). Plan de Monitoreo a docentes sobre la estrategia aprendo en casa. Base de Datos Ministerio de Educación (simon.minedu.gob.pe)