

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



**El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo  
del área de Arte y Cultura de una escuela pública de Lima  
Metropolitana**

**Tesis para optar por el grado académico de Maestra en  
Educación con mención en Currículo que presenta:**

Diana Valery Yupanqui Valderrama

**Asesora:**

Claudia Araceli Achata Garcia

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Claudia Araceli Achata Garcia, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada(o): El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura de una escuela pública de Lima Metropolitana, de la autora Diana Valery Yupanqui Valderrama, dejo constancia de lo siguiente:


-El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 22/04/2024.

-He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.

-Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima , 30 de abril de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Achata Garcia Claudia Araceli</u>	
DNI: 44436687	Firma: 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-6499-7204">https://orcid.org/0000-0002-6499-7204</a>	

## **Agradecimientos**

A mi esposo Luis y mi perrija Panca por su amor inmenso y su apoyo incondicional en todas las metas que me trazo.

A mis hermanas Ivonne, Elizabeth y Patricia, mi más grande ejemplo de contención, tenacidad y fortaleza.

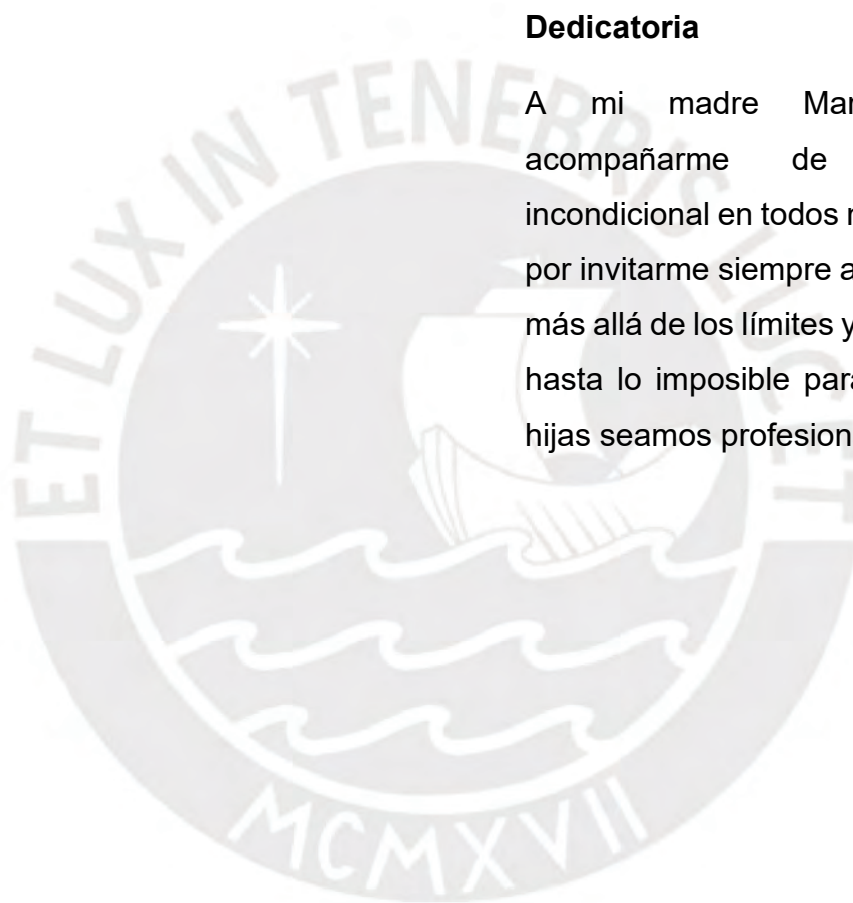
A mi sobrino Amaru, por motivarme a ser mejor persona cada día.

A los participantes del presente estudio por su valioso tiempo y apoyo en la investigación.

A mi asesora, Claudia Achata, por motivarme siempre a la excelencia y por el apoyo profesional para el desarrollo de la investigación.

### **Dedicatoria**

A mi madre Maritza por acompañarme de manera incondicional en todos mis pasos, por invitarme siempre a soñar e ir más allá de los límites y por hacer hasta lo imposible para que sus hijas seamos profesionales.



## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo comprender el proceso de diversificación curricular realizado por los docentes de quinto ciclo en el área de Arte y Cultura de una escuela pública de Lima Metropolitana.

Para ello se revisaron las condiciones institucionales y del desempeño docente con el fin de conocer si es que estas estarían siendo un limitante o más bien un soporte en el proceso señalado. Además, se describieron las acciones específicas realizadas por los docentes, así como la autopercepción de su rol para finalmente caracterizar los elementos curriculares que adecuaron.

El estudio se ha abordado desde un enfoque cualitativo utilizando el método de estudio de caso puesto que se centra en el análisis de un fenómeno específico a partir de las interpretaciones de dos docentes que dictan el área curricular de Arte y Cultura en quinto y sexto grado de primaria. Para el recojo de información se hizo uso de dos técnicas: la observación en aula, a través de cuatro visitas y; la entrevista semiestructurada que fue realizada de manera posterior a las observaciones.

Finalmente, se concluye que los docentes no realizan un proceso como tal en lo que corresponde a la diversificación curricular, sino que ejecutan acciones aisladas de adecuación las que aplican en ajustes de materiales o tiempos. Además, no existen las condiciones institucionales mínimas para apoyar a los docentes en su desarrollo pedagógico ni curricular. A su vez, ellos tampoco cuentan con la formación continua requerida para desempeñarse eficientemente en el manejo pedagógico y epistemológico del área. Ello se hace explícito desde sus prácticas con los estudiantes en donde se persigue el enfoque tecnicista del currículo lo cual se contrapone con sus propias visiones acerca de su rol como docentes promotores de la creatividad y libertad.

Palabras clave: diversificación, Arte y Cultura, Educación primaria, currículo.

## ABSTRACT

The objective of the research was to comprehend the process of curricular diversification implemented by fifth cycle teachers in the area of Art and Culture of a public school in Metropolitan Lima.

For this, the institutional conditions and teaching performance were revised in order to know if these would be a limitation or rather a support in the indicated process. In addition, the specific actions carried out by the teachers were described, as well as the self-perception of their role to finally characterize the curricular elements that they adapted.

The study has been approached from a qualitative focus using the case study method since it emphasizes the comprehension of a specific phenomenon based on the interpretations of two teachers who teach the curricular area of Art and Culture in fifth and sixth grades primary. To collect information, two techniques were used: classroom observation through four visits and the semi-structured interview that was applied after the observations.

Finally, it is concluded that teachers do not carry out a process as such for curricular diversification, but that they are isolated adaptation actions that they apply in adjustments of materials or times. Furthermore, there are neither the minimum institutional conditions to support teachers in their development nor the necessary initial and continuous training, which prevents them from performing efficiently in the pedagogical and epistemological management of the area. This is made explicit from their classroom practices where the technical approach to the curriculum is pursued, which contrasts with their own visions about their role as teachers who promote creativity and freedom.

Keywords: diversification, Art and Culture, Elementary education, curriculum.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	10
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO CONTEXTUAL .....	13
CAPÍTULO 1: CURRÍCULO Y EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.....	13
1.1    APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO.....	13
1.2    LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.....	16
1.2.1    Niveles de concreción .....	17
1.2.2    El rol docente .....	20
1.3    LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL DE CONCRECIÓN MICRO: EL AULA.....	22
1.3.1    Condiciones que intervienen en el proceso .....	23
1.3.2    Elementos curriculares diversificables en el aula .....	26
1.3.3    Fases de la diversificación curricular a nivel de aula.....	29
CAPÍTULO 2: DIVERSIFICACIÓN EN EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA .....	34
2.1    LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO PERUANO 34	
2.1.1.    Revisión de la normativa.....	34
2.2    EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS	36
2.2.1    Las artes como vehículo para la atención de la diversidad .....	37
2.2.2    Enfoques del área: Multicultural e interdisciplinario.....	39
2.2.3    Arte y Cultura en el quinto ciclo.....	41
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO .....	44
3.1    ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	44
3.2    PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS .....	45
3.3    MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	46
3.4    INFORMANTES .....	47
3.5    TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN ....	48
3.6    PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
3.7    PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	51



TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	54
4.1. CONDICIONES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: ¿SOPORTE O LIMITANTE? .....	54
4.1.1. Condiciones institucionales de la escuela.....	54
4.1.2. Condiciones referidas al desempeño docente .....	57
4.2. PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR SEGUIDO POR LOS DOCENTE: ¿PROCESO O ACCIONES AISLADAS? .....	62
4.2.1. Fases para el desarrollo del proceso de diversificación.....	63
4.2.2. Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula.....	68
4.2.3. Capacidad de diálogo con la multiculturalidad .....	70
4.3. ELEMENTOS CURRICULARES QUE INTERVIENEN .....	73
4.3.1. Elementos vinculados a la planificación: Objetivos, Competencias. Situación Significativa y Desempeños .....	73
4.3.2. Elementos vinculados a la puesta en práctica: Metodologías, Contenidos, Estrategias y actividades, Recursos .....	75
4.3.3. Elementos vinculados a los procesos de evaluación .....	79
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES .....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85
APÉNDICES.....	91
Anexo 01: Proceso de evaluación de la tesis.....	91
Anexo 02: Solicitud para la validación de instrumentos .....	92
Anexo 03: Formato de registro de la experta – Entrevista .....	93
Anexo 04: Formato de registro de la experta – Observación .....	96
Anexo 05: Diseño y guía de entrevista.....	98
Anexo 06: Guía de observación en aula .....	104
Anexo 07: Consentimiento informado .....	106



## **Lista de tablas y figuras**

### **Figuras**

Figura 01. Fases del proceso de diversificación curricular en el aula

Figura 02. Calificación de producciones artísticas de estudiantes de sexto grado de primaria

Figura 03. Imágenes sobre ejemplos para el tallado de accesorios del Señor de los Milagros

Figura 04. Proceso de diversificación realizado por docentes de quinto ciclo de Arte y Cultura

### **Tablas**

Tabla 01. Categorías y subcategorías

Tabla 02: Características de los docentes informantes

Tabla 03. Aplicación de la entrevista y observación en aula a los docentes informantes en la investigación

Tabla 04. Ejemplo de matriz de entrevistas

Tabla 05. Ejemplo de matriz de observaciones realizadas

Tabla 06. Ejemplo de matriz que incluye citas referenciales

## INTRODUCCIÓN

El Perú es considerado un país multicultural y diverso debido a las características de sus habitantes desde su origen, lengua, factor económico, etc. (MINEDU, 2021). En la escuela, esta diversidad se traduce en los diferentes contextos, situaciones y particularidades que definen a sus miembros por su cultura, su situación socioeconómica, sus historias de vida, entre otros aspectos. En las y los estudiantes se refleja, principalmente, desde sus características, necesidades, intereses y formas de aprender.

Para responder a dicha diversidad, las escuelas deben garantizar la calidad educativa a lo largo de la trayectoria escolar, eliminando o reduciendo las barreras educativas existentes dentro de su gestión y atendiendo a la diversidad (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013). Esto se refleja en los procesos de diversificación curricular que realizan los docentes, los cuales permiten que exista coherencia entre los contenidos de las áreas curriculares y las características del entorno de los estudiantes. Dicha pertinencia rompe con las tensiones del currículo homogeneizador para pasar a un currículo contextualizado recogiendo los requerimientos y necesidades del entorno a nivel de aula en donde el rol docente cumple un papel crucial como gestor de los procesos de diversificación curricular (Ordaza, 2022).

En el año 2021, el Ministerio de Educación (MINEDU) emitió la Resolución Ministerial N° 222-2021 “Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica” la cual contiene las directrices para su ejecución en los distintos niveles de concreción curricular, incluyendo a las escuelas y el aula. Ahora bien, a nivel nacional, estos procesos no han sido atendidos dado que no se han dado procesos de inducción para su aplicación ni tampoco mecanismos de monitoreo y acompañamiento que permitan conocer cómo se desarrolla la

diversificación en las escuelas, sobre todo en las instituciones públicas. Ante ello, con la presente investigación se espera comprender este proceso desde el área curricular de Arte y Cultura, un área muy poco explorada a nivel investigativo en relación con el currículo y que se sitúa como un elemento clave para la atención de la diversidad desde la promoción de la identidad cultural, la empatía y la colaboración, entre otros aspectos (Samper, 2011 y UNESCO, 2022).

Para ello, se pretende aplicar la investigación a docentes del quinto ciclo del área de Arte y Cultura de una institución educativa pública y así responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura de una institución educativa pública de Lima Metropolitana?

Para el desarrollo de la investigación se ha planteado como objetivo general comprender el proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura realizado por docentes de quinto ciclo de una institución educativa pública de Lima metropolitana. En ese sentido, se proponen tres objetivos específicos para lograrlo: (i) describir las condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular; (ii) identificar el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes y; (iii) caracterizar los elementos curriculares que intervienen en el proceso. Para ello, el enfoque que persigue es cualitativo-descriptivo y se hace uso del método de estudio de caso para comprender de manera particular el caso presentado, es decir, el proceso de diversificación llevado a cabo por los docentes de quinto ciclo del área curricular de Arte y Cultura desarrollado en una escuela pública de Lima Metropolitana (Stake, 1995).

Se discurre que esta investigación contribuirá en promover el conocimiento acerca de cómo se realizan las prácticas de diversificación en el área de Arte y Cultura además de los elementos curriculares que estarían interviniendo en su desarrollo, así como comprender las condiciones que estarían influyendo en su desarrollo desde el rol docente.

Esta investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo y constituye un aporte a la línea de investigación sobre el diseño curricular y específicamente al eje de participación docente en procesos

de diseño curricular en sus diferentes niveles de concreción en la EBR (Sánchez et al., 2021).

A lo largo de la investigación, hubo algunas limitaciones encontradas respecto a la recogida de información para la observación en las aulas dado que las clases fueron del turno tarde y la institución educativa se encuentra ubicada en una zona peligrosa, razón por la cual, siempre se culminaban las visitas de campo de manera puntual para evitar estar a horas de la noche fuera de la escuela. Por ese mismo motivo, sumado a la disponibilidad horaria de los docentes, se determinó realizar las entrevistas de manera virtual. Otro aspecto limitante fue la burocracia existente en la escuela para brindar los permisos los cuales implicaron una serie de visitas a la dirección y equipo docente antes de que estos se otorguen para iniciar la investigación. Ello implicó una demanda mayor del tiempo por parte de la investigadora para socializar de manera general con los actores señalados las implicancias de la investigación.

Este informe se encuentra dividido en tres capítulos; el primero refiere al marco teórico, el cual parte desde la definición del currículo y sus diferentes enfoques. Posteriormente, con mayor amplitud, se desarrolla la diversificación curricular desde el rol docente y los niveles de concreción con énfasis respecto a lo que sucede desde las condiciones institucionales, las fases para su desarrollo y sobre los elementos curriculares que intervienen en el proceso. El segundo capítulo corresponde al marco contextual, es decir, a la descripción del área de Arte y Cultura en el contexto peruano desde las normativas, sus enfoques y sus implicancias en el quinto ciclo del nivel primario. El tercer capítulo consiste en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Por último, la investigación culmina con la presentación de las conclusiones y las recomendaciones a partir de los hallazgos encontrados.

## **PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO CONTEXTUAL**

La primera parte del estudio centra su desarrollo en el marco de la investigación y en el marco contextual, los cuales se desarrollan en el primer y segundo capítulo respectivamente. Se consideró incluir un apartado contextual puesto que la investigación aborda un estudio de caso que invita a conocer a profundidad cómo se desarrolla el proceso de diversificación curricular en una escuela peruana.

### **CAPÍTULO 1: CURRÍCULO Y EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR**

El capítulo describe las concepciones del currículo y lo que se entiende por diversificación curricular, considerando los distintos niveles de concreción y el rol docente en dicho proceso, así como las condiciones, los elementos curriculares y las fases para su implementación.

#### **1.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO**

A lo largo de los años, diversas aproximaciones han sido utilizadas para definir la conceptualización del currículo. Desde su concepción etimológica, currículo viene del latín *Currere* que se traduce en “recorrer un camino” con el propósito de alcanzar una meta (López & Luna, 2012).

En el siglo IX, otros autores como Tyler, desde un enfoque técnico, lo definieron como el conjunto de objetivos a ejecutar para el desarrollo de los aprendizajes. Por su parte, Schwab, desde un enfoque práctico, lo señalaba como un proceso interactivo que sucede en el aula y, finalmente, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, desde un enfoque crítico, lo conciben como el desarrollo de todo lo que sucede



en la escuela para la transformación social. En tal sentido, la comprensión del currículo dependerá del enfoque desde el cual se haga referencia, convirtiéndolo en un concepto polisémico.

Iniciando con el enfoque técnico, se entiende que este persigue un ordenamiento instruccional por parte del docente con el fin de obtener los resultados de aprendizaje a partir de un producto. Bajo este enfoque se ejercen mecanismos de control en el aula y los estudiantes pasan a obtener un rol pasivo, únicamente de receptores de conocimientos por lo que el currículo tiene un papel reproductivo, autoritario y no creativo (López y Luna, 2012). Llama la atención la propuesta curricular de Hilda Talba (2019) dado que, si bien considera una serie de pasos para su elaboración, propuso considerar los contextos de desarrollo de intervención a partir del diagnóstico de necesidades.

De otro lado, diversos autores como Skinner, Pavlov y Gagné, siguen la línea de este enfoque a partir del diseño de los modelos conductuales en donde desde la instrucción docente se espera que ocurran una serie de condiciones en el aula para lograr los aprendizajes deseados (Tuckman y Monetti, 2012). Este enfoque converge con la educación “bancaria” de la que hablaba Freire (1970) en donde se “depositan” los conocimientos dejando de lado la deliberación con el alumnado y viéndolos como receptores de información.

Si hacemos un breve recorrido por las concepciones relacionadas al enfoque interpretativo, se tiene que Grundy (1987) entiende al currículo como un proceso en el que todos los sujetos que intervienen en él deben ser partícipes, por lo tanto, tienen el derecho y la obligación de aportarle sus propios significados.

Ruiz (2005) y López y Luna (2012) siguen la misma línea y consideran que el currículo va más allá de su documentación en un archivo, ya que relaciona la realidad y la práctica educativa a partir de la interpretación de los actores educativos, desde la reflexión, debate y toma de decisiones en base a los objetivos, contenidos, métodos, etc.

Bajo esa línea, Sacristán (2007) sostiene que el contexto es relevante puesto que lo cultural, lo social y lo político es parte de la actividad escolar y es una realidad presente en las escuelas. Por su parte, Sánchez (2008) define al currículo como un instrumento teórico para el docente que interviene en la



práctica educativa con el propósito de atender la demanda de las situaciones que se presenten en ella.

Desde un acercamiento a la normativa, la Ley General de Educación (2003), la cual se mantiene vigente en la actualidad, sostiene al currículo como los programas y procesos que contribuyen al desarrollo integral de las personas; es decir, es todo lo referido a lo que se desarrolla para el desarrollo de su ciudadanía.

Como se aprecia, estas últimas definiciones apuntan a la mirada de un currículo desde un enfoque interpretativo- práctico, es decir, hablan de los procesos que construyen los actores educativos en su interacción; en donde estos asumen su elaboración desde las situaciones contextuales y desde los procesos que se viven en las aulas con el propósito de promover una deliberación y reflexión de los participantes (Pascual, 1998; López y Luna, 2012). Es así, que traspasa lo prescrito para abordar una construcción cultural. Y es que el currículo como tal es un concepto vivo que se percibe a partir de las acciones de los sujetos que intervienen en él.

Desde el enfoque crítico, autores como Freire y Shor (2014) han resaltado que la libertad de pensamiento que se promueve en el aula rompe con las pedagogías autoritarias e impulsa la creatividad. Además, aseveran que, en estos espacios los estudiantes tienen mucho que decir y es el docente quien a partir de su mediación podrá guiarlos a expresarse con naturalidad.

En la misma línea, Vigotsky exige una formación rigurosa del docente para el desarrollo del pensamiento crítico y la atención debida al contexto que respondan a las diversas realidades de los estudiantes, así como a la explicitación del currículo oculto (Toruño, 2020).

En base a los referentes teóricos señalados, para este estudio, el currículo es un conjunto de procesos prescriptivos y emergentes que tiene como propósito el desarrollo integral de las personas atendiendo sus particularidades y contexto, a partir de las metodologías, recursos, contenidos y estrategias que se desplieguen dentro de la escuela.

## 1.2 LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La atención de las particularidades y del contexto de la escuela implican, según Pascual (2009) y Offorma (2010), la atención a la diversidad existente de los estudiantes con el propósito de diseñar un currículo diversificador que contemple cambios en los elementos curriculares: organizativos, metodológicos, evaluativos y de recursos. La diversificación de estos elementos aporta en una mejor comprensión de cómo los estudiantes y, especialmente, los que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, experimentan su trayectoria escolar (Mukherji, 2019).

En ese marco, se concibe a la diversificación curricular como un proceso educativo que responde a las características, intereses y potencialidades individuales o de grupos de estudiantes de la escuela y de su entorno, articulando propuestas pedagógicas en diálogo con los elementos del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), para el desarrollo de aprendizajes significativos; por lo que fomenta una relación coherente entre el currículo, la escuela y la sociedad (Revilla, 2002; MINEDU, 2006; Carrillo, 2011 & MINEDU, 2021).

Diversificar el currículo implica expandirlo para que sea inclusivo e interseccional y responda a la atención de las vulnerabilidades estudiantiles (Mukherji, 2019). Además, garantiza el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional, así como el logro de los aprendizajes mínimos esperados para el egreso de los estudiantes (Castañeda, Román y Barlam, 2015 & Saldaña, 2022).

Este proceso inicia por realizar un cambio en los discursos en relación con la manera en que piensan los actores educativos respecto a la diversidad que existe en las escuelas (Mukherji, 2019), puesto que abordar los sesgos inconscientes dará lugar a la creación de una cultura de pertenencia en la que se celebra a cada miembro de la escuela por lo que es y representa lo que garantiza un mayor éxito en la vida elevando su autoestima e identidad (Ohene-Darko, 2021).

La diversificación curricular contribuye a la reducción de la deserción escolar, así lo afirman Jaúregui, Fuente y Vidales (2012) a partir del estudio de los programas de diversificación curricular en España, en donde tanto docentes y estudiantes

aseveran que estos son más prácticos en tanto permiten que los estudiantes se sientan a gusto con los contenidos abordados, ayudándolos a comprender mejor los temas y evaluándolos de forma justa para que estos tengan la motivación por el aprendizaje y conozcan sus gustos, tomen mejores decisiones para su futuro, mejoren su autoestima y vivan de manera saludable con ellos mismos y con su entorno.

Por todo lo expuesto, se puede decir que el proceso de diversificación curricular responde a las demandas contextuales, socioculturales y cognitivas de los estudiantes con el propósito de generar aprendizajes significativos y pertinentes en coherencia con la propuesta educativa del CNEB. Por ello, este proceso se concretizará a través de tres niveles, lo cual asegurará su atención e implementación adecuada (Saldaña, 2022).

### **1.2.1 Niveles de concreción**

A fin de lograr procesos coherentes de atención a la diversidad es preciso diversificar la propuesta educativa en diferentes niveles de concreción curricular. La literatura consigna que son tres los niveles de concreción del currículo. El primero refiere al ámbito macro, político o nacional, el segundo corresponde al centro educativo y el último se centra en el aula; dicha organización permite establecer las competencias educativas nacionales, regionales, locales e institucionales lo cual permite un adecuado ajuste a la respuesta educativa (Martínez, 2004 & Cantón y Pino, 2011).

El nivel macro se ubica dentro del ámbito político y nacional, por lo que responde a aspectos normativos. Por ello, contempla las directrices nacionales y regionales de manera prescriptiva respecto a los niveles mínimos exigibles que deben alcanzar los estudiantes al egresar de la Educación Básica; así como potenciar políticas regulatorias del sistema que impactan en procesos curriculares como el de diversificación. (Martínez, 2004 & Sacristán, 2012).

En este nivel la diversificación se concentra en considerar la cultura de la nación o región, la geografía, las costumbres, entre otros. Aquí se encuentran los objetivos, las competencias, los enfoques transversales y las orientaciones generales, los cuales tienen alcance a nivel nacional. Como se aprecia, este nivel expresa los propósitos educativos para la sociedad, las competencias a

desarrollarse, los principios psicopedagógicos y las experiencias educativas para toda la población estudiantil de una etapa, ciclo o nivel educativo (Cantón y Pino, 2011).

En tal sentido, las decisiones que aquí se toman están relacionadas a la cultura que se desea transmitir, la cual está a su vez vinculada con los contenidos educativos obligatorios que se planteen, es decir son decisiones de tipo moral, ideológico y social. El documento que representa las características señaladas para este primer nivel es el Currículo Nacional de la Educación Básica y los Planes Regionales Educativos de las diferentes Direcciones Regionales de Educación del país.

El segundo nivel de concreción recae en las instituciones educativas (I.I.E.E.) en donde tanto el director, los coordinadores pedagógicos, los coordinadores de área, los docentes u otros actores representados por los grupos de interés gestionarán los procesos de diversificación, a partir del diseño y puesta en práctica del Proyecto Curricular Institucional así como de los Planes Educativos Institucionales, los Planes Operativos Anuales, los Planes de Convivencia, entre otras acciones orientadas al desarrollo de la propuesta educativa, considerando el contexto así como las necesidades educativas de los estudiantes (Martínez, 2004 & Saldaña, 2022).

Para la diversificación de las acciones que deriven de la propuesta educativa institucional es clave considerar la concepción de los enfoques de enseñanza-aprendizaje del docente y cómo esta se aplica a las áreas curriculares; además de la intencionalidad de las áreas y cómo se asumirán en la práctica pedagógica. Por lo que su desarrollo afecta a las escuelas en tanto las decisiones tomadas en este nivel impactan a los miembros que las integran desde las líneas metodológicas establecidas, los estilos pedagógicos, las propuestas de innovación, las actividades generales, la selección y coordinación de contenidos, los criterios de evaluación, el agrupamiento de estudiantes y el uso de espacios. Sacristán recomienda respaldar estas decisiones curriculares en tres pilares: el desarrollo profesional docente, la coordinación continua con otras escuelas y las relaciones con el entorno (Sacristán, 2012).

Los documentos de gestión que se construyen en este nivel son útiles para la planificación institucional a medio plazo lo cual aporta a la coherencia e identidad, cultura y a la trayectoria educativa de los estudiantes para el ejercicio de su autonomía. Finalmente, este nivel permite la articulación del equipo docente mediante estrategias de colaboración entre ellos y con otros miembros de la comunidad educativa (Cantón y Pino, 2011 & Sacristán, 2012).

El tercer nivel refiere al aula. Este supone diversificar considerando decisiones más concretas puesto que el aula es el espacio en el que se producen los aprendizajes: es el currículo en la acción; en consecuencia los modelos de diseño elegidos para su implementación deben estar alienados a las necesidades de los estudiantes, a las condiciones humanas y físicas de la escuela y a las condiciones emergentes que se susciten en el aula las cuales permitirán las interacciones docente-estudiantes, entre estudiantes, y entre docentes (Martínez, 2004 & Sacristán, 2012).

Se espera que el docente sea el gestor principal dado que es quien conoce a su aula, reconoce la diversidad de los estudiantes y sus contextos, conoce sus posibilidades y limitaciones y porque se configura como la persona responsable de aterrizar los contenidos, recursos, medios, y criterios evaluativos de su práctica curricular en el desempeño educativo en el aula (Sacristán, 2012).

En este nivel se seleccionan y organizan los contenidos concretos y se eligen los procedimientos, estrategias y actividades para el desarrollo de los aprendizajes a partir del diseño e implementación de la programación anual, de las unidades didácticas y de las sesiones de aprendizaje.

Para su aplicación, el docente debe considerar los procesos o toma de decisiones desde los anteriores niveles, su participación y colaboración con otros docentes, su formación para el manejo didáctico o metodológico, la puesta en práctica de los acuerdos asumidos en la escuela y las características propias de su aula. En este nivel la gestión que llevará a cabo el docente es constante pues las unidades didácticas se planifican a corto plazo y las sesiones de aprendizaje demandan una planificación casi diaria por lo que se van desarrollando a lo largo del año escolar. (Cantón y Pino, 2011).



Se destacan los procesos reflexivos del docente sobre su práctica y con sus pares en torno a la toma de decisiones coherentes con respecto a los planteamientos de las áreas; las cuales finalmente podrían impactar en cambios sobre cómo entender y atender la diversidad en las aulas desde las estructuras organizativas, planes, tiempos, recursos, entre otros aspectos.

### **1.2.2 El rol docente**

Es claro que el docente cumple un rol clave en el proceso de diversificación a nivel de aula en tanto asegura la puesta en escena del proyecto curricular de la institución (Céspedes, 2006), además de promover el involucramiento de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y fungir como su guía u orientador (Britto, 2018 & Saldaña, 2022).

Los tiempos actuales se caracterizan por representar cambios constantes y acelerados, así como por la existencia de contextos diversos. Al respecto Cantón (2011) señala que es preciso que el docente sepa regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, los cuales aportan a una formación ciudadana y democrática; además refiere que es el docente, quien se convierte en el modelo de conducta y creador de las experiencias para responder a la pluralidad de estudiantes. (Cantón, 2011).

Entonces, no solo es necesaria la adquisición de competencias docentes referidas a la gestión de conocimientos sino también la competencia crítica, personal y emocional para encaminar las enseñanzas al desarrollo integral y ciudadano de los estudiantes (Zahonero y Martín, 2012). Para lograrlo se precisa dos aspectos que tienen mayor incidencia: la responsabilidad del docente con la formación permanente, y su compromiso en el diseño y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el primero, se destaca que la formación inicial docente es necesaria pero no suficiente para ser capaz de atender la pluralidad puesto que el conocimiento debe estar en constante actualización en todos los ámbitos y dimensiones que permitan atender las necesidades sociales e individuales. Lanfrancesco (2004) y Carrillo (2011) reafirman lo anterior señalando que el docente debe actualizarse en pedagogías actuales y conocer a fondo la propuesta institucional.



Desde lo expuesto, las capacitaciones docentes deberían estar encaminadas hacia cómo implementar el proceso de diversificación curricular en todos los niveles de concreción. De esta manera se podría garantizar que los docentes ejerzan una participación en los procesos de gestión curricular de sus escuelas (Salazar y Usco, 2015).

Para ello, es imperativo que la formación inicial del docente se base en el enfoque humanista y que promueva el desarrollo de competencias que los preparen para resolver problemas que suceden en el desarrollo práctico de su actividad educativa (Zabalza, 2012). Será también necesario que el docente cuente con suficientes conocimientos teóricos, una buena estructuración de las clases, de los materiales, estrategias para la comunicación, metodologías diversas, conocimientos sobre motivación docente, sobre buen trato hacia los estudiantes, sobre prácticas de evaluación al alumnado, prácticas de autoevaluación de su rol y finalmente, deberá estar inmerso en entornos académicos (Casero, 2010).

Además de la formación en las tendencias pedagógicas actuales, el docente deberá formarse en educación emocional para tener estrategias que permitan empatizar con las necesidades de los estudiantes, tener una comunicación asertiva con ellos, fomentar la escucha activa, entre otras consideraciones que conlleven al fomento de un buen clima de aula.

Finalmente, en el marco de promover la ciudadanía y valores democráticos deberá formarse también en estos temas y reflejar desde su práctica la coherencia en el discurso y acciones en el aula.

En referencia al segundo aspecto, se señala que los profesionales de la educación deben tener en cuenta a los agentes que se insertan en los diversos contextos los cuales influyen en la planificación y gestión de los procesos formativos, tales como: la familia, los medios de comunicación, los líderes de opinión, o cualquier otra persona o institución que sea un ícono o modelo a seguir para los estudiantes; pues todos transmiten un mensaje que cala en ellos el cual es necesario atender.

Este proceso es complejo puesto que al diseñar la programación en aula se reflejan las visiones que los docentes manejan (explícita o implícitamente)

incluyendo sus propios prejuicios y sesgos los cuales perjudicarían su accionar respecto al carácter de vulnerabilidad que presenten algunos estudiantes.

Estos podrán ser considerados como desventajosos para su proceso de aprendizaje por lo que, sus expectativas tienden a bajar con ellos. Siendo así que estas preconcepciones constituyen un factor negativo en su ejercicio docente para diversificar el currículo a nivel de aula y atender la diversidad de los estudiantes (Perrenoud, 2001).

Estas preconcepciones impactan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el currículo y en otros elementos importantes para su ejercicio pedagógico, por lo que su labor exige una reflexión continua a fin de diseñar propuestas acordes a la demanda estudiantil (Escudero, 1999; Del Carmen, 2004 & García-Martínez, Hernández-Barbosa y Abella-Peña, 2018).

En conclusión, el rol docente implica una serie de procesos para el desarrollo óptimo de la diversificación curricular, desde la aplicación del proyecto curricular en el aula, pasando por el compromiso de una formación continua que refleje no solo lo cognitivo sino también los aspectos emocionales y de ciudadanía, culminando con la formación en temas de diversificación curricular que les permitan atender de manera coherente los contextos representado por las familias, medios de comunicación o íconos de los estudiantes siempre cuidando evitar los sesgos personales originados desde sus propias experiencias o creencias. Frente a ello, será imperativo el proceso reflexivo del rol y de la práctica en los distintos niveles de concreción curricular.

### **1.3 LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL DE CONCRECIÓN MICRO: EL AULA**

A nivel de aula, la diversificación curricular comprende recoger las particularidades de cada escuela, es decir, las características de los estudiantes respecto a sus necesidades y demandas locales del entorno en el que se sitúa (Revilla, 2002; Carrillo, 2015 & Borsani, 2022); lo cual permite construir un currículo más flexible, pertinente y contextualizado (Saldaña, 2022).

Para su realización se requiere de cambios en los métodos de enseñanza, la organización de contenidos, las actividades prácticas, y ser consciente de hasta dónde pueden llegar los estudiantes a fin de evitar frustraciones respecto a

expectativas altas o bajas (Castañeda, Román y Barlam, 2015 & Fernández, 2009).

### **1.3.1 Condiciones que intervienen en el proceso**

Existen una serie de condiciones básicas para que el docente realice de manera óptima el proceso de diversificación curricular en el aula. Estas se ven reflejadas en dos dimensiones: las condiciones institucionales de la escuela y las condiciones referidas al desempeño docente.

#### *a. Condiciones institucionales*

En referencia a las condiciones institucionales de la escuela, se reconoce la comprensión y práctica del enfoque inclusivo y de un currículo flexible y pertinente presente en las instituciones escolares (Malagón, 2007). A partir de lo mencionado, el enfoque inclusivo se concibe como una cuestión de derechos que abraza las individualidades, las reconoce como un factor estratégico para el aprendizaje y como un canal para promover el respeto por lo diverso en las instituciones educativas y fuera de ellas (Borsani, 2022).

Según Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), la educación inclusiva (EI) promueve tres aspectos relacionados a la individualidad de cada uno, a cómo son abordados los procesos educativos y a las actitudes docentes. Entonces, la EI no solo refiere al derecho de ser diferente, sino que se enfoca en la existencia y atención de la diversidad en el aula desarrollando un sentido de comunidad y cooperación entre sus miembros (Corredor, 2016).

Para concretizar el enfoque a nivel institucional, es preciso que las escuelas revisen sus políticas institucionales, sus prácticas curriculares y pedagógicas a fin de promover acciones que vayan acorde a promover modelos de educación inclusivos (Sacristán, 1999), dirigidos a eliminar las barreras de aprendizaje (Borsani, 2022). Estas barreras son definidas por Barton (1996) como las que derivan de las interacciones estudiantiles y de los contextos en que se encuentran los cuales no son atendidos.

Por otro lado, la segunda condición institucional refiere contar con un currículo flexible, el cual consiste en la adaptación del currículo a las necesidades educativas y a los diferentes contextos en los que interviene; además este es de

carácter multidimensional, es decir, será visto desde la mirada de los diferentes actores educativos que en las instituciones intervienen (García, 2013).

Para ello se requiere la comprensión de la propuesta curricular a cabalidad, así como el análisis de los contextos de las instituciones educativas; en ese sentido se dan puntos de convergencia entre los docentes quienes se encargarán de diseñar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que les permitan a los estudiantes nuevas oportunidades respecto a cómo adquirir las competencias (Morín, 1999).

Un currículo flexible forma a los estudiantes para la autonomía debilitando las estructuras rígidas que obstaculizan la comunicación entre las diferentes áreas de la institución educativa a partir de la generación de espacios colegiados que permitan la deliberación de las propuestas educativas en la institución. Lo que trae como consecuencia nuevas formas de relacionamiento entre los actores educativos y la creación de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje.

Esta relación horizontal, caracterizada por una relación personalizada, equitativa y justa, entre docente y estudiante (García, 2013) basada en el intercambio de opiniones y experiencias y la promoción para la toma de decisiones, que deja de lado las relaciones de autoridad (Freyre, 1979). Bajo esa línea, Arenas y Sandoval (2013) y Duk y Loren (2010) sustentan que los currículos flexibles transforman las prácticas educativas pues invitan a los docentes a reformular sus prácticas tradicionales para comprender y atender la diversidad estudiantil.

Por dicha razón, las políticas institucionales de la escuela deben ser coherentes y estar alineadas a las programaciones curriculares, planes de estudios, modalidades de estudio, rol docente y estrategias abordadas en el aula (Hernández, 2022; Garcia, 2013); con el fin de que los docentes cuenten con políticas claras y coherentes para la implementación en su ejercicio docente.

En el aula refiere a las formas de enseñar, de diversificar las experiencias de aprendizaje, pasando por las metodologías y llegando a las formas de evaluación con el fin de formar estudiantes capaces de insertarse en el mundo de manera proactiva buscando soluciones estratégicas frente a los desafíos de su entorno.

También implica ajustar los procesos en relación con las características de los estudiantes respecto a las estrategias, recursos pedagógicos, didácticos y a los tiempos (Arenas y Sandoval, 2013). Es decir, se precisa comprender las competencias curriculares de los estudiantes para de acuerdo con eso, determinar que estrategias son más pertinentes.

Se concluye que para favorecer condiciones para la diversificación es importante contar con currículos flexibles que sean promovidos por políticas institucionales: lo cual permitirá al docente realizar los ajustes correspondientes para afrontar la pluralidad en las aulas.

#### *b. Condiciones referidas al desempeño docente*

Como parte de estas condiciones se reconoce como elementos relevantes: el manejo epistemológico del área, el manejo técnico - pedagógico del docente y su autopercepción sobre su rol docente.

En relación con el manejo epistemológico del área, se espera que este haya interiorizado el manejo total del área, así como los enfoques teóricos que involucran la misma, los cuales se han desarrollado tanto en su formación inicial como en su formación continua. Esto es confirmado por García (2010) quien asevera que una práctica profesional de calidad se basa en la formación del docente en la sociedad del siglo XXI, la cual se enfoca en el logro de competencias intelectuales, profesionales, sociales y socioemocionales.

Por su parte, Fonseca (2003), reafirma que es necesario que el docente tenga un pleno dominio de la disciplina con el propósito de comprender representaciones del área que enseña; establecer relaciones entre los conceptos, relaciones y procedimientos; así como para buscar situaciones retadoras que respondan a las necesidades y motivaciones estudiantiles; es decir ser capaz de afrontar la diversidad.

Sobre el manejo pedagógico del docente es imperativa la gestión a nivel conceptual y práctico de los diferentes componentes curriculares como los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y de evaluación (Fonseca, 2003); los cuales deben considerar las condiciones reales de los estudiantes y la totalidad de aspectos que influyen en el proceso formativo.



Finalmente, se habla de la autopercepción del rol docente en donde Guerra (2015) postula que los cambios actitudinales del docente para la atención de la diversidad, entendiendo que cada estudiante tiene sus propias particularidades, es sumamente importante y que además debe ser tratado a partir de metodologías actualizadas y flexibles. Asimismo, Fonseca (2003) plantea que esto derivará en cambios en su labor cotidiana caracterizadas por la reflexión y la búsqueda constante de soluciones creativas y más eficientes que deberán tener el soporte humano, material y financiero por parte de la escuela para su consecución.

### **1.3.2 Elementos curriculares diversificables en el aula**

Las condiciones señaladas se configuran como un preámbulo para el desarrollo del proceso de diversificación curricular. Siguiendo esa línea, se identifican los elementos curriculares que son diversificables a nivel de aula como: los objetivos, las competencias, los desempeños, la situación significativa, las metodologías, los contenidos, las estrategias y actividades, los recursos y los procesos de evaluación.

Los objetivos definen las capacidades y habilidades que van a lograr los estudiantes como consecuencia del desarrollo de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Estos señalan los aprendizajes que se esperan adquirir por lo que guardan una relación con las competencias a desarrollar. (Cantón y Pino, 2011).

Por su parte, las competencias se definen como aquellas que los estudiantes deben haber desarrollado al finalizar su escolaridad para su desarrollo personal y para el ejercicio de su ciudadanía (Cantón, 2011) a partir de la puntualización de acciones que debe realizar considerando los conceptos, procedimientos y actitudes que son materia de estudio (García-Martínez, Hernández-Barbosa y Abella-Peña, 2018).

Competencia no refiere solo a conocimientos, sino también a la capacidad de las personas de solucionar problemas en situaciones reales. El saber implica estar en la capacidad de hacer uso de lo aprendido en este tipo de situaciones, lo que hace que la competencia sea transferible. Se busca desarrollar las competencias



no solo para preparar a los estudiantes en el mundo laboral sino para su desarrollo personal (Sacristán, 2012).

En tal sentido, para su diversificación es clave la respuesta a los impactos coyunturales orientados a la formación ciudadana además de su factibilidad, es decir, que se cuente con las condiciones para su desarrollo (MINEDU, 2021). También es imperativo que estén estrechamente relacionadas a las necesidades contextuales y que sean relevantes para continuar los aprendizajes en los grados posteriores, así como que sean integradoras, significativas y relevantes para el dominio del área o para su articulación con otras áreas curriculares.

Los desempeños son las descripciones o actuaciones respecto a lo realizado por los estudiantes en los niveles de desarrollo de las competencias conocidas como estándares de aprendizaje. Estos son observables puesto que se ven reflejados en el aula y son elaborados por el docente como parte de su diseño curricular. Están orientados a recoger evidencia en el proceso evaluativo de los estudiantes por lo cual se precisan para responder al contexto (MINEDU, 2016).

Los desempeños son diversificables en tanto el docente elabore los criterios que permitirán su observación en el aula. Al realizar los ajustes estos deben responder a una o más capacidades que el docente trabajará en la sesión de aprendizaje la que a su vez responde a una competencia del área curricular.

La situación significativa se concibe como un desafío que ha sido diseñado por los docentes y que invita a la curiosidad e interés de los estudiantes por lo que debe estar muy relacionada a sus entornos y necesidades desde su familia, nivel personal, etc. Es un desafío que le hace sentido a los estudiantes.

Estas pueden plantearse como experiencias que han sucedido o pueden suceder en el contexto. Pueden ser situaciones reales o simuladas que podrían presentarse en la cotidianidad de la vida de los estudiantes y son una gran oportunidad para poner sobre la mesa los temas de diversidad.

Así, los estudiantes pondrán en práctica las competencias situadas en sus contextos y que respondan a la diversidad del aula, escuela o entorno por lo que se establecen como problemáticas que exigen de procesos de indagación, análisis, interpretación y deliberación individual, entre pares o grupales.

Muchas veces la deliberación que generan las posibles resoluciones de las situaciones significativas planteadas son un ejercicio interdisciplinario por la movilización de competencias cognitivas, emocionales y corporales que conlleva su desarrollo logrando el progreso de niveles de desarrollo mayores al que tenían antes de pasar por ella. (MINEDU, 2016).

Las metodologías permiten la toma de decisiones relacionadas a los modos de enseñar, a la facilitación, al rol del docente, al desarrollo de tareas, a la relación con las competencias, así como al espacio, tiempo y materiales a utilizar en el aula (Cantón, 2011). Para su diversificación, es recomendable tener a la mano un abanico de distintas metodologías y validarlas previamente con otros docentes para saber si responderían a las situaciones del aula.

Los contenidos son un conjunto de formas culturales y de saberes según los cuales se organizan las actividades del aula por lo que se pueden encontrar contenidos básicos y contenidos fundamentales (Cantón, 2011). Una cuestión relevante respecto refiere a la manera de seleccionarlos y secuenciarlos dado que ello impactará en las formas de aprendizaje de los estudiantes (Sacristán, 2012).

Al respecto, García-Martínez, Hernández-Barbosa y Leonardo Abella-Peña (2018), indican que para la selección de contenidos y su diversificación se puede tomar en cuenta una organización por conceptos estructurantes, aspectos históricos y proyectos para dar respuesta a una pregunta de investigación o que responda a otro interés. Sobre la secuenciación, aducen que las actividades deben diseñarse y estructurarse en coherencia con los objetivos y competencias propuestas.

Las estrategias y actividades son una serie de procedimientos, actividades y trabajos prácticos que permiten el logro de los objetivos y las competencias propuestas. Estas deben ser planteadas de manera que consideren los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes y deben convertirse en un reto continuo de reflexión, análisis y construcción de pensamiento básico y superior (García-Martínez, Hernández-Barbosa y Leonardo Abella-Peña, 2018).

Para diversificarlos se recomienda partir de un abanico de tareas para adaptarlas al quehacer y ritmos del aula con el fin de obtener actividades introductorias, de

motivación, para el recojo de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis y de evaluación. (Cantón, 2011).

Los recursos son definidos por Cantón (2011) y por García-Martínez, Hernández-Barbosa y Abella-Peña (2018) como todos los materiales sean de índole financiera y de personas que se emplearán para las sesiones en aula. Para su diversificación, es importante tomar en cuenta el contexto del aula y lo que se pretende lograr en dicha sesión eligiendo los recursos que respondan a la situación que se presenta en el espacio y considerando la energía del aula y perfil estudiantil.

Finalmente, los procesos de evaluación consisten en los trabajos y preguntas en las que los estudiantes demuestran lo aprendido respecto a los contenidos en línea a situaciones cotidianas del mundo real (Sacristán, 2012). Estas no se resumen solo en los resultados de los estudiantes, sino que también refiere al nivel de logro respecto a los objetivos planteados, lo logrado y a las dificultades encontradas (Cantón, 2011).

La evaluación se caracteriza por ser un proceso continuo y flexible en donde el docente propondrá actividades de autoevaluación y coevaluación (Álvaro García-Martínez, Rubinsten Hernández-Barbosa y Leonardo Abella-Peña, 2018).

Para responder a la diversidad, será preciso atender la realidad del aula y realizar los ajustes correspondientes en los instrumentos de evaluación como listas de cotejo, rúbricas, entre otros.

Todos los elementos señalados son diversificables a nivel de aula a partir del ejercicio docente, por lo que es imperativo, como se señaló en el apartado de condiciones referidas al desempeño docente, que este tenga un manejo a cabalidad de su área referido a lo pedagógico, así como formación continua en procesos curriculares referidos a la diversificación de integración de dichos elementos.

### **1.3.3 Fases de la diversificación curricular a nivel de aula**

Para la diversificación de los elementos curriculares, se precisa seguir tres fases que permitan su adecuada implementación en el aula.

### *Fase 1: Contextualización*

En primer lugar, se tiene la fase de contextualización; según Zabalza (2012) este proceso permite deconstruir discursos generales (internacionales o nacionales) para alinearlos a las demandas del entorno. A nivel de aula, refiere a recoger las características del entorno (organismos del gobierno, comunidades, organizaciones sociales, empresas); así como la caracterización de estudiantes que permite el recojo de sus expectativas de aprendizaje, lo cual genera un clima cálido para la expresión y proposición de temas de su interés, acerca de cómo les gustaría aprender, qué materiales son necesarios y con qué tipo de actividades (MINEDU, 2009).

Lo expuesto impulsará el desarrollo de competencias y experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (MINEDU, 2021). Se identificará una situación o problema del entorno y su relevancia en un contexto particular (MINEDU, 2006 y 2009); es decir, se sitúa el aprendizaje dentro de lo heterogéneo del territorio para su abordaje.

Para ello, se precisa realizar una evaluación diagnóstica que brinde información sobre el progreso, estilo, ritmo de aprendizaje de los estudiantes e identificación de casos particulares referida a estudiantes con necesidades educativas. (MINEDUC, 2015 y 2021).

Para el desarrollo óptimo de lo señalado, será preciso considerar las condiciones institucionales y las referidas al desempeño docente que se detallaron en un apartado anterior. Es así como la contextualización exige que las instituciones educativas cuenten con procesos curriculares flexibles de tal manera que tengan apertura a lo que sucede en el entorno y que dentro de las escuelas promuevan el análisis y la reflexión de las necesidades y demandas identificadas con el propósito de integrarlas en la formación educativa (Saldaña, 2012). En línea con ello, el docente debe ser una persona que cuente con el manejo técnico pedagógico suficiente.

### *Fase:2 Adecuación*

En segundo lugar, se tiene a la adecuación que consiste en la realización de diversas acciones para realizar ajustes en los aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, recursivos y de evaluación (Pascual, 2009).

En referencia a los aspectos curriculares, Pascual (1996) señala que será clave establecer los conocimientos mínimos que se busca que aprendan los estudiantes, así como secuenciar los aprendizajes de acuerdo con el grado de dificultad e incluir refuerzos o adaptaciones personalizadas para atender las dificultades presentadas.

Dentro de los metodológicos se tiene la secuenciación de los aprendizajes de tal manera que se inicie por actividades simples para luego ir complejizándolas a lo largo de la sesión (Pascual, 2009); el aterrizaje de los objetivos en base al contexto los cuales se redefinirán a partir de la interacción (Guzmán, 2001); el ajuste de los desempeños y de los contenidos a partir de las competencias y capacidades priorizadas y; la inclusión de metodologías que permitan el éxito gradual de las actividades. (Garrido, 2021).

En referencia a los aspectos organizativos se incluye a la organización estratégica de los estudiantes desde sus tiempos, recursos (materiales), distribución y horarios de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, para la agrupación de estudiantes se recomienda dividirlos de tal manera que los grupos estén integrados por estudiantes con características diversas (Pascual, 2009).

Con respecto a los recursos se establece el uso de materiales didácticos en coherencia con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como el apoyo de docentes auxiliares y psicopedagogos. Finalmente, en el caso de la evaluación, se considera el uso de evaluaciones formativas y no jerarquizadoras (Pascual, 2009).

Los elementos curriculares diversificables, expuestos en el apartado anterior, se conciben dentro de la segunda fase del proceso de diversificación puesto que no sería posible diversificarlos antes de haber realizado el diagnóstico de estudiantes que aporte información sobre sus características, intereses y motivaciones y las de su entorno con el que se obtendrán las pautas iniciales para saber cómo adecuarlos generando aprendizajes coherentes y significativos.



### *Fase 3: Monitoreo y Evaluación*

En tercer y último lugar, se tiene al monitoreo y evaluación, que refiere al monitoreo continuo sobre los logros y dificultades encontradas en el proceso de diversificación (MINEDU, 2021) a partir de los elementos curriculares implementados por lo que facilita su redefinición (Guzmán, 2001).

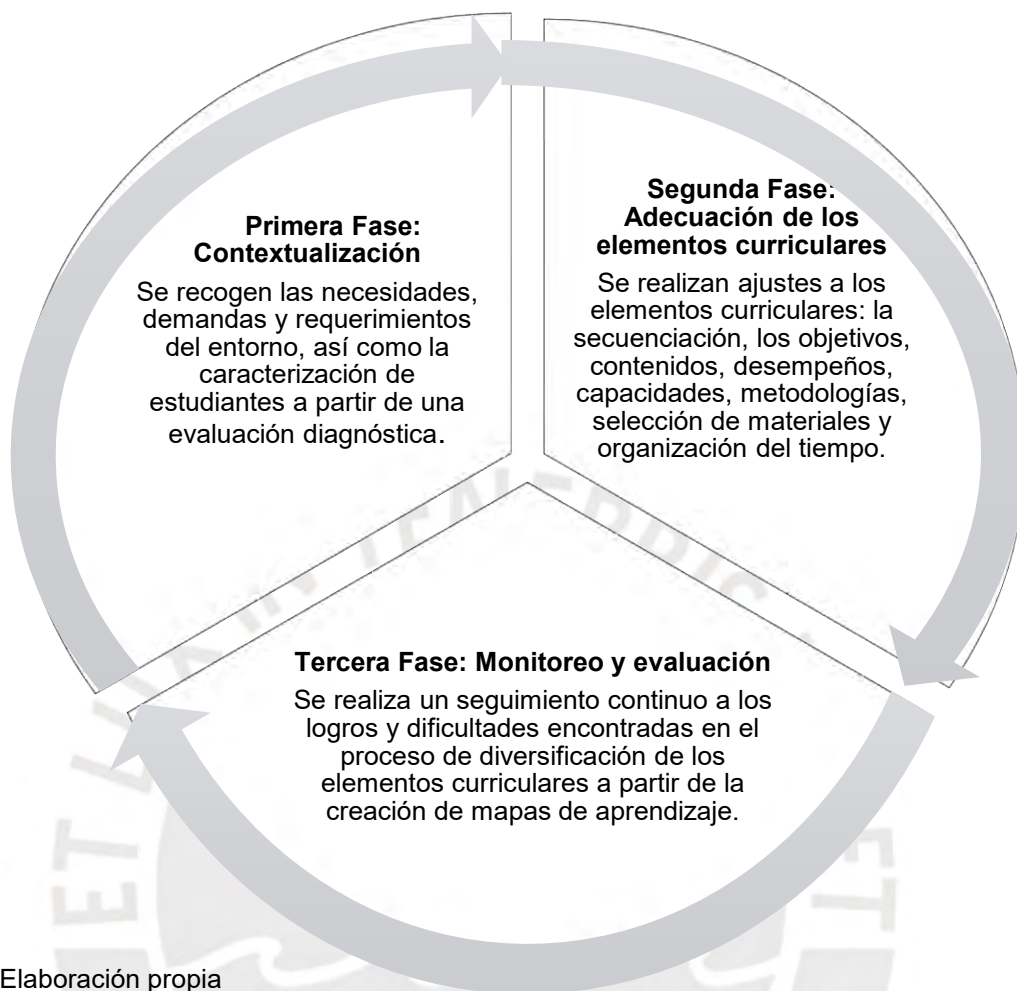
Para ello, Tobón (2012) plantea la creación de mapas de aprendizaje que fungen como un recurso para la evaluación de las competencias que su vez contienen evidencias que demuestran los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Se precisa para este proceso el proceso reflexivo sobre la práctica docente referida a los elementos curriculares diversificados y cómo estos están o no contribuyendo al logro de los aprendizajes (MINEDU, 2006).

Las etapas señaladas en este apartado no son lineales pues los tres procesos se desarrollan de manera continua en el aula debido a que se alimentan de manera constante de las interacciones emergentes en el aula. Es por dicha razón que el docente realizará continuamente los ajustes correspondientes para sus posteriores sesiones o experiencias de aprendizaje (Guzmán, 2001).

Además de lo expuesto, se recomienda considerar en el proceso al currículo oculto que está conformado por las relaciones interpersonales, el ambiente y actitudes de los miembros de la escuela (Ocaña, 2004) así como el clima relacional que se establece en el aula para saber si es el adecuado para el desarrollo de los aprendizajes (Cantón y Pino-Juste, 2011).



Figura 01. Fases del proceso de diversificación curricular en el aula



Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 2: DIVERSIFICACIÓN EN EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA**

El segundo capítulo describe las normativas peruanas referidas al proceso de diversificación curricular, así como la importancia de las artes como vehículo para la atención de la diversidad, los enfoques del área curricular y la implicancia del área de Arte y Cultura en el quinto ciclo del nivel de educación primaria.

### **2.1 LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO PERUANO**

El Diseño Curricular Nacional (2009) ya señalaba orientaciones para el proceso de diversificación curricular, sin embargo, con el paso del tiempo y los cambios suscitados a nivel global y nacional, el Ministerio de Educación establece lineamientos actualizados para su desarrollo, desde el Currículo Nacional (2016) hasta la normativa más actual sobre lineamientos de diversificación curricular emitida en el año 2021.

#### **2.1.1. Revisión de la normativa**

En el contexto latinoamericano es donde más se reconoce la necesidad de impulsar la ciudadanía y valores democráticos, así como en las prácticas cooperativas y de atención a situaciones conflictivas a lo largo de la escolaridad por las situaciones políticas y sociales que allí convergen. Con ese motivo surge la necesidad de atender e incluir en los currículos conceptos como el de diversidad, pluralidad, respeto a las diferencias, inclusión, flexibilidad, apertura, libertad y autoridad como base del civismo. (UNESCO, 2014).

Específicamente, en el caso peruano, el país es considerado un país multicultural y diverso. En la escuela, esta diversidad se traduce en los diferentes contextos, situaciones y particularidades que caracterizan a sus miembros. En las y los

estudiantes se refleja, principalmente, desde sus características, necesidades, intereses y formas de aprender.

Desde el año 2016, el sistema educativo peruano establece el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) como el documento normativo a nivel nacional que prescribe los lineamientos sobre las competencias a desarrollar en las escuelas peruanas, para el desarrollo de la ciudadanía. Es considerado el documento base para diseñar los programas y herramientas para la gestión curricular en la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y en la Educación Básica Especial. Este documento incluye el perfil de egreso y enfoques transversales que buscan atender la diversidad peruana, a partir de la multiculturalidad y la interdisciplinariedad.

En línea con lo anterior, la normativa nacional peruana pone a disposición dos documentos curriculares que prescriben cómo debe abordarse la diversificación en las instituciones educativas a nivel nacional. Estas fueron publicadas en los años 2016 y 2021, respectivamente.

El primero de ellos es el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), en donde hay lineamientos generales sobre la diversificación curricular en los distintos niveles de concreción curricular. Este documento señala que el proceso de diversificación curricular busca atender las características, particularidades, demandas culturales y socioeconómicas de los contextos en que se sitúan las y los estudiantes, a partir de la diversificación del Perfil de Egreso, los estándares de aprendizaje, las competencias y desempeños.

El segundo documento se publicó en el año 2021- a través de la Resolución Ministerial N° 222-2021- y se denomina “Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica”. Este documento, contiene el detalle de los pasos y acciones a seguir para la implementación de la diversificación curricular. Bajo la normativa, esta se define como un proceso que responde de manera pertinente a la situación de los estudiantes de un contexto en particular desde sus intereses, necesidades comunes e individuales para el desarrollo de las competencias propuestas. Señala también que integra tres procesos que están intrínsecamente relacionados: la contextualización, la adaptación y la adecuación curricular.

## **2.2 EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS**

La normativa como tal no señala las particularidades de la diversificación en las distintas áreas curriculares, por lo que, es necesario contextualizar que en general, el arte es un área relegada y no priorizada a lo largo de los años, tomando así una función instrumental en las escuelas a partir del producto artístico presentado en eventos institucionales, entre otros.

Y es que quizá no existen los recursos necesarios (humanos y epistemológicos) para desplegarlas en todo su esplendor, pero lo cierto es que las artes tienen un valor intrínseco en tanto conectan a las personas con su desarrollo interno, propiciando el autoconocimiento, la autoestima, la empatía; así como habilidades interpersonales como la competencia social y el trabajo en equipo, entre muchas otras.

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 enfatiza que corresponde al sistema educativo brindar a las artes el espacio que requiere en las trayectorias educativas, para que estas no sean concebidas desde el carácter instrumental, sino a partir de su entendimiento profundo en las escuelas para explorar todo el potencial que conllevan.

Esto quiere decir que se debe promover una enseñanza crítica y reflexiva que parte de los contextos en donde se imparte, es decir, de los entornos de la escuela a fin de que los estudiantes le tomen atención por estar relacionado a sus intereses. Para ello es clave que los docentes tengan el acercamiento a las artes desde su formación inicial a través de experiencias prácticas que les permiten expresarse y conocer su valor para el desarrollo personal y colectivo.

Las artes, además de ser un canal para la exploración de habilidades interpersonales e intrapersonales, desarrollan la sensibilidad y la creatividad a partir de diferentes canales de expresión que se desenvuelven desde los lenguajes artísticos (Mae, 2019). Además, permiten el desarrollo cognitivo para la mejora de los aprendizajes académicos y contribuyen al abordaje de problemáticas sociales como los diferentes tipos de violencia, entre otras situaciones (Consejo Nacional de Educación, 2020). En ese sentido, es importante que esta materia se desarrolle a lo largo de la escolaridad.

En la escuela primaria su desarrollo es clave pues permite a los estudiantes interactuar y dar cuenta de su alrededor a partir de expresiones genuinas desde los lenguajes artísticos como el dibujo, la pintura, la narrativa visual, entre otros.

### **2.2.1 Las artes como vehículo para la atención de la diversidad**

Otro beneficio de hacer uso de las artes se vincula de manera directa con el fomento de la diversidad en las escuelas, pues ello refleja su nivel alcanzado de desarrollo, desde el sistema de valores que propone, pasando por su ideal de persona, de cómo concibe su bienestar y logra su sentido humano y de felicidad. Es por dicha razón que los mejores sistemas educativos son los que van en dicha dirección, promoviendo la formación integral de los seres humanos (Blanco, 2020) y son también quienes consideran que el arte es una parte necesaria en la formación escolar (Barbosa, 2022).

En ese sentido, una educación de calidad propone tanto el conocimiento y despliegue de las áreas científicas, humanas, como las áreas artísticas y deportivas pues de la integralidad de estas se desprenden las tradiciones y costumbres de las sociedades. Así, la educación no solo se enfoca en el desarrollo de habilidades técnicas pues ello no sería suficiente para desarrollar competencias como la empatía y la comprensión (Nussbaum, 2010).

Específicamente, cuando se trabajan las artes y se ven desde la perspectiva social, se encuentra que estas permiten la expresión de contenidos afectivos y cognitivos a través de la vivencia orientada a la apropiación de la cultura humana (Bernardes et al, 2021), puesto que permiten una comprensión de la realidad del otro, promoviendo el respeto y la curiosidad por lo distinto fomentando interacciones con personas que tienen ideas, creencias y procedencias distintas (Pino, 2020).

Las artes tienen su peculiaridad en que transfieren significados que no pueden transmitirse a través de otras disciplinas como las científicas, por ejemplo. Además, permiten la introspección para conocer quiénes somos, dónde estamos y cómo nos sentimos.

Como disciplina están orientadas al desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de las emociones; elementos



clave para el desarrollo de la moral a partir de la valoración que realizan las personas de sus asuntos personales y de los asuntos públicos sobre la justicia social (Pino, 2020). A partir de la capacidad crítica, se analiza la realidad percibida y se desarrolla la imaginación para cambiar dicha realidad, en caso así se quisiera (Barbosa, 2022).

Las artes son una herramienta que busca el fomento de nuevas formas de pensar, ver, hacer y sentir (Atkinson, 2011). Las sociedades contemporáneas se caracterizan por ser un entorno en constante cambio que demanda la flexibilidad, el desarrollo y ejecución de estrategias divergentes que respondan a dichos entornos y al trabajo cooperativo como requisito para el logro de propósitos.

También preparan a las personas en las competencias que necesitan las sociedades del futuro y las hacen mejores seres humanos, es por dicha razón que las escuelas deben considerarlas dentro de sus programas curriculares con la responsabilidad y seriedad que implica y no como una disciplina de relleno (Gulish y Elstrom, 2017).

En muchos entornos educativos, las artes son enseñadas como una disciplina aislada (Eisner, 2002). Sin embargo, si se implementa desde la integralidad de áreas en donde la escuela transversalice su uso, los estudiantes serán capaces de trabajar su autoestima y conocer sus intereses. Y así vivenciar experiencias del mundo real a lo largo de su trayectoria educativa (Gulish y Elstrom, 2017).

Para que lo anterior suceda es preciso considerar la formación de maestros y profesores de arte quienes se encargarán de asumir y mediar estos procesos educativos (Moreno, 2016 & Blanco, 2020) a través del diseño de programas curriculares orientados a la diversidad cultural, ética, de género, etc. (Pino, 2020). Sin embargo, no se puede ser ajeno a lo que muchas veces sucede en las escuelas peruanas, en donde los docentes de arte son discriminados en el sistema escolar y esto se manifiesta en la cantidad de horas de clase que se brindan al área, en el exceso de estudiantes en el aula, en la falta de presupuesto para la compra de materiales, en la negación de la credibilidad académica y la sospecha de incompetencia profesional.

También sucede que las clases de arte son impartidas por profesores que no son del área y que no conocen la disciplina con el propósito de completar su

horario para el cumplimiento de su carga laboral. Estos aspectos desarrollan en el docente del área una autopercepción negativa (Barbosa, 2022).

De otro lado, en el Perú, los programas curriculares del área de Arte y Cultura se enfocan en los diferentes lenguajes artísticos que imparten las artes como el teatro, la música, la danza, la narrativa visual, los cuales permiten el desarrollo de la creatividad y de las emociones ofreciendo a los estudiantes la capacidad para vulnerarse y sentir la vulnerabilidad de los otros, lo cual es base para su desarrollo integral y ciudadano (Pino, 2020).

Por todo lo señalado, las artes se conciben como una herramienta muy poderosa para la atención a la diversidad en las escuelas y específicamente desde el área de Arte y Cultura.

### **2.2.2 Enfoques del área: Multicultural e interdisciplinario**

Esta área contempla dos enfoques: el multicultural y el interdisciplinario. Por lo que, el proceso de diversificación curricular deberá tomarlos en cuenta.

A inicios de la década de los noventa se da inicio al currículo multicultural que postula que el diseño curricular debe ir de la mano con la comunidad y sus particularidades garantizando las mismas oportunidades a los estudiantes independientemente de su cultura, sexo, clase, etc. (Acaso, 2010).

Al hablar del enfoque multicultural se señala su relevancia en tanto aporta en la construcción de identidades individuales y colectivas e invita a la reflexión sobre la igualdad referida a la eliminación de diferencias por temas de género, clase social, cultura, entre otros. (Oliver, Ferrer y Morey, 2022)

Estas reflexiones afectarán la concepción de las personas y por lo tanto su percepción de los diversos grupos sociales a partir del uso de los lenguajes artísticos como la música, la narrativa visual, la narrativa oral, las esculturas, etc que actuarán como herramientas para fomentar el diálogo y la mirada de perspectivas diferentes a las individuales para lograr la justicia social.

En el marco de la multiculturalidad, la justicia social invita a los estudiantes a cuestionarse acerca del poder, de los privilegios y de los grupos oprimidos, empoderándolos en la construcción de una comunidad igualitaria que se anima

a preguntar qué se puede hacer cuando la diversidad no está siendo representada en la escuela. (Guichot-Reina, 2021)

En resumen, el enfoque multicultural refiere a las manifestaciones culturales diversas, reforzando así la identidad y los códigos culturales del estudiante, de sus compañeros y de los otros actores educativos de la comunidad. Este enfoque preserva el origen de experiencias de aprendizaje inclusivas en donde se revaloriza nuestra cultura, incorporando manifestaciones urbanas, rurales, migrantes, etc. Ello permite la apertura y reconocimiento de las culturas lo que se traduce en una mejor convivencia escolar (MINEDU, 2018).

Es así como al hablar de multiculturalidad se propone no solo conocer otras culturas, sino que su importancia radica en la creación de espacios reflexivos para analizar, expresar y discutir sobre las diferencias y cómo estas aportan para el desarrollo de una mejor convivencia.

El segundo enfoque, el interdisciplinario, se proyecta desde la integración de diversas disciplinas o áreas curriculares en respuesta a las situaciones o problemáticas identificadas a nivel local, nacional o global (Espinosa, 2018). Para ello, en el aula, al igual que con el enfoque anterior, el uso de los lenguajes artísticos como son la danza, la música, el teatro, la narrativa musical, el cine, etc, se configuran como una herramienta para el abordaje de situaciones diversas acogiendo diferentes saberes lo cual enriquece el aprendizaje de los estudiantes.

La interdisciplinariedad es señalada como una estrategia didáctica para la consecución de objetivos pedagógicos comunes a partir de las diferentes disciplinas que conforman el currículo (Velázquez, 2019) por lo que supone cambios en las condiciones de trabajo del equipo docente puesto que implica un trabajo colaborativo y una visión común de la realidad en que se vivencia la práctica pedagógica. Todo ello incentiva nuevas formas de comunicación y socialización entre docentes y las disciplinas que imparten.

A partir de la interdisciplinariedad se promueve el desarrollo de proyectos integrados en donde, por ejemplo, se vinculan las artes con temas sociales, con temas matemáticos o con la comunicación, para lo cual es preciso que el docente conozca cómo hacerlo trabajando de manera articulada con otras disciplinas o

áreas a fin de responder a objetivos integradores interdisciplinarios más complejos. (Carmona, Nuñez y Pascual, 2023)

### **2.2.3 Arte y Cultura en el quinto ciclo**

Así como los enfoques del área, es también relevante conocer las competencias y las características de los estudiantes del quinto ciclo pues todo este contexto será valioso para el desarrollo de los procesos de diversificación en educación primaria. En los grados superiores de este nivel, correspondientes a quinto ciclo, es decir, quinto y sexto grado de primaria, los estudiantes se encuentran entre los 10 y 11 años.

Este rango se encuentra comprendido dentro del “Periodo de latencia”. En esta etapa niños y niñas se caracterizan por sumar mayor importancia a figuras como sus pares y otras figuras de autoridad que no sean las parentales, es decir, a los docentes. El reconocimiento que demandan de ellos se refleja tanto en los aspectos académicos como en los sociales, pero con especial ahínco en este último (Freud, 1925).

Es así como las relaciones interpersonales se tornan relevantes y las comparaciones con sus pares adoptan un espacio clave por lo que prevalece la confianza recíproca. Niños y niñas se insertan en el contexto del grupo de pares lo cual conlleva a desarrollar actividades con los otros. A dicha edad son conocidos como psicólogos o sociólogos intuitivos debido a la manera de entender el mundo social (Fass, 2018).

Además, se consolida el pensamiento operativo, que refiere a la etapa en la que el estudiante actúa respecto a su realidad y a los objetos con el fin de analizarlos y obtener conclusiones a partir de ello. El trabajo colaborativo y los valores de la familia o grupo social al que pertenecen se tornan más significativos (Minedu, 2016).

En lo que respecta al sistema educativo peruano, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2016) y la Programación Curricular de Educación Primaria (MINEDU, 2016) señalan que en dicho nivel se tienen ocho (08) áreas curriculares, una de las cuales es el área de Arte y Cultura.

Arte y Cultura tiene el propósito de fomentar en los estudiantes la expresión a partir de las diversas formas de trabajar los lenguajes artísticos. Ello para explorar y comunicar sus opiniones, sentimientos y emociones. En el nivel primario, se precisa brindar a los estudiantes de diversos estímulos para su exploración y posterior reflexión a partir de sus propias creaciones artísticas, así como la de sus compañeros (MINEDU, 2018).

Sin embargo, según Ormeño (2019) en las Instituciones Educativas Públicas, en la mayoría de casos los docentes del área de Arte y Cultura fomentan actividades técnicas que no implican la reflexión por lo cual es prácticamente imposible generar capacidades críticas en los estudiantes.

Dentro de enfoques contemporáneos como el de Barbosa (2022), el cual fue señalado en el apartado anterior, se postula una mirada más crítica de lo prescrito en los lineamientos curriculares nacionales. Se encuentra entonces tensión entre ambos considerando que el Currículo Nacional basado en el desarrollo de competencias se posiciona desde un enfoque más interpretativo como se ha señalado en el primer capítulo.

El CNEB y la Programación Curricular de Educación Primaria establecen las competencias y estándares del área para el quinto ciclo que incluye al quinto y sexto grado de nivel primario.

Las dos competencias se interrelacionan en la medida que la primera se orienta a los análisis críticos de expresiones artísticas vinculadas a la identidad y a las diferentes culturas; y ello implica una oportunidad para desarrollar la apertura y pensamiento crítico de los estudiantes. Este acercamiento podrá observarse, debatirse y reflexionarse a partir de las manifestaciones diversas que el docente considere dentro de sus clases. Posteriormente, los estudiantes volcarán estas apreciaciones en sus propias creaciones artísticas y en las trabajadas de manera grupal, a través de la exploración de los materiales diversos para ello y con la total libertad para el desarrollo de sus sentires expresando así sus emociones y socializándolas con sus pares.

El quinto ciclo implica el desarrollo de competencias que profundicen y reflexionen sobre los diferentes contextos de donde surgen las manifestaciones artístico-culturales para conocer las cosmovisiones o creencias de una sociedad



en una época en particular evaluándola respecto a la información que encuentra para construir una opinión al respecto.

También se gestan creaciones individuales o grupales y se hace énfasis en el registro y documentación del proceso creativo planificando cómo desea que se muestren los resultados o conclusiones obtenidas mejorando dicha versión a partir de la retroalimentación del docente y de sus pares.

Así vemos que la relación de estas dos competencias permitirá el logro de los aprendizajes del área de Arte y Cultura, los cuales, como se ha visto en apartados anteriores, deberán diversificarse desde diferentes elementos curriculares para su significancia.

A manera de conclusión, este capítulo señala cómo la normativa peruana y las propuestas curriculares del área de Arte y Cultura prescriben la importancia de relevar el área para el desarrollo competencial de los estudiantes con especial énfasis en la diversidad.

Específicamente, en el quinto ciclo se abren nuevos escenarios que refuerzan el valor de las relaciones interpersonales y el reconocimiento de los pares y de las figuras de autoridad en la escuela, que denotan la importancia de considerar estos aspectos en el trabajo del área para invitar a la reflexión a partir del análisis de las manifestaciones culturales y de la retroalimentación y la construcción de las posturas personales a partir de las creaciones individuales y colectivas.

Finalmente, es notorio que, en el mundo actual, las artes se conciben desde un modelo para la transformación social el cual se alinea parcialmente al enfoque interpretativo que propone el modelo curricular peruano (Morin, 1999).

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO**

Esta segunda parte contiene los aspectos que refieren al diseño metodológico del estudio. En primer lugar, se presenta el enfoque metodológico, el tipo y nivel al que corresponde la tesis señalando el tipo de investigación seleccionado. Posteriormente se describe el problema de investigación, objetivo general y específicos; luego se presentan las categorías del estudio, el método, el caso elegido y los informantes. En consecuencia, se presentan las técnicas e instrumentos empleados y el proceso de validación seguido. Finalmente, se detallan los procedimientos seguidos para asegurar la ética de la investigación, así como el procedimiento seguido para analizar los datos recabados.

### **3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

El enfoque de la investigación es cualitativo y de tipo descriptivo, en tanto desea aproximarse a la comprensión de un fenómeno social como es el campo educativo, y se centra en la observación y descripción de un fenómeno en particular (Monje, 2011); en este caso, en referencia al proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura en el quinto ciclo del nivel primario.

Asimismo, se busca comprender la realidad de un hecho específico a partir de las experiencias e interpretaciones de los sujetos que intervienen en ella (Mejía, 2004). Para ello, este tipo de investigaciones hace uso de métodos cualitativos emergentes, recogiendo y analizando datos de un entorno en particular y estableciendo temas o patrones que deriven de las voces de los participantes, de la interpretación del problema y de la reflexión del investigador (Creswell & Poth, 2018).

Es así como se comprende el proceso de diversificación curricular realizado por docentes de quinto del área de Arte y Cultura con el propósito de interpretar los hechos ocurridos en ese contexto en particular.

Desde esta perspectiva, los actores involucrados en la investigación asumen un rol protagónico porque son sus experiencias y prácticas las que darán valor al estudio y permitirán conocer a profundidad cómo se desarrolla la diversificación en el ciclo y en dicha área.

En tal sentido, el enfoque cualitativo permite recoger, sistematizar y analizar los datos respecto a la diversificación curricular, las cuales se organizarán en categorías y subcategorías que permitirán el análisis de los hallazgos.

### **3.2 PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS**

La presente investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública de Lima metropolitana?

Para ello se plantea el objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo general: Comprender el proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura realizado por docentes de quinto ciclo de una institución educativa pública de Lima metropolitana.

Objetivos específicos:

1. Describir las condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura.
2. Identificar el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura.
3. Caracterizar los elementos curriculares que intervienen en el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura.

En referencia a lo señalado, la investigación aborda tres categorías y siete subcategorías en torno al proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura en el quinto ciclo del nivel primario.

Tabla 01. Categorías y subcategorías

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular, desde la perspectiva docente	Condiciones institucionales de la escuela
	Condiciones referidas al desempeño docente
Proceso de diversificación curricular seguido por los docentes	Fases para el desarrollo del proceso de diversificación
	Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula
Elementos diversificados en las programaciones y prácticas curriculares del área de Arte y Cultura	Elementos vinculados a la planificación: Objetivos, Competencias, Situación significativa, Desempeños.
	Elementos vinculados a la puesta en práctica: Metodologías, Contenidos, Estrategias y actividades, Recursos.
	Elementos vinculados a la evaluación: Procesos de evaluación.

Fuente: Elaboración propia

### **3.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

El método de investigación elegido es el estudio de caso en tanto se busca comprender de manera profunda el significado de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto y durante un periodo en particular (Stake, 1995 & Yin, 2014); en tal sentido, se precisa que el caso corresponde al proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura realizado por los docentes de quinto ciclo de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Según Stake (1995), este es un caso de tipo intrínseco, ya que le interesa comprender a detalle el proceso de diversificación llevado a cabo por los docentes, así como su pertinencia con respecto al proceso desarrollado y el contexto. Para seleccionar el caso, se considera la apertura y acceso de información en la institución educativa elegida y la disposición de los actores educativos. En tal sentido, las categorías de análisis que se desprenden son tres: el proceso de diversificación curricular realizado por los docentes, los elementos curriculares y las condiciones que intervienen en el mismo; cada uno de ellos refleja la comprensión a realizar según los objetivos planteados.

En el Perú, existen investigaciones que abordan el proceso de diversificación curricular desde áreas como matemática, ciencias sociales y comunicación. Sin

embargo, el área de Arte y Cultura ha sido poco explorada por lo que este estudio releva su importancia en la academia.

### **3.4 INFORMANTES**

Las clases del nivel primario en la Institución Educativa se desarrollan en dos turnos horarios: en la mañana y en la tarde. Por lo que, para efectos de la investigación, se tomó la decisión de enfocarla en el turno tarde dadas las características que presenta la población estudiantil de este turno (trabajan y estudian, condiciones socioeconómicas bajas, familias disfuncionales, etc) y viendo como posibilidad de que el área de Arte y Cultura podría ser una herramienta para canalizar sus sentires, emociones y experiencias.

En el quinto ciclo del turno tarde, son en total 04 docentes los que imparten el área curricular de Arte y Cultura, pero, se tomó en consideración que los seleccionados para la muestra sean profesionales con mínimo 03 años de experiencia en la escuela a fin de asegurar que conozcan los procesos relacionados a la gestión curricular y diversificación de la escuela además de que sean personas que tengan amplia experiencia docente en aula (más de 05 años) con el propósito de garantizar una experiencia previa en el desarrollo de las clases del área de Arte y Cultura.

Es así como se estableció como criterios de inclusión los tres siguientes: en primer lugar, que sean docentes que enseñen en el quinto ciclo del nivel primario, esto quiere decir que dicten en quinto o sexto grado de educación primaria según establece el Currículo Nacional dictando el área curricular de Arte y Cultura (2016), en segundo lugar, que hayan trabajado durante al menos 03 años en la institución educativa, asegurando que sean profesionales que conocen los procesos curriculares que se manejan en la institución, incluido el de diversificación y, finalmente, que tengan más de 05 años dictando clases en el área pues ello indica que conocerían las competencias y enfoques del área lo cual facilitaría el desarrollo de procesos de diversificación.

A partir de ello es que los informantes seleccionados para el presente estudio han sido 02 docentes del quinto ciclo de educación primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana que enseñan hace más de 03 en la



institución y que también cuentan con alrededor de 30 años de experiencia en aula.

Los docentes que participaron lo hicieron de manera voluntaria y registraron sus firmas en el consentimiento informado. Adicionalmente, cabe mencionar que ninguno de los docentes involucrados guarda un vínculo laboral o amical con la investigadora por lo que se asegura la objetividad del estudio.

Para efectos de la sistematización y análisis de resultados de la entrevista y observación en aula, se otorgará un código a cada docente el cual corresponde a su rol para lo cual se hace uso de la letra D, seguida de un número según el orden de las técnicas aplicadas, tal como se observa en la tabla 02.

Tabla 02. Características de los docentes informantes

<b>Código</b>	<b>Área curricular</b>	<b>Nivel – aula</b>	<b>Años en la IE</b>	<b>Género</b>
D1	Arte y Cultura	Quinto de primaria – B	05	Masculino
D2	Arte y Cultura	Sexto de primaria - C	05	Femenino

Fuente: Elaboración propia

### **3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

Considerando el enfoque y método seleccionado del estudio se seleccionaron las técnicas de la entrevista y la observación; en consecuencia, se elaboraron los instrumentos de guía de entrevista y guía de observación, respectivamente.

La entrevista es una técnica que permite el recojo de información sobre los informantes acerca de sus actitudes, percepciones y opiniones en torno a un tema en concreto. Dicha información es de utilidad para conocer de manera profunda los significados que le brindan los entrevistados al tema en cuestión (Cofiño, 2009), en este caso en particular acerca de la diversificación curricular desarrollada en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura. Para objeto de la investigación, se seleccionó el tipo de entrevista semiestructurada pues esta tiene como objetivo obtener el conocimiento por medio de preguntas y respuestas que parten de un guion (Aravena, 2006); además que este tipo de entrevista permite la flexibilidad y adaptación a los entrevistados en torno a las preguntas planteadas por lo que contiene preguntas abiertas (Díaz, Torruco,

Martínez, & Varela, 2013; Troncoso y Amaya, 2016), lo que servirá para conocer los procesos, condiciones y elementos que intervienen en el proceso de diversificación.

El instrumento por aplicar es la guía de entrevista semiestructurada, la cual, según Dörnyei (2011), tiene como función apoyar a la entrevistadora a que se aborde lo previsto, asegurando la redacción coherente de las preguntas, así como ofreciendo un banco de interrogantes a usar que permitan la flexibilidad respecto a cómo se formulan las preguntas y cómo puede responder el entrevistado (Edwards y Holland, 2013). También se señala que esta guía debe ser elaborada por la entrevistadora y contener el esquema de los temas planificados (Wholey, Hatry & Newcomer, 2004), que en este caso corresponden a las categorías y subcategorías del estudio.

La técnica de observación fue seleccionada por ser el área de Arte y Cultura un espacio en donde se experimentan vivencias a partir de la expresión de los lenguajes artísticos. En ese sentido, esta técnica es concebida como un proceso por el cual la investigadora delimita los problemas a observar para el desarrollo de la investigación. Por dicho motivo, tiene dos propósitos, el de manipular variables y el de observar fenómenos (Monje, 2011), como el de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo. Esta técnica permite un acercamiento a la realidad del estudio (Niño, 2011; Sáenz, 2017).

Se socializó con los informantes el objetivo de las observaciones, y también se planteó la guía de observación. La guía de observación fue aplicada en dos sesiones presenciales de clase de Arte y Cultura por cada docente para identificar las prácticas de diversificación desarrolladas en las sesiones de clase. Para su implementación, los docentes completaron el consentimiento informado en donde registran su aprobación para la aplicación.

Así es como se diseñó una versión preliminar de ambos instrumentos la cual fueron validadas por dos jueces expertas en el campo de la investigación. La ventaja de su aplicación se basa en el nivel de profundidad obtenido a partir de las recomendaciones brindadas (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017).

Las jurados expertas fueron Lileya Manrique Villavicencio y Gimena Burga Villacorta, ambas docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú

(PUCP). En ambos casos se les compartió a partir de una solicitud de validación (Anexo 03) el Diseño y guión de entrevista (Anexo 06); la Guía de observación en aula (Anexo 07); el Formato de registro de la experta – Entrevista (Anexo 04); y el Formato de registro de la experta – Observación (Anexo 05).

Los alcances recibidos por las expertas permitieron realizar ajustes de acuerdo con los criterios seleccionados para la validación y se centraron en la redacción de algunas preguntas de la entrevista que no quedaban del todo claras, así como en agregar una pregunta adicional que refería a si el informante desearía agregar información frente a todo lo dicho. En el caso de la observación, se sugirió agregar indicadores, así como adicionar la toma de notas en el cuaderno de campo. Luego de realizar los cambios, se procedió a coordinar los horarios de entrevista, las cuales fueron realizadas de manera virtual a través de la plataforma Zoom, asegurando con anterioridad el acceso a la conectividad por parte de los informantes.

Es así como tanto las entrevistas y las observaciones en aula, se desarrollaron con cada docente, de la siguiente forma:

Tabla 03. Aplicación de la entrevista y observación en aula a los docentes informantes en la investigación

Código	Área curricular	Grado y sección	Técnica	Fecha de aplicación	Duración
D1	Arte y Cultura	Quinto de primaria – B	Entrevista	18 de octubre	60 minutos
			Observación en aula – 1	10 de octubre	2 horas y 20 minutos
			Observación en aula - 2	17 de octubre	2 horas y 20 minutos
D2	Arte y Cultura	Sexto de primaria – C	Entrevista	26 de octubre	60 minutos
			Observación en aula - 1	20 de octubre	2 horas y 20 minutos
			Observación en aula - 2	24 de octubre	2 horas y 20 minutos

Fuente: Elaboración propia

### 3.6 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se basa en los principios éticos sustentados por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP (2016) que explicita los deberes de los investigadores con las personas que forman parte del estudio. En ese sentido, se establece como imperativo garantizar los derechos de los involucrados a través de la creación de mecanismos *ad hoc* que así lo

comprueben para avalar la confidencialidad de la información que brinden los sujetos e informándoles sobre lo necesario de la investigación y el proceso de su implementación.

Para dicho propósito, se elaboró la solicitud de permiso para realizar la investigación la cual fue dirigida a la Directora de la institución educativa y la que también fue compartida con el Subdirector de cuarto y quinto ciclo del plantel. Ante ello, la respuesta fue positiva para iniciar el estudio.

Posteriormente, se elaboró el protocolo de consentimiento informado (Anexo 08) para observaciones en aula y entrevistas a docentes, el cual fue enviado y firmado por los dos docentes involucrados. El documento explicita la autorización para tomar notas de campo en las dos observaciones realizadas y, para el caso de la entrevista, solicita grabar la conversación. Asimismo, señala que la participación es voluntaria por lo que los involucrados pueden interrumpir su participación si así lo desean. También se facilita el correo electrónico, número de celular de la investigadora y correo electrónico de la Oficina de Ética de la PUCP en caso los informantes tuvieran alguna duda respecto a la investigación.

Finalmente, se informa acerca del envío de un informe ejecutivo con los resultados los cuales serán también socializados de manera presencial con ambos docentes.

### **3.7 PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Al término de las entrevistas, se realizaron las transcripciones en donde fueron utilizados los códigos D1 y D2 con el propósito de mantener el anonimato de los docentes. Asimismo, se hace uso de O1 para la primera observación realizada y O2 para la segunda, respectivamente. No se establece un código para las entrevistas porque la redacción explicita cuando se hace referencia a lo expresado de manera verbal.

Esta información fue separada en categorías y subcategorías a través de una matriz que contiene un cuadro de doble entrada. De esa manera se organizó la información recogida haciendo uso del open coding que permitió codificar los temas más relevantes que fueron apareciendo en el discurso de los docentes.

Tabla 04. Ejemplo de matriz de entrevistas.

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas sobre el desarrollo del tema	Cita
Identificar el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura	Proceso de diversificación curricular seguido por el docente	Fases para el desarrollo del proceso de diversificación	6.2. ¿Qué herramientas o instrumentos se utilizan para identificar las necesidades de diversificación a nivel institucional y a nivel de aula?	<i>“Nos reunimos los profesores del grado antes de iniciar cada bimestre entonces programamos de acuerdo a algún evento que se vaya a desarrollar”</i>

Fuente: Elaboración propia.

Por el lado de las observaciones realizadas, se vació toda la información obtenida manteniendo los códigos de los docentes y lo hallado fue vaciado en una nueva matriz en donde también se hizo uso del open coding para señalar los temas relevantes y emergentes.

Tabla 05. Ejemplo de matriz de observaciones realizadas

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Indicador	D1	
				O1	O2
Identificar el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura	Proceso de diversificación curricular seguido por el docente	Fases para el desarrollo del proceso de diversificación	El docente brinda un espacio para reconocer posibles necesidades de los estudiantes: emocionales, conductuales, de contexto, etc	Docente inicia la sesión preguntando por si todos cuentan con los materiales que pidió para la clase	Docente busca por un breve periodo si cuenta con jabones en sus estantes para brindárselo al estudiante que no trajo

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que en ambas matrices se resaltaron las citas más importantes de cada uno de los docentes y se agregó una columna que relaciona lo obtenido con el marco teórico o contextual lo que permitió realizar una triangulación más efectiva, como se observa a continuación:

Tabla 06. Ejemplo de matriz que incluye citas referenciales



<b>Objetivo específico</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas sobre desarrollo del tema</b>	<b>Citas teóricas</b>
Identificar el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura	Proceso de diversificación curricular seguido por el docente	Fases para el desarrollo del proceso de diversificación	6.2. ¿Qué herramientas o instrumentos se utilizan para identificar las necesidades de diversificación a nivel institucional y a nivel de aula?	Zabalza (2012): la contextualización permite deconstruir discursos generales (internacionales o nacionales) para alinearlos a las demandas del entorno.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se realizó un consolidado de los hallazgos obtenidos a partir de la elaboración una matriz final, la cual permitió eliminar data que no era valiosa para el estudio. Con la información obtenida se procedió a iniciar la redacción por categorías y subcategorías enlazándola con los resultados obtenidos y la literatura.



## **TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se muestra el análisis de los resultados respecto a los objetivos de investigación del estudio. Para ello se ha dividido este apartado en tres partes las cuales dan cuenta del análisis del proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de quinto ciclo del área de Arte y Cultura de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

La primera sección responde al objetivo de describir las condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura; la segunda sección corresponde a la identificación del proceso de diversificación curricular seguido por los docentes en mención y; en la tercera sección se caracterizan los elementos curriculares que intervienen.

### **4.1. CONDICIONES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: ¿SOPORTE O LIMITANTE?**

Esta primera categoría describe los hallazgos encontrados sobre las condiciones institucionales de la escuela y las condiciones referidas al desempeño docente, para saber cómo todo ello impacta en el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes además de conocer si estas condiciones preexistentes se tornan como un soporte para las prácticas de diversificación o más bien estarían configurándose como un limitante que les impide atender la diversidad.

#### **4.1.1. Condiciones institucionales de la escuela**

Respecto a las condiciones institucionales en la escuela, se abordan las percepciones de los docentes respecto al desarrollo de currículos flexibles y la

presencia del enfoque inclusivo como imperativos para la atención a la diversidad.

En esa misma línea, los docentes expresan haber comunicado a los directivos sus pedidos de atención a la diversidad pero que estos no necesariamente han sido escuchados: “En alguna oportunidad tuve conversación con el subdirector y le dije los niños más graves deberían estar allá y no aquí” (D1)”. En esta cita el docente refiere a que en su aula cuenta con niños inclusivos que él considera no puede atender debido a la gravedad de la situación por lo que habló con el subdirector para su derivación a un centro especializado, pero se hizo caso omiso.

Si bien es cierto, la decisión final sobre la derivación de casos críticos de niños inclusivos no depende de los directivos, ellos podrían brindar orientaciones o pedir apoyo a través de alianzas para capacitar a los docentes en su atención. Lamentablemente esta situación no se da por lo que finalmente terminaría perjudicando el desempeño docente.

A pesar de lo señalado, los docentes aseveran atender las dificultades que se les presentan buscando otro tipo de aliados como son los padres de familia. Por ejemplo, siguiendo el caso de los niños inclusivos, los docentes comentan que invitan a los padres de familia de estos niños para pedirles ayuda en la educación de sus hijos y así mejorar su desenvolvimiento en clases a cambio de algunas acciones puntuales como, asistir a clases con regularidad y en el envío de los materiales que se solicitan.

Por otro lado, al consultarles sobre su opinión respecto al desarrollo de currículos flexibles en la escuela, uno de los docentes expresa: “no nos ceñimos mucho a lo que es el currículo (programación), por eso le decía que es flexible y tenemos que programarlo de acuerdo con el suceso que va a ocurrir” (D1). Por lo expresado, se entiende que usualmente los docentes programan sus sesiones de clase en relación con situaciones coyunturales que se dan en el día a día. Además, se relaciona a la flexibilidad curricular que promueve la escuela, con no seguir los lineamientos curriculares para las programaciones de sesiones. Se encuentra entonces un quiebre entre las percepciones docentes y lo que

conceptualmente implica la flexibilidad curricular referido a la adaptación del currículo a las necesidades educativas y sus contextos (García, 2013).

Adicionalmente, agregan que es precisamente el Ministerio de Educación quien limita el desarrollo de currículos flexibles, refieren “porque los materiales que brinda esta entidad no nos permiten hacer cambios” (D2). Con ello se da cuenta que, desde la perspectiva docente, se estaría considerando que los materiales brindados referentes a guías o lineamientos del MINEDU serían uno de los limitantes -por las directrices que contiene- para flexibilizar sus sesiones en clase lo cual estaría mostrando un nivel bajo en relación al manejo pedagógico del docente y más específicamente sobre su comprensión respecto a la integración de los elementos curriculares en el aula según señala Fonseca (2003).

A pesar de dicha limitación, los docentes expresan realizar ajustes, que según señalan les permiten flexibilizar y adaptar los contenidos de clase dirigidos a los niños que ellos han identificado como estudiantes inclusivos, por ejemplo: “En el caso del niño no le puedo enseñar igual que a todos, tengo que flexibilizar su nivel por más que sea el mismo tema para que pueda entender” (D1) lo cual es reforzado por la otra docente, que menciona: “tienes que hacer una sesión y esa sesión debe estar adaptado a él, al nivel de él” (D2). Como se aprecia, ambos docentes manifiestan realizar adaptaciones en clase para atender las necesidades de los niños inclusivos, lo cual refleja su entendimiento y preocupación para atender a los estudiantes con estas características y que también va en línea con lo que señala García (2013) respecto a que las adaptaciones curriculares que se realicen deben estar orientadas a sus necesidades.

Finalmente, los docentes agregan no recibir el apoyo por parte de las autoridades educativas para el desarrollo de la diversificación curricular: “Como apoyo directo no lo vemos así por lo que prácticamente los directivos no aterrizan en nada sobre lo que nosotros trabajamos pedagógicamente” (D1).

Frente a lo expuesto, los docentes perciben que la institución brinda insuficientes condiciones para la diversificación. Y que de igual manera la falta de apoyo es identificado desde otras instancias superiores como es el MINEDU. Por lo cual es probable que al no contar con las condiciones básicas sus prácticas

educativas estarían inclinándose hacia una tendencia basada en estructuras tradicionalistas lo cual les impediría atender de manera oportuna la diversidad de los estudiantes y sus individualidades (Arenas y Sandoval, 2013; Duk y Loren, 2010 & Borsani, 2022).

Sin embargo, su discurso si refleja la necesidad de flexibilizar contenidos a partir de la realización de ciertos ajustes para la atención de las particularidades de estudiantes inclusivos. En la práctica, los docentes expresan que no existen espacios propios para la gestión curricular en los que puedan participar por lo cual es necesario que las instituciones educativas y sus autoridades generen estos ambientes a través del análisis de sus políticas, sus prácticas curriculares y pedagógicas con el objeto de impulsar acciones orientadas a atender las barreras de aprendizaje (Borsani, 2022).

#### **4.1.2. Condiciones referidas al desempeño docente**

La investigación tiene la particularidad de centrarse en el área curricular de Arte y Cultura por lo que, en principio, se precisó conocer si los docentes tuvieron alguna formación adicional relacionada a las artes pues siendo así sería un gran aporte para su desempeño en el área que les dotaría de mayor conocimiento para la implementación de los enfoques y competencias con sus estudiantes. Cabe resaltar que, al iniciar su formación en servicio, han dictado el área de Arte y Cultura, aspecto a considerar.

Específicamente sobre su formación en artes, ambos docentes expresan haber tenido cercanía a formación corta o trunca en alguna disciplina artística, sin embargo, resaltan que esta no ha sido brindada por la escuela:

Desde que salimos de la universidad no he encontrado un curso especial en arte, pero si ha habido talleres en otras instituciones donde he laborado, de repente programado por el mismo director de plantel, y participamos generalmente para hacer artes de dibujo, de pintura o cerámica. (D1)

Bueno, por motivos que no pude continuar yo estuve estudiando danza en el Centro Folclórico del Magisterio. (D2)



Como se lee, los docentes han tenido algún tipo de formación artística en donde participaron de actividades relacionadas a los lenguajes artísticos, es decir, a las técnicas en particular como el dibujo, la pintura o la danza. Pero también refieren que en ningún caso estas capacitaciones han sido brindadas por la institución educativa en la que actualmente laboran. Al respecto se puede inferir que la formación artística recibida recae en el aspecto sustancialmente instructivo acerca de cómo desarrollar un tipo de arte o sobre cómo obtener un producto a partir de una técnica en específico, lo cual, según Nussbaum (2010), difiere con el sentido real de la disciplina artística pues la educación no debería enfocarse únicamente en habilidades de corte técnico sino también en el desarrollo de habilidades blandas como la empatía y la comprensión. Y es que precisamente las artes se configuran como una disciplina orientada al pensamiento crítico, la creatividad y la expresión de las emociones para el desarrollo de los valores desarrollando la sensibilidad humana desde diversos medios de expresión a partir de los lenguajes artísticos (Mae, 2019 y Pino, 2020). Es decir, los lenguajes artísticos son la herramienta para el desarrollo de las habilidades señaladas, pero nunca son el fin en sí mismo.

De igual manera se identificó en las aulas el uso de recursos como videos, siendo utilizados para describir las diferentes técnicas artísticas. Es decir, los docentes se “amparan” en la proyección de videos que previamente seleccionaron para explicar técnicas como el collage o el tallado, lo cual podría confirmar la carencia formativa en referencia a nociones sobre las artes. Si bien es cierto, en el contexto peruano, no se esperaría que los docentes que se encargan del área de Arte y Cultura conozcan el manejo cabal de los diversos lenguajes artísticos, si es sumamente importante que se conozca el manejo de los enfoques y los aspectos que promueve el área para mediar de manera adecuada las sesiones.

También, desde el discurso docente se tiene que en la institución no se han brindado los espacios adecuados para formar a los docentes en el área de Arte y Cultura, más aún, considerando que existe una brecha formativa pues los docentes de primaria, y específicamente quienes han sido objeto de este estudio, tienen como formación inicial la carrera de Educación Primaria la cual no necesariamente incluye la preparación para el desarrollo de las clases en arte.

Ante este escenario se hace visible la importancia de impartir institucionalmente la formación en artes dándole a la materia el lugar que le corresponde, sobre todo si se considera que esta disciplina prepara a los estudiantes para su desarrollo integral (Blanco, 2020) en tanto se configura como una herramienta para el desarrollo de la capacidad sensitiva y creativa (Mae, 2019) en donde los estudiantes están en la etapa clave para explorar y generar reflexiones sobre sus creaciones artísticas individuales y colectivas (MINEDU, 2018).

En lo que refiere al manejo pedagógico del docente, las observaciones realizadas reflejan que ambos docentes cuentan con estrategias para desenvolverse en el aula, por ejemplo, iniciar las sesiones captando la atención de los estudiantes, así como para guiar a sus estudiantes cuando es necesario y encausarlos en el desarrollo de las actividades propuestas: "Docente alza la voz y dice "A ver, atiendan", todo ello ante la bulla del salón por lo que los estudiantes se ponen a trabajar el primer paso de la actividad artística" (O1D1). Aquí se puede apreciar que el docente regula la voz para hacer llamados de atención que encaminen a los estudiantes a continuar con el desarrollo de la actividad artística por lo que se comprueba que cuenta con el manejo necesario para establecer el "orden" en el aula. Se alude a que ambos docentes logran identificar conductas o comportamientos para el desarrollo regular de la clase, por los más de 30 años de experiencia en aula con la que cuentan.

Del mismo lado, también se encargan de brindar las indicaciones necesarias para el uso de los materiales artísticos: "Con una puntita empiezan a dibujar y luego empezamos a tallar parte por parte" (O2D1) lo cual evidencia un cierto manejo sobre la técnica artística, la cual ha sido prevista o revisada previamente.

Respecto a la ruta que siguen los docentes para el desarrollo de la clase, se observa que ambos persiguen un enfoque técnico en el que plasman el objetivo, la actividad artística y la evaluación sumativa. En ese sentido, ambos inician las sesiones de clase verbalizando el propósito de la sesión y colocándolo en la pizarra: "Tallamos accesorios del Señor de los Milagros". (O2D1); "Hoy vamos a aprender la canción por el Día de la canción criolla" (O1D2).

Dichos propósitos manifiestan la intención de los docentes para el abordaje de la clase en donde la misma se proyecta, por un lado, al uso de la técnica del

tallado para elaborar implementos referidos a una festividad religiosa, en tanto por el otro lado, se busca memorizar la letra de una canción en el marco de las festividades por el Día de la Canción Criolla<sup>1</sup>. Esto denota que los docentes se rigen bajo una estructura instruccional en la que se espera el desarrollo de un producto artístico como el tallado de un implemento y la memorización de la letra de una canción.

Siguiendo con el desarrollo de la sesión, se encuentran diferencias en torno al abordaje de la actividad artística. Por su parte, el docente D1 monitorea a los estudiantes para asegurar el cumplimiento del producto artístico: "El docente se acerca a una mesa y le pregunta a un estudiante, "¿qué es lo que quieres lograr?" (O2D1). En tanto la docente D2 considera realizar otras actividades en paralelo al desarrollo de la actividad artística de los estudiantes por lo que pega figuras en el mural o permanece sentada en su escritorio (O1D2 y O2D2). Ello sugiere que las concepciones y funcionalidad de las estrategias de monitoreo y/o acompañamiento son concebidas por cada uno de manera distinta.

Por último, la evaluación se refleja en la calificación por medio de una nota vigesimal otorgada al cumplimiento del producto artístico, es así como al terminar la actividad, el docente llama o pasa por la carpeta de los estudiantes para colocar la calificación a través de una lista de cotejo. Este tipo de evaluación es sumativa. Cabe mencionar que, en algunas oportunidades, ambos docentes añaden un adjetivo calificativo respecto al producto de los estudiantes como: "Qué bonito", "Está lindo", etc. Sobre esto último sería importante considerar que existen valiosas oportunidades y momentos en la clase para la retroalimentación, sin embargo, pareciera que no están siendo aprovechadas y probablemente esto pueda deberse a un deficiente manejo de los procesos evaluativos, estos últimos entendidos como el manejo teórico y práctico de las formas de evaluación y los aspectos que influyen en ella y que son desarrollados en el aula (Fonseca, 2003).

Específicamente, en el área de Arte y Cultura, las manifestaciones artísticas deberían orientarse al análisis de los contextos desde donde surgen y en el

---

<sup>1</sup> El Día de la Canción Criolla es una celebración peruana que se realiza el 31 de octubre de cada año con el propósito de rendir homenaje a la música afroperuana y criolla.

marco de evaluación considerar no solo la combinación de diversas técnicas artísticas sino también lo que emana en el estudiante de ellas (Minedu, 2016).

En la siguiente imagen, se aprecian dos dibujos de animales rellenados de papeles de colores y revisados por la docente. Sin embargo, en la clase desarrollada no se abordó el tema de los animales por lo cual la actividad o el producto queda en un nivel instruccional de aprendizaje.

Figura 02: Calificación de producciones artísticas de estudiantes de sexto grado de primaria



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, sobre la autopercepción de su rol docente ambos consideran relevante brindar apertura en clase para generar confianza en los estudiantes: “No soy cerrado, no les pongo un parámetro que pueda incomodarlo...el arte es un laboratorio, es un taller en donde todos deben movilizarse como puedan y trabajar con tranquilidad” (D1). Según lo manifestado por el docente, este no se concibe como un mediador rígido, sino que promueve espacios para que los estudiantes desarrollen sus actividades en armonía. Ello confirma la postura de Atkinson (2011) la cual visualiza las artes como el medio de impulso para la aparición de nuevas formas de ver, pensar, sentir y hacer, es decir, desde la mirada docente se concibe la existencia de un rol mediador que promueve y contribuye al desarrollo de la creatividad y libertad lo cual es reafirmado en la siguiente cita: “eso es lo que yo les doy para que ellos se sientan tranquilos,



cómodos y sean creativos” (D1). Desde este aspecto, se considera que la mediación docente tiene un rol estratégico en las clases de Arte y Cultura precisamente por ser un área que se orienta al fomento de la creatividad (Moreno, 2016) y también porque esta puede orientarse hacia pedagogías que promuevan la libertad de pensamiento y que lleven a los estudiantes a expresarse con toda la naturalidad que deseen (Freire y Shor, 2014).

De otro lado, existe también la mirada del docente de arte que cumple una extra-función por todo lo que implica enseñar la disciplina: “Soy docente, soy profesora, pero no soy profesora de arte, yo pongo todo mi empeño en que mi clase salga bien” (D2). Es probable que se asuma así puesto que los docentes no cuentan con una formación para el desarrollo del área como tal, por lo cual implica que tienen que investigar sobre el área para conocer cómo impartirla lo cual puede que se les haga complejo debido a su orientación más instruccional (Moreno, 2016 & Blanco, 2020).

Al percibir esta especie de sobrecarga para el desarrollo del área por la implicancia de investigación adicional, se puede contribuir a la autopercepción negativa del rol docente en esta área, lo cual afectará indudablemente su desempeño (Barbosa, 2022).

Finalmente, esta categoría ha descrito las condiciones tanto institucionales como referidas al desempeño docente para saber cómo ello confluye en el proceso de diversificación realizado por los docentes de quinto ciclo de Arte y Cultura. Los primeros hallazgos indican que existe un apoyo institucional escaso por parte de la escuela para el desarrollo de los procesos pedagógicos y de diversificación, además de que, al no contar el docente con el manejo pedagógico ni epistemológico adecuado para la enseñanza del área, será sumamente complejo poder atender la diversidad en el aula a pesar de que ellos perciban -desde sus miradas- que fomentan la libertad y creatividad.

#### **4.2. PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR SEGUIDO POR LOS DOCENTE: ¿PROCESO O ACCIONES AISLADAS?**

En esta categoría se buscó conocer cuáles son las acciones que realizan los docentes para diversificar las clases de Arte y Cultura, cuál es el rol que tienen en el aula respecto a la diversificación y cómo dialogan con la presencia de



culturas diversas en el aula (estudiantes peruanos y migrantes); esta última refiere a una subcategoría emergente.

#### **4.2.1. Fases para el desarrollo del proceso de diversificación**

Desde la teoría revisada, los autores refieren una serie de procesos para la implementación óptima de la diversificación curricular que incluyen aspectos como: la contextualización, adecuación y el monitoreo constante de las mejoras identificadas, para así lograr atender la diversidad en el marco del logro de aprendizajes significativos. En esta sección nos enfocaremos en identificar las acciones que siguen los docentes para diversificar las clases de Arte y Cultura.

Como primer paso, se identificó que parten de la necesidad de reconocer la diversidad en sus aulas, la cual se manifiesta a partir del diálogo establecido con los padres y madres de familia y observando las actitudes y comportamiento de los estudiantes:

a través de la propia conducta de un niño sabemos qué tipo de hogar tiene. (D1)

conversando con un papá o la mamá ya veo como es el niño en casa, la manera de cómo se expresa la señora, como habla, como conversa. (D2)

Ambos docentes aseveran obtener información de sus estudiantes a partir del diálogo con los padres o a partir de las actitudes y comportamientos de los estudiantes por lo que se valen de la observación y del diálogo para conseguir información del contexto. Lo cual les ayuda a caracterizar a los estudiantes e identificar quiénes necesitan más ayuda dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para situar los aprendizajes en el contexto, tal como expresa Cantón (2011) quien percibe al docente como regulador de aprendizajes en contextos de diversidad.

Incluso pueden identificar rasgos muy particulares de los estudiantes referidos a su aseo por lo que pueden inferir que son estudiantes que no reciben la atención adecuada en casa: “El alumno en su aseo estaba súper descuidado...recoge chatarra en las noches” (D1). Esta información brinda detalles acerca de actividades que podrían estar perjudicando el desempeño del estudiante por lo

que lo más pertinente sería abordar este tipo de situaciones en la diversificación de las sesiones de Arte y Cultura.

De otro lado, ambos docentes cuentan entre sus estudiantes con personas migrantes (Venezuela y Argentina) por lo que sería necesario reconocer y atender la diversidad cultural como parte de los procesos educativos implementados (Pascual, 2009 y Offorma, 2010) además de otras características particulares que ubican a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad como las señaladas en el párrafo anterior pues impactan en sus trayectorias escolares al no sentirse representados lo cual puede derivar en situaciones en las que sean afectados por la marginalización por lo que es imperativo establecer espacios de aprendizaje seguros e inclusivos (Mukherji,2019).

Además, como parte del proceso de contextualización, los docentes señalan realizar un diagnóstico que los guíe en su planificación: "yo hago un diagnóstico de mi aula, mis niños, mis alumnos, mis padres y según esto yo planifico" (D2). Por lo que se esperaría encontrar en sus prácticas en aula la atención a las particularidades previamente identificadas de sus estudiantes.

En referencia al proceso de adecuación, en el caso del docente D1, este implementa ciertos ajustes en la clase referidos al uso de los materiales y respecto a la organización de los tiempos de acuerdo con las dificultades que se van presentando. Por ejemplo, en una sesión sobre la técnica del esgrafiado, el docente observa que hay estudiantes que no han traído punzón para hacer su dibujo en el papel acartonado por lo que les insta a usar otro elemento que sí tienen a su alcance: "Si tienen un lapicero que no pinta, también pueden utilizarlo" (O1D1). Esta acción sugiere que el docente se encuentra atento al proceso desarrollado por los estudiantes estableciendo el uso de materiales de acuerdo con sus necesidades (Pascual, 2009) lo cual es positivo en tanto facilita el apoyo concreto y pertinente por parte del docente puesto que efectivamente, reemplazar el lapicero sin tinta por el punzón dio como resultado el mismo objetivo para el trazado del dibujo.

En otra oportunidad, este mismo docente trabajó con sus estudiantes la técnica artística del tallado en jabón acerca de la festividad del Señor de los Milagros<sup>2</sup> para lo cual imprimió 04 figuras de referencia a ser replicada por los estudiantes (ver Figura 05). Es así como en un momento específico de la clase, 03 estudiantes se acercaron a observar de manera detenida la tercera imagen para lo cual: "El docente bordea la imagen de la cruz con su dedo y les dice "lo puedes hacer así" (O2D1). El docente señala desde su criterio por dónde es mejor empezar a tallar el jabón para obtener la figura de la cruz. Ello denota que se apoya en metodologías que contribuyen al éxito gradual de la actividad artística (Garrido, 2021), pues con dicha acción los estudiantes pudieron iniciar o pulir mejor los tallados.

Figura 03: Imágenes sobre ejemplos para el tallado de accesorios del Señor de los Milagros



Fuente: Elaboración propia

También se observa el ajuste respecto a los tiempos brindados para la actividad artística. El docente nota que hay algunos estudiantes que les falta culminar el desarrollo del dibujo esgrafiado por lo que les brinda más tiempo: "A ver, a los que faltan voy a darles 05 minutos más" (O1D1). Ello no altera que finalice la clase después de tiempo, sino que previno que algunos estudiantes podrían tomarse más tiempo de lo usual lo cual confirma que hubo una acción estratégica

---

<sup>2</sup> El Señor de los Milagros es una festividad religiosa celebrada principalmente en la ciudad de Lima (Perú) y en otras partes del mundo durante el mes de octubre. Esta celebración venera la representación visual de Jesucristo también conocido como Cristo Moreno.

para la organización de los tiempos (Pascual, 2009) pues el 95% de estudiantes logró culminar la actividad.

En el caso de la docente D2, ella expresa el desarrollo de ajustes en el aula cuando nota que a los estudiantes se les hace difícil cumplir el objetivo trazado:

Yo ahí observé que...en niños que no tienen ese dominio de dibujo ...al momento que van a trasladar esa figura igual a otra figura más grande, no lo pueden hacer, ahí les digo que lo hagan del tamaño que puedan, no lo harán a la perfección, pero lo van a intentar hacer y es lo que vale.

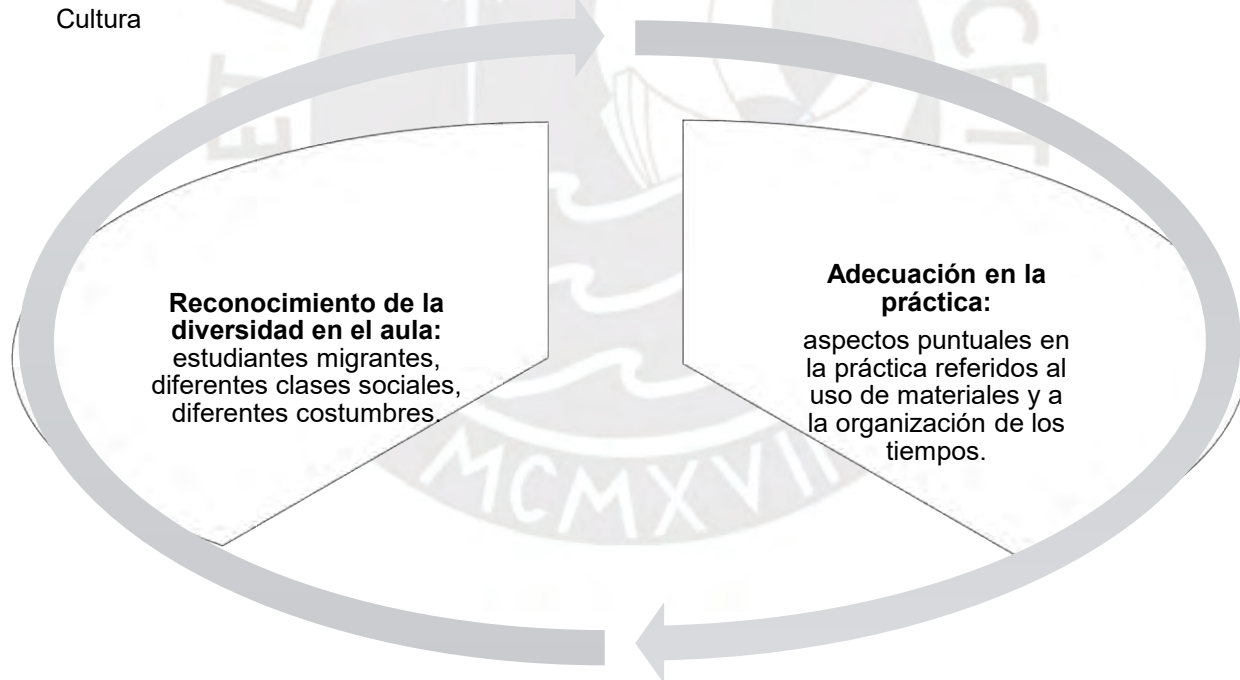
(D2)

Se resalta la intención verbal de la docente por apoyar a los estudiantes en el logro de las actividades, sin embargo, en las sesiones de clase observadas esta se desarrolla de manera uniforme, es decir, esta misma docente brinda indicaciones generales para todos y en los momentos de desarrollo de las actividades artísticas por parte de los estudiantes, realiza actividades en paralelo como la revisión de algunos apuntes o el pegado de material en el mural del aula. Se encuentra entonces en la docente D2 un discurso orientado a la realización de adecuaciones en el aula lo cual no necesariamente se ve reflejado en la práctica. Ello podría deberse a la brecha que existe entre el conocimiento sobre la importancia de realizar adecuaciones y la implementación en la práctica, pues realizarlo en clase es un proceso complejo que demanda mayor preparación para el manejo epistemológico en el área de Arte y Cultura.

En referencia al proceso de monitoreo y evaluación la docente D2 expresa tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes: “tengo mi cuaderno, tengo mi apunte, digo: “este niño necesita tal, hay que ayudarlo en tal cosa”” (D2) lo cual evidencia que desde el discurso considera importante llevar un registro de las necesidades de los estudiantes para abordarlas posteriormente. En la práctica en aula, como se ha señalado anteriormente, la clase es desarrollada de manera uniforme por lo que si la docente cuenta con este reporte sería importante que lo aplique dentro de su programación y prácticas ya que así podría responder a los logros y dificultades que registró acerca del proceso de diversificación (MINEDU, 2021).

Desde lo expuesto, las acciones seguidas por los docentes se han encuadrado como parte de una contextualización o adecuación o monitoreo, sin embargo, cabe precisar que si bien se señala discursivamente la presencia del diagnóstico y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, estos aspectos no son utilizados para contextualizar los contenidos como tal. De igual manera, en el caso de la adecuación, se realizan acciones puntuales para adecuar los tiempos y los materiales sin embargo no existen acciones sostenidas que permitan concluir la adecuación como proceso. Finalmente, respecto al monitoreo y evaluación, verbalmente se considera necesario llevar un registro de las necesidades estudiantiles, pero en la práctica no se observó la implementación de acciones que conllevaran a seguir un registro de lo observado a partir de las actuaciones estudiantiles por lo que se concluye que los docentes realizan acciones poco relacionadas respecto a lo que demandaría el proceso de diversificación curricular.

Figura 04: Proceso de diversificación realizado por docentes de quinto ciclo de Arte y Cultura



Fuente: Elaboración propia

La figura señala los pasos seguidos por los docentes para realizar la diversificación. Como se aprecia, hay dos acciones puntuales que refieren al reconocimiento de la diversidad y características de los estudiantes; y en



segundo lugar, la adecuación de acciones específicas para ajustar el uso de cierto material así como para ajustar los tiempos en el desarrollo de las actividades, principalmente ante dificultades emergentes por parte de los estudiantes.

#### **4.2.2. Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula**

Como se ha señalado en párrafos anteriores, los docentes perciben la falta de condiciones necesarias desde la escuela para apoyarlos pedagógicamente en los procesos de diversificación, por lo que finalmente terminan teniendo un rol de agencia en la búsqueda de información que les sea de utilidad para las clases de Arte y Cultura; en tal sentido expresan:

Lamentablemente no nos proporcionan mucho material, nosotros tenemos que buscarlo. (D2)

Creo que muchas veces los maestros nos convertimos en multifacéticos... buscamos temas que nos ayuden a ejercer el área y también desempeñarnos del tema mismo que vamos a enseñar. (D1)

Como se aprecia en las citas, los docentes realizan la búsqueda de información de acuerdo con el tema que desean abordar en la clase, pero pareciera que por iniciativa propia no existe el interés (quizás por temas monetarios y de tiempo) en formarse en artes más que las formaciones cortas o trucas señaladas en la primera sección, ni en contextualizar las propuestas educativas del área. Considerando que ambos docentes laboran hace 05 años en la escuela y cuentan con más de 30 años de experiencia en aula, llama la atención que no se haya dado la iniciativa de formarse al respecto lo cual estaría obstaculizando el proceso de diversificación en el área curricular (Carrillo, 2011).

Siguiendo en esta dirección, se observa que, ante la deficiente formación continua en las artes, las interacciones docentes que se realizan en el aula no necesariamente estarían atendiendo lo que persigue el área de Arte y Cultura como tal, en donde no se estaría promoviendo la creatividad ni el pensamiento crítico: "¿Ustedes han visto una tortuga que vuela?" La estudiante responde: "Sí, una tortuga ninja". Ante la respuesta la docente esboza una sonrisa, pero no emite opinión verbal" (O1D2). Esta interacción pudo aprovecharse para realizar

preguntas y así incentivar la creatividad de la estudiante ya que esta brinda una respuesta fuera de la literacidad que sería interesante seguir profundizando.

Pero por otro lado se manifiesta el compromiso docente respecto a la atención de estudiantes inclusivos a pesar de lo que implica: “Cuando tenemos un niño especial en aula tienes que descuidar a la gran mayoría que está allí” (D1). Dando a entender que hay una dedicación adicional de tiempo para trabajar con los estudiantes inclusivos. En la práctica esta afirmación no es comprobada dado que se observa que no necesariamente hay una especial atención a los niños inclusivos, sino que más bien se les insta a terminar la actividad al mismo tiempo que sus compañeros.

A nivel discursivo se estima que los docentes hacen esfuerzos por trabajar las propuestas pedagógicas de manera institucional dado que comentan: “Hacemos Grupos de Interaprendizaje (GIAS) entre docentes de grado... somos 04 docentes y vemos qué actividades vamos a desarrollar, cómo lo vamos a desarrollar, qué estrategias vamos a aplicar” (D1). Con ello reflejan la intención de programar en conjunto y en base a eventos coyunturales del país como festividades religiosas o celebraciones peruanas como el Día de la Canción Criolla: “programamos teniendo en cuenta las fechas cívicas” (D1). Aquí se evidencia que hay una aproximación en acercarse a atender los eventos contextuales propios de la región.

Siguiendo con el rol docente, se resalta su compromiso hacia los estudiantes y la función multifacética que se le atañe a su rol: “El maestro de primaria es todo y tenemos que hacerlo con ese entusiasmo para que el estudiante también coja algo de eso” (D1). Al respecto, se sabe que en el sistema educativo peruano los docentes del nivel primario imparten todas las áreas curriculares por lo que ejercen un rol múltiple que quizá no les permite ser especialistas en un área en particular. Se destaca el entusiasmo que se desea transmitir a los estudiantes.

Así pues, ambos docentes aseveran promover la creatividad y libertad en el área: “yo los hago participar mucho a ellos, bastante, porque el niño tiene que ser creativo”. (D2); “la diversificación curricular me dice que hay que dar libertad al estudiante” (D1). Frente a lo expuesto, ambos docentes consideran que su rol en el proceso de diversificación curricular en el área se centra en la agencia para

la búsqueda de información que sea útil en las clases de Arte y Cultura, así como el de programadores en conjunto con sus colegas del grado para el diseño de las actividades y estrategias además de su autopercepción como mediadores de la creatividad y libertad con sus estudiantes.

#### **4.2.3. Capacidad de diálogo con la multiculturalidad**

Esta es una subcategoría emergente que parte del trabajo de campo realizado con los docentes. Se vio necesario incluirla dado que en las aulas de ambos docentes conviven estudiantes nacionales y estudiantes migrantes (venezolanos y en uno de los casos una estudiante argentina). Considerando que se aborda el presente estudio desde el área de Arte y Cultura, y más precisamente que desde la normativa nacional el área promueve el enfoque multicultural e interdisciplinario, será inevitable pensar en cómo dialogan los docentes con la multiculturalidad coexistente en sus aulas.

En principio, se tiene el discurso orientado al nacionalismo exacerbado en donde se ratifica que, por sobre todas las cosas, siempre se debe poner en primer lugar a la cultura peruana:

Siempre niños, hay que rescatar lo nuestro. (O2D2)

Estudiante venezolana pregunta: ¿solo personajes del Perú? y docente contesta: claro. (O2D2)

Yo no estoy acá en mi patria, yo le digo: estas acá en Perú...tú extrañas tu estilo de vida en Argentina. (D2)

Este tipo de frases o respuestas evidencia la poca apertura para el diálogo con otras culturas como la venezolana y argentina e incluso podrían tornarse ofensivas para los niños y niñas migrantes, quienes se encuentran en etapa de formación y por las edades que tienen, se encuentran en la fase en la que uno de sus referentes importantes son los docentes (Freud, 1925) por lo cual, con mayor razón, existe una responsabilidad para cuidar el lenguaje y las comunicaciones en el aula.

Todo ello se ve contrastado por el discurso docente que expresa el fomento en la participación de los estudiantes migrantes y su atención respecto a sus inquietudes: “Yo los hago participar...ellos también me cuentan cómo es allá en

Venezuela” (D2); “Unos son venezolanos que van a bailar la danza, la canción criolla "Nada soy", ellos mismos están identificándose ya con eso” (D2).

Lo cual evidencia que a nivel discursivo la docente considera que abre los espacios para que los estudiantes migrantes participen en clase contando acerca de su cultura y que además promueve la identificación de las danzas locales haciéndolos bailar. La cuestión es que para reforzar los códigos culturales de los estudiantes es preciso problematizar las situaciones y deliberar en torno a ellas (MINEDU, 2018), para que lo expresado no quede solo en buenas intenciones; sino que se abra la conversación y los estudiantes expresen sus emociones respecto al choque cultural que implica cambiar de país además de compartir su cultura a través de la música, pintura, etc. Lo cual enriquecerá y fortalecerá los aprendizajes de los estudiantes peruanos pues ellos podrán notar que existen otras costumbres, otros dialectos, otra forma de vivir que finalmente los hará respetar las diferencias.

Durante las sesiones se identificaron algunas intervenciones por parte de los estudiantes que podrían ser aprovechadas para la discusión y reflexión, en torno a trabajar desde la diversidad: "Ese baile es como el tambor venezolano" (O2D2); "¿Solo peruano?, mi mamá no sabe cocinar esa comida". La docente responde: "Peruana", otro estudiante dice: "si no sabe que busque en internet pero es solo peruana" (O1D2).

Estos diálogos remiten a la justicia social, en donde la docente podría, a través de su mediación, fomentar en los estudiantes la reflexión sobre las particularidades de la diversidad estudiantil.

Sería necesario trabajar también la empatía a través de las artes para que los estudiantes peruanos puedan ponerse en el lugar de los extranjeros y visibilizar lo complejo que puede ser cambiar de modelo educativo, cambiar de cultura, ect; instando a los estudiantes a cuestionar cómo se pueden implementar comunidades igualitarias a partir de sus propias creaciones artísticas sean individuales o colectivas (Guichot-Reina, 2021). De acuerdo con los hallazgos que se han visto en la categoría anterior, los docentes difícilmente podrían llevar a cabo este tipo de procesos dado que no cuentan con una formación básica ni crítica de la disciplina artística.

Por lo expuesto, se obtiene entonces que en el caso de la docente D2 hay una brecha entre el discurso y la acción lo cual podría deberse a la dificultad en reconocer los propios sesgos que existen en torno a la migración y también, probablemente, por la carencia de formación para atender la diversidad en la población estudiantil. Las artes, y específicamente, el área de Arte y Cultura, son un excelente espacio para explorar las diferencias culturales a través de la creación e implementación de experiencias de aprendizaje inclusivas que contribuyan al reconocimiento de lo diferente para el desarrollo de la convivencia escolar (MINEDU, 2018). Incluso, desde el enfoque crítico, esta multiculturalidad podría ser aprovechada para crear proyectos ligados a la transformación social que atienda estas realidades diversas y las prácticas educativas entre estudiantes relacionados al currículo oculto (Toruño, 2020).

En el caso del docente D1, a nivel discursivo y en la práctica se promueve la participación igualitaria de los estudiantes sean migrantes o peruanos: “no tengo una clase que no haya participado el 90% de estudiantes, siempre están casi la gran mayoría participando” (D1). Eso puede deberse a que el docente – como se ha señalado anteriormente – monitorea y acompaña de manera constante el desarrollo de actividades de los estudiantes. Por otra parte, se evidencia que si bien se fomenta la participación no se abren interacciones dialógicas para reflexionar en base a la multiculturalidad cuando sí ha habido oportunidades dado que los temas abordados en clase se desarrollan en el marco de costumbres propias del Perú como la celebración por el Señor de los Milagros y por el Día de la Canción Criolla.

Así pues, se tiene que los docentes reconocen la diversidad existente en sus aulas, pero se les complejiza realizar adecuaciones o contextualizaciones para responder a ellas de manera programada e incluirla en su práctica docente. Solo en ciertas oportunidades se ven alcances de ello respecto a lo emergente que va sucediendo en el aula. Si bien se expresan buenas intenciones desde el discurso para trabajar con la multiculturalidad, en la práctica no se abren espacios para su diálogo ni reflexión.



### **4.3. ELEMENTOS CURRICULARES QUE INTERVIENEN**

Este apartado se enfoca en evidenciar qué elementos curriculares son diversificados por los docentes desde la planificación, puesta en práctica y evaluación.

#### **4.3.1. Elementos vinculados a la planificación: Objetivos, Competencias.**

##### **Situación Significativa y Desempeños**

Ambos docentes refieren que planifican de manera bimestral con los otros docentes de su grado y que entre ellos se apoyan en la búsqueda de los elementos curriculares que calcen mejor para el grado que les corresponda:

Hacemos GIAS entre docentes de grado y por ejemplo en el quinto grado que me toca a mí, somos 04 docentes y vemos qué actividades vamos a desarrollar, cómo lo vamos a desarrollar, qué estrategias vamos a aplicar.  
(D1)

Nos ayudamos a buscar las competencias, capacidades, los temas también. (D2)

Como se aprecia, ambos docentes expresan planificar en bloque y manifiestan que ello es de utilidad para la programación. No obstante, no hay referencia verbal alguna respecto a cómo los elementos curriculares son diversificados desde la planificación. Pero, cabe resaltar que, dentro de las conversaciones desarrolladas, se tuvo el apoyo visual de la programación de una de las sesiones de aprendizaje en donde se observa que se incluyen elementos como las competencias, los desempeños y el propósito, entre otros. En general, respecto a lo señalado por la docente, se visualiza en su sesión que tanto las competencias como las capacidades y los desempeños se prescriben desde el documento normativo: Programación Curricular de Educación Primaria (2016) por lo cual se puede inferir que dichos elementos son tomados desde el programa, pero que no se realizan ajustes que evidencien una diversificación que se ajuste al aula.

Sumado a ello, es interesante la postura del docente D1 en referencia a la diversificación de las competencias. Se conoce que las competencias como tal

no son diversificables ya que se dividen en desempeños por grado los cuales sí pueden seguir ajustándose de acuerdo con la realidad de las aulas (MINEDU, 2016). Sin embargo, el docente señala que “la competencia debe ser más específica porque es amplia y no está especificada para cada grado sino es para todo el nivel primaria” (D1), con este dicho reafirma el postulado anterior y se expone una debilidad respecto al manejo curricular de los desempeños y cómo diversificar los elementos vinculados a la planificación para hacerlo transferible a situaciones reales (Sacristán, 2012).

En referencia a los objetivos o propósitos de la sesión, se observa que ambos docentes al iniciar la clase colocan los propósitos en la pizarra, como por ejemplo este: "A ver, en el cuaderno de dibujo ponen: Aprende canciones sobre la música criolla" (O2D2), lo cual estaría reflejando su visión respecto a lo que se espera lograr. Como se lee en la cita, lo que se busca es que los estudiantes memoricen la letra de una canción para la Celebración del Día de la Canción Criolla. Esta memorización se orienta al desarrollo instrumental de una clase relacionada al enfoque técnico del currículo. Considerando que se trata de una clase del área de Arte y Cultura, se estaría generando tensión respecto a la libertad y creatividad como características promotoras del área en contraposición a la mirada y decisión docente de seguir un modelo técnico para su desarrollo.

En el caso del docente 1, se sigue una línea similar en cuanto al planteamiento del propósito: “Tallamos accesorios del Señor de los Milagros” (O2D1). Este postulado vuelve a confirmar el manejo instruccional de las sesiones del área de Arte y Cultura, y si bien estaría relacionándose a primera vista con la competencia: “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” a lo largo del desarrollo de la sesión, se aprecia una mediación docente verticalista en el sentido de pedir un producto artístico específico orientado a tallar 3 figuras acerca del Señor de los Milagros como una cruz, un escapulario o un corazón de Jesús.

Respecto a la situación significativa, se encuentra que en el caso de ambos docentes esta no se desarrolla y tampoco está presente desde la planificación. En su defecto, después de señalado el propósito, prosiguen a la explicación de la técnica artística a desarrollar, obviando así la utilidad y pertinencia de la inclusión de este elemento curricular para el proceso de diversificación, la cual

de ser incluida aportaría en los estudiantes para vincular sus contextos con el tema seleccionado (MINEDU, 2016) permitiendo el debate, la participación y el desarrollo de inquietudes que les permitan abrir la curiosidad, expectativa y reflexión por la movilización de todo tipo de competencias: corporales, cognitivas y emocionales lo que impactaría en sus capacidades para el desarrollo de problemas en situaciones auténticas (Sacristán, 2012).

#### **4.3.2. Elementos vinculados a la puesta en práctica: Metodologías, Contenidos, Estrategias y actividades, Recursos**

Se describen las acciones desarrolladas para diversificar los elementos vinculados a la práctica en aula.

En referencia a las *metodologías*, ambos docentes señalan implementarlas de tal manera que incentivan a los estudiantes a pensar por sí mismos además de proponer las formas más adecuadas de acuerdo con su rango etario:

“Les doy ideas, les doy pistas para que ellos lleguen al concepto y que ellos mismos me den sus propios conceptos”. (D2)

“Y con respecto a la metodología, nosotros los docentes buscamos una forma que sea más adecuada como para la edad de los niños”. (D1)

Ellos alegan que las metodologías de las que hacen uso en el área de Arte y Cultura se encaminan al desarrollo del aprendizaje por descubrimiento y que estas se adaptan totalmente a las edades de los estudiantes. A partir de esta información, se esperaría encontrar en las sesiones de aula actividades para promover el trabajo colaborativo y la reflexión además del fomento de las buenas relaciones interpersonales a través de acciones específicas para su desarrollo, pues tal como propone Fass (2018), en esta etapa los estudiantes son proclives a vincularse de una manera más profunda con sus pares. Sin embargo, lo encontrado en las aulas muestra el trabajo individual de los estudiantes orientado a la construcción de un producto artístico.

Además, los docentes también señalan que como parte de las metodologías es importante trabajar el tema de los espacios y los desplazamientos en sus producciones: “En arte, el espacio, el desplazamiento que ellos a veces lo realizan” (D2); ello explicita la relevancia discursiva que se le otorga a este

aspecto. Efectivamente, desde el área de Arte y Cultura es necesario conjugar diversas metodologías artísticas que incluyan el desplazamiento en el aula con el objetivo de flexibilizar las maneras de enseñanza y aprendizaje (Cantón, 2011). Dicho esto, en las prácticas en aula observadas, estos desplazamientos que discursivamente se tornan necesarios, no aparecen en la aplicación.

Sobre los *contenidos*, a lo largo de las sesiones en aula de ambos docentes, se abordaron los siguientes temas: memorización de canciones en el marco del Día de la Canción Criolla; el tallado en jabón desde la festividad del Señor de los Milagros; la técnica del collage a partir de dibujos de animales y el esgrafiado con dibujo libre. Se pasará a detallar el caso de cada docente.

En el primer caso, acerca de la memorización de canciones en el Marco del Día de la Canción Criolla (O2D2), se observa que la docente hace uso del lenguaje artístico de la música y lo relaciona con el Día de la Canción Criolla. El contenido es desarrollado a partir de la visualización de un video que describe el origen de esta celebración. Posterior a ello la docente lee a los estudiantes una hoja informativa que repite la información brindada por el video. En la sesión, los contenidos son impartidos, depositados por el docente, lo cual refiere a la educación bancaria de la que hablaba Freire (1970) en donde la clase se rige por el control pues básicamente se siguen las indicaciones de la docente las cuales tienen el propósito de que todos los estudiantes memoricen la letra de la canción criolla. Sumado a ello, se observan un par de interacciones con los estudiantes acerca del contenido de la sesión: "Miss, él quiere ser cantante" Docente responde: "está bien, los cantantes ganan bastante plata". (O2D2); "Antes los cantantes se reunían en las calles de Lince, pregúnteles a sus abuelos". (O2D2)

La primera cita sugiere la desinformación ya que no se dialoga sobre las implicancias de ser artista, específicamente cantantes. Sino que se brinda una respuesta ligada a la propia visión docente. Por el contrario, la segunda cita contextualiza el origen del día situándolo a una situación que les sucedió a los abuelos de los estudiantes, pero este tipo de frases no representa la mayor parte de interacciones.

En el segundo caso, acerca del tallado en jabón con figuras relacionadas a las festividades por el Señor de los Milagros, se observa una dinámica similar a la anterior en donde se coloca un video para visualizar la técnica del tallado y se explica cómo se deben tallar las figuras (O2D1). Posterior a ello, el docente brinda la consigna de tallar alguna de las figuras que coloca en la pizarra: sea una cruz, un escapulario o un corazón de Jesús (solo una de ellas) pero no se realiza una problematización del surgimiento de esta festividad ni las razones por las cuales se celebra.

Del mismo lado, tampoco se da cabida a la imaginación del estudiante para la creación libre: "Un niño consulta sobre si puede tallar otra figura y el docente responde: "Son accesorios del Señor de los Milagros" (O2D1). En todo caso, hubiese sido estratégico realizar una apreciación crítica de las representaciones del Señor de los Milagros y cómo se insertan en la cultura limeña; sus implicancias así como contextualizar esta festividad dialogando sobre las creencias propias de los estudiantes al respecto o incluyendo otras festividades que les parecen relevantes pero no se llega a dar un abordaje del contenido por lo que quizá, hubiese sido importante partir de las creencias estudiantiles para poder diversificar el contenido.

El tercer caso refiere a la técnica del collage a partir de dibujos de animales (O1D2). Para ello, como en los anteriores casos, se proyectó un video explicativo sobre la técnica del collage el cual, a diferencia de los anteriores videos, fue muy claro en el paso a paso de la elaboración, además de que hizo hincapié en el arte libre del collage como técnica que permite expresar los sentimientos a través del uso de todo tipo de material. A pesar de la explicación clara y detallada del video, al momento del desarrollo del producto artístico, se observó un enfoque más orientado al desarrollo del rol pasivo de los estudiantes (López y Luna, 2012) pues se les brindó hojas impresas con dibujos de animales y papeles de colores para rellenar los dibujos con ellos. Esta sesión pudo ser aprovechada para impulsar la creatividad que discursivamente se promueve, pudo ser un collage temático respecto a un tema de la planificación, etc. Pero aquí, la toma de decisiones realizada por la docente se dirige hacia un papel reproductivo del currículo (López y Luna, 2012).



El cuarto y último caso aborda la técnica del esgrafiado a partir del dibujo libre (O1D1). En esta sesión, como pareciera es la modalidad, se coloca un video para explicar la técnica del esgrafiado. La diferencia en esta sesión es que el docente promueve la creación del dibujo que los estudiantes deseen, por lo que pueden dar rienda suelta a su imaginación. No obstante, no existe un momento de reflexión sobre las creaciones realizadas ni tampoco se coloca un tema transversal para la realización de dichos dibujos. Hubiese sido interesante que desde la mediación docente se diversifique y plantee un contenido en específico como, por ejemplo, la convivencia entre culturas en el aula y ese tema hubiese podido ser secuenciado a lo largo de la clase y a su vez aprovechado su profundización (Sacristán, 2012).

Respecto a las *estrategias y actividades*, el docente D1 señala que al seleccionarlas se debe tomar en consideración lo que pueden hacer los niños porque: “en la programación nos pedía hacer un tallado en madera, por ejemplo, y no la hice con madera sino la hice con jabón porque a la edad que tienen los niños sería un poco difícil” (D1). En ese sentido, el docente diversifica el material dado que considera que, si hubiese utilizado la madera en vez del jabón, los estudiantes no iban a poder trabajarlo. Esta es una acción específica que realizó para asegurar el cumplimiento del producto artístico y la anticipó desde la programación, lo cual estaría sugiriendo que, si hay intentos de adecuación pero que quizá no se es consciente de los mismos, sino que más responden a la intuición relacionada al sentido común.

En el caso de la docente D2, se observa que desde su práctica las estrategias y actividades propuestas no estarían respondiendo a la edad de los estudiantes en tanto se está hablando de estudiantes de sexto grado de primaria que rasgan y pegan papeles en una imagen impresa. Considerando que los estudiantes en su aula tienen entre 11 y 12 años, la actividad propuesta no estaría alineándose a promover el despliegue de competencias y desempeños vinculadas al área de Arte y Cultura.

Respecto a los *recursos*, se observa que ambos docentes hacen uso de los recursos audiovisuales para exponer las técnicas artísticas. En concreto colocan un video en la pantalla ubicada en la parte de adelante del aula; estos tienen una duración entre 05 a 07 minutos y cuando termina, se brindan las consignas para

el desarrollo de la actividad. Sobre los materiales que fueron usados, solo en una oportunidad una de las docentes brindó los materiales para el desarrollo de la actividad, entregándoles hojas de colores, crayolas y plumones; en los otros casos se pidió con anticipación traer los materiales a la clase. Al respecto, se percibe que los recursos usados no fueron adecuados puesto que los videos se reprodujeron tal cual y en muy pocos casos se conversó con los estudiantes sobre la información recibida.

Discursivamente, se expresa que para el desarrollo de la técnica del collage “también se pueden usar platos descartables como dice Sofía” (O1D2). Sin embargo, en la práctica se entregan dibujos impresos con papeles para crear el collage, eliminando las oportunidades de creación a partir de materiales diversos.

#### **4.3.3. Elementos vinculados a los procesos de evaluación**

En esta sección, se describe los elementos vinculados a la evaluación, usado en las sesiones de clase por parte de los docentes además de ejemplos que ilustran la puesta en escena de los mismos.

En ese sentido, los docentes realizan las sesiones de clase de acuerdo con procesos de evaluación sumativa lo cual evidencia la falta de comprensión del enfoque por competencias que rige el Currículo Nacional pues ambos usan listas de cotejo para evaluar los productos artísticos de los estudiantes. La dinámica consiste en que el docente se acerca a evaluar los trabajos silla por silla (D1) o yace en su escritorio y los estudiantes se acercan para que sus trabajos sean evaluados (D2). En ninguno de los dos casos se observan preguntas para indagar sobre el uso de las técnicas o el motivo de las creaciones como señala Sacristán (2012). Las evaluaciones de ambos docentes solo expresan si un trabajo estuvo bien realizado o no.

El docente D1 añade que para establecer los criterios de evaluación de las sesiones hace uso de los desempeños prescritos en el Currículo Nacional: “en el área tenemos los criterios de evaluación especificados que vienen en lo que es el desempeño y de los desempeños nosotros lo sacamos, lo extraemos solamente para el grado” (D1). Lo cual confirma la base del enfoque técnico en la implementación del currículo en aula.

Para efectos del análisis, se contempla que ninguno de los dos docentes se perfila como profesional promotor de la evaluación continua y formativa (García-Martínez, Hernández-Barbosa y Abella-Peña, 2018) debido a que se rigen bajo el enfoque tecnicista en el aula en donde los propósitos pedagógicos están orientados al cumplimiento de productos artísticos.

Para terminar, los elementos curriculares vinculados a la planificación, a la práctica y a la evaluación persiguen un enfoque instrumental para su implementación en el aula en tanto prescriben elementos de la programación curricular. Llama la atención que a nivel discursivo los docentes si expresen la necesidad de hacer uso de los espacios y desplazamientos en el área, así como la consideración de tomar en cuenta la edad de los estudiantes para la gestión curricular. Pero otra vez, esto queda en el discurso oral y en el papel reproductivo del currículo.



## CONCLUSIONES

Luego del análisis de los resultados, se exponen las conclusiones obtenidas respecto al objetivo general, a los objetivos específicos y a la subcategoría emergente.

1. A nivel discursivo se encuentra que los docentes refieren el uso de diagnósticos, así como la importancia de adecuar contenidos acordes a la edad de los estudiantes además de la importancia de registrar las necesidades estudiantiles, sin embargo, se da el quiebre en la implementación de la práctica en aula en donde lo observado se orienta al papel reproductivo del currículo por lo que se concluye que ambos realizan acciones poco relacionadas referentes al proceso de diversificación curricular pues desconocen los procedimientos para hacerlo, además, tampoco cuentan con las condiciones institucionales ni de desempeño docente que les permitan realizarlo. Sin embargo, sí se da la presencia de acciones aisladas para adecuar aspectos como los materiales a usar en el aula y la organización de tiempos para las actividades en el área de Arte y Cultura.

2. En referencia a las condiciones institucionales y sobre el desempeño docente, se concluye que los docentes perciben un escaso apoyo institucional para el desarrollo de procesos pedagógicos y de diversificación curricular. Del mismo lado, su formación inicial y continua no les permite tener un manejo pedagógico que les permita realizar diversificaciones. A su vez, su formación técnica y corta en las artes no les ayuda a tener un manejo disciplinar en la práctica, en consecuencia, ello impacta en la atención deficiente de la diversidad. A pesar de ello, ambos docentes se auto perciben como facilitadores que promueven la libertad y creatividad en el aula.

3. El proceso seguido por los docentes para la diversificación curricular se orienta más a la realización de acciones aisladas que no constituyen como tal un proceso sino al reconocimiento de la diversidad estudiantil en sus aulas por lo cual evidencian que cuentan con estudiantes con habilidades diferentes, estudiantes migrantes y estudiantes que estudian y trabajan. Asimismo, realizan acciones específicas respecto a la adecuación de materiales o tiempos frente a

situaciones emergentes que suceden en clase sin tomar en consideración la diversidad estudiantil.

4. La mayoría de los elementos curriculares referidos a la planificación, práctica y evaluación no son diversificados, sino que son tomados de manera prescriptiva desde documentos curriculares normativos para su aplicación lo cual no estaría atendiendo las reales necesidades de los estudiantes y sus particularidades. El enfoque curricular que persiguen estos procesos responde al modelo técnico.

5. La capacidad de diálogo con la multiculturalidad debido a la presencia de estudiantes migrantes en las aulas reafirma la urgencia del docente de Arte y Cultura por estar en la capacidad de trabajar con este contexto y promover el reconocimiento y valor de las culturas para la identidad y la convivencia escolar. Esta capacidad es carente aún en ambos docentes notando incluso que existe un nacionalismo exacerbado por parte de uno de ellos.

6. La realidad de las aulas demuestra que la educación bancaria y los enfoques tecnicistas son los predominantes para el abordaje de sesiones en el área de Arte y Cultura realizadas por los docentes. Por otra parte, el Currículo Nacional Peruano persigue un enfoque interpretativo y finalmente el área de Arte y Cultura se orienta hacia los enfoques críticos por lo cual se determina que quienes han sido objeto del estudio tienen una labor sumamente compleja.



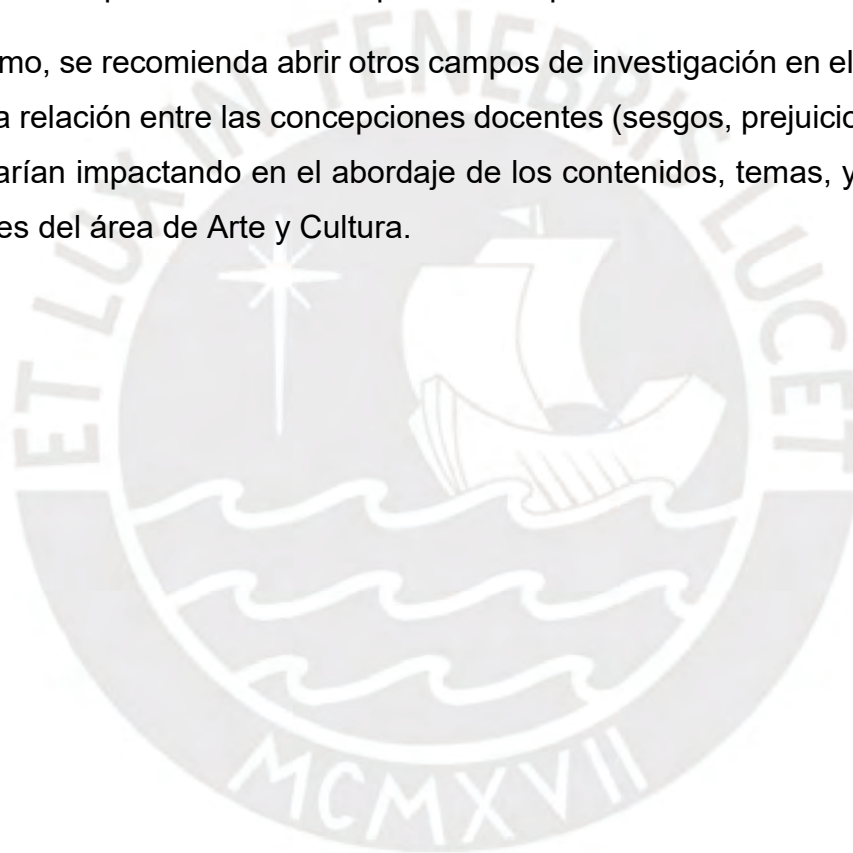
## RECOMENDACIONES

1. Sería prudente que a nivel institucional se implementen políticas orientadas al abordaje y formación en temas curriculares referidos al proceso de diversificación curricular. Es importante que se establezca desde el marco institucional para que así se den directrices claras que contribuyan a la ejecución de este tipo de formaciones. Considerando que la Institución alberga una población estudiantil diversa (migrantes, estudiantes con habilidades especiales, estudiantes que estudian y trabajan, entre otros) será clave actualizar en materia curricular al equipo docente, en principio, sobre la importancia de contextualizar las propuestas curriculares para atender pedagógicamente la situación real que viven los estudiantes, así como en cómo adecuar elementos curriculares y monitorear el proceso de diversificación.

2. La Institución Educativa en cuestión acoge a diversos docentes quienes en su mayoría tienen una amplia trayectoria. Esto quiere decir que son profesionales de la educación que han vivido las transformaciones del Currículo Nacional hacia una propuesta cada vez más socio constructivista. Por ello, se recomienda que la escuela favorezca una formación continua en el marco del actual enfoque curricular que establece el Ministerio de Educación del Perú, así como de tendencias pedagógicas actuales e internacionales con el fin asegurar herramientas para reconocer y atender las necesidades de diversidad en la escuela.

3. En el sistema educativo peruano, se establece que las instituciones educativas públicas cuenten con un docente por grado y sección quienes imparten todas las áreas curriculares como Matemática, Comunicación, Personal Social, Arte y Cultura, Tutoría, etc. En ese sentido, existe una brecha formativa dado que generalmente, quienes asumen el dictado de las materias son profesionales que tienen como formación inicial la carrera de Educación Primaria, la cual, no incluye una formación específica para la enseñanza de las artes por lo que, la mayoría de los docentes no sabe cómo integrar sus competencias y enfoques. Al respecto, se recomienda a la escuela la generación de alianzas institucionales con institutos de formación en las artes para capacitar a los docentes del nivel primario.

4. El diseño metodológico del presente estudio contempla como informantes a dos docentes del quinto ciclo de educación primaria, uno de quinto grado y otro de sexto grado. Para efectos de continuar profundizando en las categorías del estudio, se recomienda incluir dos actores en la investigación: el subdirector del ciclo y un grupo de estudiantes representativos de cada grado. El subdirector es quien lidera la gestión pedagógica e institucional de ambos grados por lo cual sería interesante conocer sus percepciones respecto al abordaje del proceso de diversificación. De otro lado, siendo los estudiantes los protagonistas de las acciones educativas que realizan las escuelas, sería clave conversar con algunos de ellos para conocer sus opiniones respecto al área de Arte y Cultura.
5. Por último, se recomienda abrir otros campos de investigación en el área para estudiar la relación entre las concepciones docentes (sesgos, prejuicios) y cómo estas estarían impactando en el abordaje de los contenidos, temas, y procesos curriculares del área de Arte y Cultura.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2010). *La educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Arena, F., & y 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. *Horizontes Pedagógicos*, 15 (1), 147-157. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421/386>
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Barbosa, A. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Universidad Nacional de las Artes.
- Barton L. (Coord.). (1996). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bernardes, M. Arias, G. Carnielo, L. (2021) Las artes en la educación plena e integral del desarrollo psíquico humano. *Roteiro*, 46(1), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103161>
- Blanco, A. (2020). La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo. *Debates Por La Historia*, 8(1), 17-40. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v8i1.426>
- Borsani, M. (2022). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- Britto, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12034>
- Carmona, R., Nuñez, A., & Pascual, Y. (2023). Enfoque interdisciplinario: desafío de la preparación del profesor de la educación superior. *Opuntia Brava*, 15(2), 52-62. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1784>
- Castañeda, L., Román, M. & Barlam, R. (2015). Virtual worlds and social and educational inclusion: case study at Secondary Education Institute Cal Gravat. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 98-105. <https://naerjournal.com/article/view/v4n2-4>
- Céspedes, N. (2006). *Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia*. Tarea.
- Cofiño, R. (2009). Diseño y fases en investigación cualitativas [Diapositiva PowerPoint]. <https://es.slideshare.net/rcofinof/3-fases-de-la-investigacion-cualitativa>

- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Ministerio de Educación.
- Creswell, J. W., & Poth, Ch. N.(2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Del Carmen, L. (2004). *La planificación didáctica*. GRAÓ.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización curricular para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Edwards, R., y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury Academic. [https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3276/1/complete\\_proofs.pdf](https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3276/1/complete_proofs.pdf)
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz>
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Síntesis. [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU\\_Area\\_Moreira\\_Unidad\\_3.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Area_Moreira_Unidad_3.pdf)
- Espinosa, E. (2018). *La interdisciplinariedad en el proceso docente educativo del profesional en educación*. Universo Sur. [https://www.researchgate.net/publication/327545071\\_La\\_interdisciplinariedad\\_en\\_el\\_proceso\\_docente\\_educativo\\_del\\_profesional\\_en\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/327545071_La_interdisciplinariedad_en_el_proceso_docente_educativo_del_profesional_en_educacion)
- Fass, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas.
- Freud, S. (1925). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. *Int. Z. Psychoanal*, 11(4), 259-276. [https://psicodya2.files.wordpress.com/2018/08/freud-volumen-19-algunas-consecuencias-psc3a3\\_licas-de-la-diferencia-anatc3a3c2b3mica-entre-los-sexos.pdf](https://psicodya2.files.wordpress.com/2018/08/freud-volumen-19-algunas-consecuencias-psc3a3_licas-de-la-diferencia-anatc3a3c2b3mica-entre-los-sexos.pdf)
- Freire, P. (1979) *Consciencia e historia: la praxis educativa*. Gernika. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freires.pdf).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/freire.pdf>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores. <https://inclusioncalidadeducativa.files.wordpress.com/2019/05/miedo-y-osadia.pdf>
- Fonseca, J. (2003) El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de Profesionalización del docente. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 5(27), 04-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667480>



- García, J. (2013). Cómo entender la flexibilidad curricular. *Revista Cuarzo*, 19(2), 124-130.  
<https://revistas.juanncorpas.edu.co/index.php/cuarzo/article/view/54/362>
- García-Martínez, A., Hernández-Barbosa, R. y Abella-Peña, L. (2018). Diseño del trabajo de aula: un proceso fundamental hacia la profesionalización de la acción docente. *Revista Científica*, 33(3), 316-331.  
<https://doi.org/10.14483/23448350.12623>
- Guerra, F. (2015). Capacitación e Innovación Docente: Resultados de su aplicación en las aulas universitarias. *El Investigador. Revista Científico Tecnológica de la Universidad Técnica del Norte. Científica*, 3(4), 07-19.  
<https://issuu.com/utnuniversity/docs/el-investigador-n04>
- Guichot-Reina, V. (2020). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 173–195. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. The Falmer Press.
- Gulish, S. y Elfstrom, S. (2017). *Creativity in the Classroom. An Innovative Approach to Integrate Arts Education*. Sense Publishers.
- Guzmán, M. (2001). Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo*, 29(2), 319-340.  
<https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195>
- Jaúregui, P., Fuente, V., & Vidales, B. (2012). Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*, 70(252), 237–255. <http://www.jstor.org/stable/23766770>
- Ley General de Educación, Ley N° 28044 (Congreso de la República, 2003). Diario Oficial El Peruano, 29 de julio.
- López, G. & Luna, A. (2012). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. *Revista Unimar*, 29(2), 65-76.  
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217/193>
- Luna, E. y Montané, A. (2020). Sentido y análisis de la pertinencia social y curricular en los programas de estudio de educación. *Revista Lusófona de Educación*, 50(50), 63-77.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7543>
- Mae, A. (2019). Abordaje Triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas*, 25(1), 1-22.  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v25/1981-0431-LC-25-e23379.pdf>
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Editorial Magisterio.
- Martínez, B. (2004). Diversificación y adaptación curricular. *Educación*, 10(3), 47–53.  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1679>



- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura*. [Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura.pdf](#)
- Ministerio de Educación. (2016). *Programación Curricular de Educación Primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Morin E., (1999). *Los siete saberes necesarios la educación del futuro*. UNESCO.
- Mukherji, D. (8 de mayo de 2019). Mini-series: The importance of diversifying the curriculum: Reflections from the Senate Task Group. *Teaching Matters blog*. <https://www.teaching-matters-blog.ed.ac.uk/mini-series-the-importance-of-diversifying-the-curriculum-reflections-from-the-senate-task-group/>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Offorma, G. (2010). Curriculum diversification as a function of social engineering / restructuring. *University of Nigeria*, 7(3), 93-101. [https://www.researchgate.net/publication/280722561\\_CURRICULUM\\_DIVERSIFICATION\\_AS\\_A\\_FUNCTION\\_OF\\_SOCIAL\\_ENGINEERINGRES\\_TRUCTING](https://www.researchgate.net/publication/280722561_CURRICULUM_DIVERSIFICATION_AS_A_FUNCTION_OF_SOCIAL_ENGINEERINGRES_TRUCTING)
- Oliver, M., Ferrer, M. & Morey, M. (2022). Multiculturalidad y educación artística en el currículum de educación infantil. *Educación Básica, Cultura, Currículo*, 52(4), 1-20. <https://doi.org/10.1590/198053148865>
- Ordaya, E. (2022). *La pertinencia en el currículo vivo de una I.E pública de nivel secundaria de la provincia de Tumbes durante la emergencia sanitaria* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23497/ORDAYA\\_MENDOZA\\_EMILY\\_JEANNETTE%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23497/ORDAYA_MENDOZA_EMILY_JEANNETTE%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ormeño, J. (2019). La Educación Artística para el Perú y Latinoamérica. Memoria: Recursos pedagógicos de la yunza en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacia una pedagogía de la yunza o la celebración. *Laboratorio de Proyectos de Investigación en Arte y Diseño*, 7(3), 42-49. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/185902/04-Orme%C3%B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ortiz, W. (2019). *Modelos Curriculares: Teorías y Propuestas*. Instituto Cognitivo Conductual Tijuana.
- Pascual, M. (2009). Los programas de diversificación curricular desde la transversalidad. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 14(7), 157-180. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4027>
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23 (10), 13-72. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Pino, P. (2020). *El rol de la educación artística en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía: el caso de la escuela Puckllay y su propuesta del cuerpo en movimiento*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17878/PINO\\_VELASQUEZ\\_PAULA\\_VANESSA\\_ROL\\_EDUCACION\\_ARTISTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17878/PINO_VELASQUEZ_PAULA_VANESSA_ROL_EDUCACION_ARTISTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Resolución Viceministerial N° 193 de 2021 [Ministerio de Educación]. Por la cual se establecen las disposiciones que regulan los procesos de encargatura de puesto y de funciones de Director o Directora General de las Escuelas Superiores de Formación Artística Públicas. 23 de junio de 2021.
- Resolución Viceministerial N° 222 de 2021 [Ministerio de Educación]. Por la cual se establecen los lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica. 13 de julio de 2021.
- Revilla, D. (2014). *Curso diseño y diversificación curricular. Unidad 3: Los modelos de diseño curricular y su posible aplicación en la institución educativa*. Lima: Escuela de Posgrado – Maestría en Educación. Ruiz, J. (2005) *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Universitas.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Saldaña, Y. (2022). *Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación*. PUCP
- Samper, A. (2011). El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado. *Encuentros*, 9(2), 61-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655976005>
- Sánchez, A. (Coord). (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación*. Maestría en Educación. PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wpcontent/uploads/sites/184/2020/07/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DEINVESTIGACION-MAESTRIA-2020-botones-1-1.pdf>
- Sánchez, E. (2008) *Despiece Del Currículo Del Sistema Educativo Español*. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 7(3), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/368Sanchez.PDF>

- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Toruño A., C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Journal volume & issue*, 22(33), 186–195. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). Condiciones del aprendizaje y la instrucción según Gagné. *Psicología Educativa. Cengage Learning*, 10(13), 475-487. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- UNESCO. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO. Oficina Internacional de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- UNESCO. (2022). *Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública. Documento de política*. UNESCO. Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>
- Velázquez, K. (2019). *La interdisciplinariedad en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura introducción a la sociología en la modalidad semipresencial*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net>
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interactions*. 22(5), 6-33. <https://es.scribd.com/document/670328828/TERRITORIO-CULTURA-Y-CONTEXTUALIZACION-CURRICULAR>

## APÉNDICES

### Anexo 01: Proceso de evaluación de la tesis

<b>Actividad académica</b>	<b>Docentes evaluadores del avance</b>	<b>Fecha</b>
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Diana Revilla	17 de noviembre, 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Manrique Mónica Camargo	11 de abril, 2023
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Diana Revilla Gimena Burga	13 de junio, 2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Lileya Manrique Cristina Martins Tassoni Elsa Aponte	26 de setiembre, 2023
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Marcelo Pérez Mónica Camargo	21 de noviembre, 2023
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Claudia Achata	12 de febrero, 2024
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Claudia Achata	23 de febrero, 2024
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Marcelo Pérez	11 de marzo, 2024
	Jurado 2: Mónica Camargo	14 de marzo, 2024



## Anexo 02: Solicitud para la validación de instrumentos

Lima, 15 de setiembre del 2023

De mi mayor consideración:

Es muy grato dirigirme a usted para expresarle mis saludos y a la vez solicitarle su apoyo, en calidad de experta, en la validación de dos instrumentos de recojo de información en la investigación que vengo realizando para obtener el grado de Maestra en Educación con mención en Currículo, la cual se titula “El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana”. El propósito del estudio es comprender el proceso de diversificación curricular en el área de Arte y Cultura realizado por docentes de quinto ciclo de una institución educativa pública de Lima metropolitana.

Con este fin, he revisado literatura respecto al proceso de diversificación curricular, las condiciones necesarias para desarrollarse, así como los elementos curriculares que intervienen en él. Asimismo, al tratarse del proceso de diversificación desarrollado en el aula, la investigación se orienta al método del caso, utilizando como técnica la observación de clases y la entrevista, cuyo instrumento es la guía de preguntas.

Por ello, su aporte como experta y especialista es de suma importancia para la presente investigación debido a su experiencia profesional y dominio del tema. Por lo tanto, su evaluación sobre los criterios requeridos para el instrumento permitirá lograr el objetivo de recoger información sobre el proceso de diversificación curricular realizado por docentes del quinto ciclo en una escuela pública.

En este sentido, se adjuntan los siguientes documentos que se encuentran enumerados de la siguiente manera:

- Anexo 01: Diseño y guión de entrevista.
- Anexo 02: Guía de observación en aula.
- Anexo 03: Formato de registro de la experta – Entrevista.
- Anexo 04: Formato de registro de la experta – Observación.

Para cualquier consulta, puede comunicarse conmigo al [REDACTED] o al correo [diana.yupanqui@pucp.edu.pe](mailto:diana.yupanqui@pucp.edu.pe). De especial consideración hacia su persona, quiero expresarle mi profundo agradecimiento por su atención.

Atentamente,



---

Diana Valery Yupanqui Valderrama

[REDACTED]



## Anexo 04: Formato de registro de la experta – Entrevista

Estimada docente,

El presente documento, tiene como finalidad guiar la validación del instrumento de recolección de datos denominado “Guion de entrevista semiestructurada para docentes de quinto ciclo”. Frente a ello, se presenta la descripción de los criterios a tomar en cuenta, para realizar la validación. Por favor, luego de revisar los mismos, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa (“X”) en el casillero correspondiente. Le agradeceré que anote sus comentarios o sugerencias, cuando lo considere conveniente, para retroalimentar a la investigadora.

Criterios a evaluar	Descripción del criterio
Coherencia	La pregunta es coherente con la subcategoría.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

Subcategorías / Preguntas	Coherencia		Claridad		Objetividad		Comentarios
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Fases para el desarrollo del proceso de diversificación							
¿De qué manera se reconoce la diversidad en el aula?							
¿Cómo inicia el proceso de diversificación del área de Arte y cultura?, ¿Qué aspectos considera para diversificarlas?							
Comente un ejemplo sobre cómo abordó la diversificación en esta área.							
¿Qué herramientas o instrumentos se utilizan para identificar las necesidades de diversificación?*							

Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula	¿Ha recibido capacitaciones para abordar la diversidad en el aula? Explique a detalle.							
	¿Cómo describiría su rol en el proceso de diversificación curricular?							
	¿Cuáles considera que son los desafíos que enfrenta el docente al diversificar?*							
Condiciones institucionales de la escuela	¿De qué manera considera que la escuela desarrolla currículos flexibles para trabajar la diversidad?							
	¿Considera que la escuela desarrolla un enfoque inclusivo? ¿Por qué?							
	¿Cuáles son las herramientas que le ofrece la escuela para diversificar en el aula?*							
Condiciones referidas al desempeño docente	¿Cómo definiría su rol respecto al proceso de diversificación en el área de Arte y Cultura?							
	¿Cuenta con alguna especialización en Arte para atender la diversidad? Comente en qué medida esto le apoya/apoyaría al diversificar.							

Elementos curriculares	¿Cuáles elementos curriculares diversifica?; ¿cuáles cree que debería diversificar para atender la diversidad estudiantil? ¿Por qué?							
	¿Esta diversificación le aporta para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo así?							

\*Refiere a las preguntas adicionales.

Comentarios generales del instrumento:

Nombre de la experta:

Fecha:

Especialidad:

\_\_\_\_\_  
Firma de la experta

## Anexo 05: Formato de registro de la experta – Observación

Estimada docente,

El presente documento, tiene como finalidad guiar la validación del instrumento de recolección de datos denominado “Guion de observación en aula”. Frente a ello, se presenta la descripción de los criterios a tomar en cuenta, para realizar la validación. Por favor, luego de revisar los mismos, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa (“X”) en el casillero correspondiente. Le agradeceré que anote sus comentarios o sugerencias, cuando lo considere conveniente, para retroalimentar a la investigadora.

<b>Criterios a evaluar</b>	<b>Descripción del criterio</b>
Coherencia	La dimensión es coherente con cada subcategoría.
Suficiencia	La dimensión aporta evidencia suficiente para la subcategoría.
Observable	La dimensión es observable en el aula.

<b>Subcategoría</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Coherencia</b>		<b>Suficiencia</b>		<b>Observable</b>		<b>Comentarios</b>
		<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
<b>Fases para el desarrollo del proceso de diversificación</b>	Contextualización							
	Adecuación							
	Monitoreo y evaluación							
<b>Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula</b>	Manejo pedagógico para trabajar la diversidad en el aula							
	Preconcepciones docentes							
<b>Elementos curriculares diversificados en la práctica del aula</b>	Elementos curriculares que se diversifican durante las sesiones de aula:							

	durante el momento inicial, de desarrollo y de cierre.							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Comentarios generales del instrumento:

Nombre de la experta:

Fecha:

Especialidad:

\_\_\_\_\_  
Firma de la experta



## **Anexo 06: Diseño y guía de entrevista**

Diseño de la entrevista semiestructurada

### **1. Título de la investigación**

El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

### **2. Problema de investigación**

¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública de Lima Metropolitana?

### **3. Objetivo de la entrevista**

- 3.1. Recoger información acerca de las decisiones y acciones de los docentes del área de Arte y Cultura para diversificar las sesiones de clase.
- 3.2. Recoger información de los docentes, respecto a las condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular en el aula.
- 3.3. Recoger información de los docentes, acerca de los elementos curriculares que intervienen en las programaciones y prácticas curriculares del área de Arte y Cultura.

### **4. Tipo de entrevista**

Semiestructurada

### **5. Informantes**

02 docentes de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, que cumplen con las siguientes condiciones:

- Haber trabajado durante al menos un año en la institución educativa.
- Enseñar en el quinto ciclo de dicha institución.
- Enseñar el área de Arte y Cultura.

### **6. Temas o tópicos a considerar en la entrevista**

- Decisiones y acciones que tomaron los docentes para diversificar las sesiones de clase del área de Arte y Cultura.
- Condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular, desde la perspectiva docente.

- Elementos diversificados en las programaciones y prácticas curriculares del área de Arte y Cultura.

## 7. Medio para realizar la entrevista

La entrevista se realizará de manera virtual, considerando el consentimiento informado.

## 8. Fecha o mes a realizar la entrevista

Las entrevistas se realizarán durante el mes de octubre.

## 9. Duración de la entrevista

Las entrevistas están programadas para un tiempo aproximado de 45 a 60 minutos por participante.

## 10. Estructura de la entrevista

### Introducción

- Agradecer por la participación del entrevistado y ofrecer una breve presentación del entrevistador.
- Contextualizar la reunión. Dar a conocer el objetivo de la entrevista.
- Aclarar que todas las respuestas son válidas: no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Solicitar permiso para grabar la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.

### Ítems de la entrevista

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Preguntas adicionales*
Proceso de diversificación curricular seguido por el docente.	Fases para el desarrollo del proceso de diversificación	1. ¿De qué manera se reconoce la diversidad en el aula? 2. ¿Cómo inicia el proceso de diversificación del área de Arte y cultura?	3.1. ¿Qué herramientas o instrumentos se utilizan para identificar las necesidades de diversificación a nivel institucional y en el aula?

		<p>¿Qué aspectos considera para diversificarlas?</p> <p>3. Comente un ejemplo sobre cómo abordó la diversificación en esta área.</p>	
	Rol del docente en el proceso de diversificación en el aula	<p>4. ¿Ha recibido capacitaciones para abordar la diversidad en el aula? Explique a detalle.</p> <p>5. ¿Cómo describiría su rol en el proceso de diversificación curricular?</p>	5.1 ¿Cuáles considera que son los desafíos que enfrenta el docente al diversificar?, ¿Por qué lo considera así?
Condiciones que intervienen en el proceso de diversificación curricular	Condiciones institucionales de la escuela	<p>6. ¿Considera que la escuela desarrolla currículos flexibles? ¿En qué le aporta ello? Detalle su respuesta.</p> <p>7. ¿Considera que la escuela desarrolla un enfoque inclusivo? ¿Por qué?</p>	7.1 ¿Cómo la escuela apoya el proceso de diversificación? ¿Propone algunas actividades?
	Condiciones referidas al desempeño docente	<p>8. Según su opinión, ¿Cómo definiría su participación en el aula? (manejo de aula, disposición del mobiliario, actividades que realiza, etc)</p> <p>9. ¿Cuenta con alguna especialización en Arte para atender la diversidad? Comente en qué medida esto le apoya/apoyaría al diversificar.</p>	
Elementos diversificados en las programaciones y prácticas curriculares del área de Arte y Cultura.	Elementos vinculados a la planificación: Objetivos, Competencias, Situación significativa, Desempeños.	<p>10. ¿Cuáles elementos curriculares diversifica?; ¿cuáles cree que debería diversificar para atender la diversidad estudiantil? ¿Por qué?</p> <p>11. ¿Esta diversificación le aporta para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo así?</p>	
	Elementos vinculados a la		

	puesta en práctica: Metodologías, Contenidos Estrategias y actividades, Recursos.	
	Elementos vinculados a la evaluación: Procesos de evaluación.	

\*Estas preguntas se tienen como *back up* para profundizar en las respuestas, pero solo se realizarán en tanto los informantes no brinden información suficiente respecto a las anteriores preguntas realizadas. Por dicha razón, no se incluyen en el guión de la entrevista.

### Guión de entrevista semiestructurada para docentes de quinto ciclo

Guión de entrevista semiestructurada para docentes de quinto ciclo

Fecha: _____	Lugar: _____
Hora de inicio: _____	Hora de término: _____
Duración: _____	
Código de participante: _____	
Entrevistadora: _____	

#### A) INTRODUCCIÓN

- Se agradecerá por la participación del entrevistado y se dará una breve presentación de la entrevistadora.
- Se presentará la finalidad de la investigación: El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.
- Se informará que todas las respuestas son válidas.
- Se solicitará permiso para la grabación de la entrevista.

- Se reiterará la confidencialidad de la información brindada.

## **B) PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA**

### **Iniciales**

- ¿Cuál es su formación hasta la actualidad?; ¿Y referente a las Artes? (capacitaciones, carreras, diplomados, maestrías, etc.)
- ¿Cuántos años de experiencia tiene en la escuela?, ¿Cuántos años tiene enseñando el área de Arte y Cultura?
- ¿Qué labores desarrolla en la escuela?, ¿usted dicta otras áreas en el aula?

### **Desarrollo**

1. ¿Considera que la escuela desarrolla un enfoque inclusivo? ¿Por qué? ¿Puede brindar algún ejemplo concreto?
2. ¿Considera que la escuela desarrolla currículos flexibles? ¿En qué le aporta ello? Detalle su respuesta.
3. ¿Ha recibido capacitaciones para abordar la diversidad en el aula? Explique a detalle.
4. ¿Cuenta con alguna especialización en Arte para atender la diversidad? Comente en qué medida esto le apoya/apoyaría al diversificar.
5. Según su opinión, ¿Cómo definiría su participación en el aula? (manejo de aula, disposición del mobiliario, actividades que realiza, etc)
6. ¿Cómo describiría su rol en el proceso de diversificación curricular al momento de revisar las programaciones anuales, unidades didácticas y/o sesiones de aprendizaje?
7. ¿Cómo definiría su participación respecto al proceso de diversificación en el área de Arte y Cultura en las programaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de clase?
8. Desde su experiencia, ¿Cómo inicia el proceso de diversificación del área de Arte y cultura en las sesiones de clase? ¿Qué aspectos considera para diversificar las sesiones de clase?
9. ¿De qué manera usted reconoce la diversidad en el aula?



10. ¿Cuáles elementos curriculares diversifica en sus sesiones de aula?; ¿cuáles cree que debería diversificar para atender la diversidad estudiantil? ¿Por qué?
11. Desde su experiencia, ¿esta diversificación le aporta para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en su aula? Detalle.
12. Comente un ejemplo sobre cómo abordó la diversificación en esta área.
13. ¿Quisiera comentar algo más sobre el proceso de diversificación o quizá ampliar alguna respuesta anterior?

### **C) CIERRE Y DESPEDIDA (Intervención final del docente)**

Agradecemos nuevamente a su persona, por la disposición y participación en la entrevista y en esta investigación. Muchas gracias y hasta una nueva oportunidad.



## Anexo 07: Guía de observación en aula

Código de observación: Fecha: Hora de inicio: Hora de término: Tiempo de observación: Título de la sesión observada: Grado y sección: Número de estudiantes en la clase: Responsable de la observación:
---

Categoría	Subcategoría	Dimensiones	Indicadores	Observaciones
<b>Proceso de diversificación realizado por los docentes</b>	<u>Fases para el desarrollo del proceso de diversificación:</u> para la diversificación de los elementos curriculares en el aula, es preciso seguir tres fases que permitan su adecuada implementación con los estudiantes, estas son contextualización, adecuación y; monitoreo y evaluación.	<u>Contextualización:</u> se recogen las necesidades estudiantiles, demandas y requerimientos del entorno.	El docente consulta sobre cómo inician los estudiantes la sesión en aula.	
			El docente hace uso de recursos educativos alineados al perfil y/o contexto de los estudiantes.	
		<u>Adecuación:</u> se realizan ajustes a los elementos curriculares.	El docente adecúa o realiza ajustes a los elementos curriculares vinculados a la práctica en aula.	
		<u>Monitoreo y evaluación:</u> se realiza un seguimiento continuo a los logros y dificultades encontradas en el proceso de diversificación.	El docente identifica y registra las mejoras a realizar en el proceso de diversificación.	
	<u>Rol del docente en el proceso de diversificación</u>	<u>Manejo pedagógico para trabajar la</u>	El docente identifica situaciones	

	<p><u>en el aula</u>: para lograrlo se precisan dos aspectos que tienen mayor incidencia, la responsabilidad del docente con su formación permanente, y su compromiso en el diseño y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p><u>diversidad en el aula</u>: manejo a nivel conceptual y práctico de objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación.</p> <p><u>Preconcepciones docentes</u>: observa, escucha y atiende a todos los estudiantes por igual. Además, responde con objetividad ante situaciones con las que puede o no estar de acuerdo.</p>	<p>de atención a la diversidad.</p> <p>El docente regula espacios de aprendizaje en contextos de diversidad.</p> <p>El docente promueve interacciones equitativas con y entre los estudiantes.</p>	
<p><b>Condiciones que intervienen en el proceso de diversificación</b></p>	<p>Condiciones referidas al desempeño docente</p>	<p><u>Desempeño docente</u>: manejo epistemológico del área; el manejo técnico pedagógico del docente y su autopercepción sobre su rol docente.</p>	<p>El docente evidencia el manejo pedagógico en el aula.</p>	
			<p>El docente evidencia el manejo epistemológico del área de Arte y Cultura.</p>	
<p><b>Elementos curriculares</b></p>	<p><u>Elementos curriculares diversificados en la práctica del aula</u>: los elementos curriculares que son diversificables a nivel de aula.</p>	<p><u>Operativización de los elementos curriculares diversificados durante las sesiones de aula</u>: durante el momento inicial, de desarrollo y de cierre.</p>	<p>El docente diversifica los elementos curriculares en la práctica en aula.</p>	

Reflexiones/comentarios adicionales

## Anexo 08: Consentimiento informado

### Protocolo de consentimiento informado para observaciones en aula y entrevistas a docentes

Estimado/a docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Diana Valery Yupanqui Valderrama*, estudiante de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Claudia Araceli Achata García*. La investigación, denominada “*El proceso de diversificación curricular en el quinto ciclo del área de Arte y Cultura en una escuela pública de Lima Metropolitana*”, tiene como propósito *comprender el proceso de diversificación curricular desarrollado en la escuela*.

Se le ha contactado a usted en calidad de *docente de Arte y Cultura*. Si usted accede a participar en las observaciones en aula y en la entrevista, se le solicitará el ingreso al aula cuando se encuentre dictando clases de Arte y Cultura, en dos oportunidades; en el caso de la entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para tomar notas de campo en el caso de las observaciones y; en el caso de la entrevista, grabar la conversación. Las notas de campo y la grabación *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal y su almacenamiento digital en la nube (Google Drive) permanecerá por un periodo de un año. En tanto, la tesis se publicará y esta será de acceso abierto*.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico y se concretará una reunión presencial para socializar los mismos.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [diana.yupanqui@pucp.edu.pe](mailto:diana.yupanqui@pucp.edu.pe) o al número [REDACTED]. Además, si

tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Yo,

--

doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo en que mi identidad sea tratada de manera (*de encontrarse de acuerdo, marcar la casilla*):

	<b>Confidencial</b> , es decir, que en la tesis <b>no</b> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.
--	--

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

--	--	--

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante:

--

--	--	--

Nombre de la investigadora

Firma

Fecha