

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una
institución educativa privada en la modalidad de educación no
presencial**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTOR

Michael Edward Garrido Lostaunau

ASESORA

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Abril, 2021

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de la diversificación curricular, proceso importante del diseño curricular. En ese sentido, da respuesta a la pregunta, ¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial?

El objetivo general del estudio es describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de tres áreas curriculares del noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial; y los objetivos específicos son: i) Establecer el proceso que siguieron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial, ii) identificar las acciones que realizaron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de dichas áreas curriculares en la modalidad de educación no presencial, y, finalmente, iii) reconocer los elementos de la programación curricular que diversificaron los docentes del noveno grado en dichas áreas curriculares en la modalidad de educación no presencial.

El enfoque de la investigación es cualitativo, de nivel descriptivo. Aplica el método de estudio de caso instrumental. La técnica empleada para el recojo de información fue la entrevista semiestructurada. La información obtenida fue organizada mediante codificación abierta y categorización después del open coding. Finalmente, se analizaron los datos mediante triangulación de fuentes.

Entre los resultados obtenidos, encontramos que los informantes realizaron adecuación curricular no significativa, grado de la diversificación curricular en un contexto no presencial. Para ello, desarrollaron acciones concretas como la organización de competencias, el listado de desempeños, la selección y secuenciación de contenidos y la concatenación de saberes con la metodología. En ese sentido, fueron dos los elementos curriculares que sufrieron adecuación curricular, los desempeños y los contenidos.

AGRADECIMIENTO

A los miembros de la institución educativa privada donde se realizó la investigación y a la profesora Diana Revilla, por el apoyo profesional y de gran calidad, brindado para la investigación.





DEDICATORIA

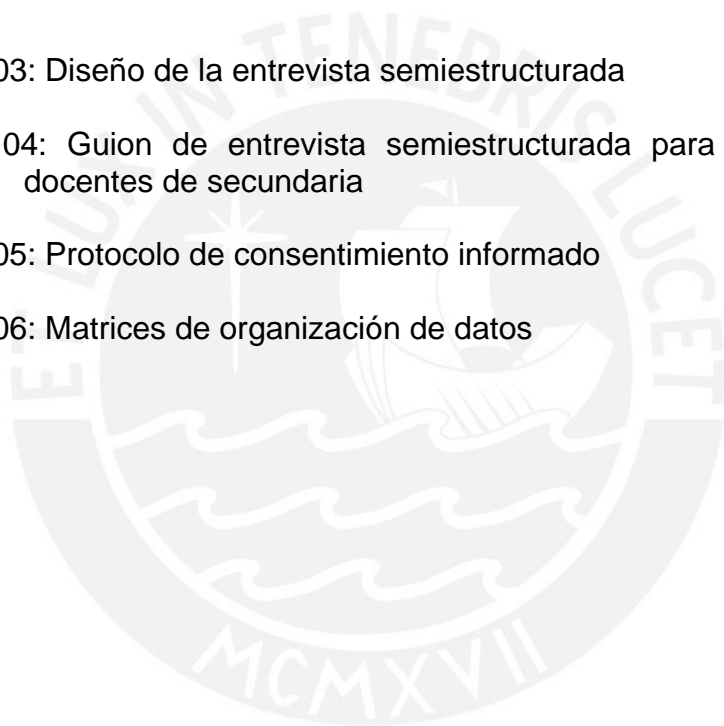
A mi madre, que con amor supo formarme para ser quien soy. A mi esposa Elizabeth, que creyó en mí, pese a las dificultades y a mi amada hija Sophie, que vino a este mundo para inspirarme ternura y sabiduría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	12
Capítulo 1. La diversificación curricular en educación secundaria en la modalidad de educación no presencial	12
1.1. Concepto de diversificación curricular	12
1.2. Niveles de concreción de la diversificación curricular	15
1.2.1. Nivel nacional	15
1.2.2. Nivel institucional	17
1.2.3. Nivel de aula	18
1.3. La diversificación curricular en el marco de la educación no presencial	19
1.4. Rol del docente frente al reto de la diversificación curricular en la modalidad de educación no presencial	25
Capítulo 2. El proceso de diversificación curricular en el aula en la modalidad de educación no presencial	29
2.1. La programación curricular diversificada en el nivel de secundaria	29
2.2. Elementos curriculares que se diversifican para la programación curricular en el aula	32
2.2.1. Desempeños	32
2.2.2. Evaluación	33
2.2.3. Saberes o contenidos	34
2.2.4. Ejes curriculares	35
2.2.5. Metodología	36
2.2.6. Tiempo	36
2.3. Etapas del proceso de diversificación curricular en el nivel de aula	37

2.3.1. Primera etapa: identificación de necesidades educativas de los estudiantes.	37
2.3.2. Segunda etapa: diversificación de los desempeños, a partir de las competencias y capacidades	39
2.3.3. Tercera etapa: decisiones en función a la evaluación para el aprendizaje.	42
2.3.4. Cuarta etapa: decisiones en función a los contenidos y la metodología	43
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	47
Capítulo 1. Diseño metodológico	47
1.1. Enfoque de la investigación	47
1.2. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio	48
1.3. Método de investigación	49
1.4. Técnica e instrumento de recojo de información	52
1.5. Procedimiento para asegurar la ética en la investigación	55
1.6. Procedimiento para la organización de la información recogida	56
1.7. Técnicas para el análisis de la información	59
Capítulo 2. Análisis de resultados	61
2.1. Pasos y acciones realizadas por los docentes de noveno grado en la institución educativa privada.	62
2.2. Elementos curriculares que fueron adecuados al contexto, por los docentes de noveno grado de la institución educativa privada.	69

Conclusiones	73
Recomendaciones	75
Referencias bibliográficas	77
Anexos	84
Anexo 01: Carta para el juez experto	84
Anexo 02: Formato de registro de validación para el experto	85
Anexo 03: Diseño de la entrevista semiestructurada	88
Anexo 04: Guion de entrevista semiestructurada para docentes de secundaria	91
Anexo 05: Protocolo de consentimiento informado	93
Anexo 06: Matrices de organización de datos	94



INTRODUCCIÓN

El estudio del currículo como fenómeno social ocurrido en la escuela, es un campo que en los últimos años ha tomado especial relevancia, debido a que es un concepto en constante evolución y, por lo tanto, susceptible de ser enriquecido por las diversas informaciones que se obtienen. En ese sentido, si analizamos sus etapas principales, es decir, el diseño, desarrollo y evaluación curricular, encontraremos diversos conceptos que se han convertido en el objeto de estudio de múltiples investigaciones.

En el marco del diseño curricular, uno de esos procesos es la diversificación curricular. Este proceso es entendido como la búsqueda de la pertinencia del currículo prescriptivo, para atender las demandas culturales, geográficas, económicas e históricas de un determinado país, región o localidad (PUCP, 1993 y Capella, 1993). Se concreta a través de los niveles macro, meso y micro. En ese sentido, la presente investigación abordó la diversificación curricular, desde el nivel micro, que representa al aula. En ese sentido, se buscó profundizar en el fenómeno de la diversificación curricular, desde la experiencia de los docentes, quienes año a año participan de ese proceso y la materializan en la programación curricular anual.

Este estudio se ha desarrollado en un contexto bastante particular. Nos estamos refiriendo, a las condiciones de distanciamiento social a lo largo del año escolar 2020, generadas por la pandemia del coronavirus, la cual generó una serie de cambios profundos en el sistema educativo, y un gran impacto en las reformas y replanteamientos en materia curricular.

Frente a ello, nuestra investigación es relevante por dos razones fundamentales. Por un lado, nos permitió conocer el proceso de diversificación curricular que han seguido los docentes de secundaria, de diversas áreas curriculares, en un contexto de distanciamiento social, a través de la modalidad no presencial. Los docentes han tenido la necesidad de promover procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las tecnologías, abordando contenidos relevantes en este contexto, haciendo que el currículo sea más pertinente a las demandas de la sociedad (Solís, 2017). Por otro lado, la investigación permitirá que la institución educativa reciba

ciertas recomendaciones referentes al fenómeno observado, permitiendo la reflexión sobre sus prácticas en materia de diversificación curricular, especialmente si esta se dio en un contexto particularmente distinto.

Por lo tanto, estudiamos el proceso de diversificación curricular a nivel de aula en un contexto de educación no presencial, ocurrido en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Para ello, planteamos el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial?

Buscamos responder a esta pregunta, a través del siguiente objetivo general: describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de las áreas curriculares del noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial. Para poder cumplir con dicho objetivo, se plantearon tres objetivos específicos: (i) establecer el proceso que siguieron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial, (ii) identificar las acciones que realizaron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial, y (iii) reconocer los elementos de la programación curricular que diversificaron los docentes del noveno grado en las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial.

La línea de investigación de la Maestría en Educación en la que se encuentra enmarcado el presente estudio, es la de diseño y desarrollo curricular. Específicamente nos centramos en el diseño curricular, puesto que la diversificación es un proceso que ocurre dentro de esta etapa curricular. Así mismo, el eje de estudio está referido a las tendencias en el currículo y su afectación a los procesos de diseño y desarrollo curricular. Finalmente señalamos que el sub - eje es el diseño y la diversificación curricular en la Educación Básica Regular, toda vez que este proceso ocurre en un grado específico, el noveno grado o tercer año de secundaria.

El enfoque de la investigación es cualitativo, puesto que busca la descripción de un fenómeno social (Flick, citado por Kvale, 2011). En ese sentido, hacemos referencia a la descripción del proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de tres áreas del noveno grado de una institución educativa privada (matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica). Se utiliza el método de estudio de caso de tipo instrumental, donde se busca reflexionar sobre la teoría del constructo, desde un interés particular del investigador. La técnica para recoger información fue la entrevista semiestructurada, utilizando un guion de entrevista que permitió obtener data de forma oral y personalizada de los docentes, con respecto al proceso de diversificación curricular.

A lo largo de la investigación, hubo algunas limitaciones que se presentaron y estuvieron relacionadas al contexto de distanciamiento social en el que nos encontramos. Por ejemplo, el hecho de tener escasa información referente al tema y no poder tener acceso presencial a la información, hecho que nos impulsó a revisar fuentes de carácter virtual. Por otro lado, hubo dificultades relacionadas al aspecto metodológico, en el sentido que tuvimos algunas confusiones teóricas, como en el caso de la construcción del instrumento, lo que generó una mayor inversión de tiempo del que se esperaba. Finalmente, es importante considerar el esfuerzo que implicaba entrevistar personas, utilizando plataformas virtuales. Ello implicó más preparación por parte del investigador para la recolección de la data.

Este informe consta de dos partes. La primera corresponde al marco de la investigación, que, a su vez, está estructurado en dos capítulos. El primero de ellos, hace referencia a la diversificación curricular en la educación secundaria, en la modalidad no presencial. El segundo, hace referencia al proceso de diversificación curricular en el aula, en la modalidad no presencial.

Con respecto a la segunda parte, se hace referencia al diseño metodológico y al análisis de resultados, distribuyéndose ambas temáticas en un capítulo para cada uno respectivamente. El primero de ellos, hace referencia al enfoque de la investigación, el problema, los objetivos y categorías del estudio, la metodología, técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos para asegurar la

ética de la investigación, los procedimientos para la organización de la información y las técnicas de análisis de esta. En el segundo capítulo, se especifica el análisis de los resultados estructurados en dos apartados, en función de los objetivos de la investigación. A manera de cierre, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos que fueron consignados en este informe.

Finalmente, es preciso agradecer a la institución educativa privada que permitió el desarrollo de la investigación, dando las facilidades a pesar del contexto complicado del año 2020. Así mismo, no podemos dejar de agradecer también, a los tres docentes informantes de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC, que en todo momento mostraron buena disposición y voluntad para brindarnos la información de este proceso, narrando los hechos y acercándonos lo mejor posible a ellos.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco de la investigación está estructurado en dos capítulos. El primero trata acerca del concepto de diversificación curricular, así como de los niveles donde esta se concreta, su implicancia en la educación no presencial y el rol del docente con respecto a la diversificación curricular frente a ese contexto. El segundo capítulo se refiere a la programación curricular diversificada en el nivel secundaria, los elementos del currículo que se diversifican para dicha programación, así como el proceso de diversificación curricular en el aula, en la modalidad de educación no presencial.

CAPÍTULO 1

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN NO PRESENCIAL

1.1. Concepto de diversificación curricular

El concepto de currículo se caracteriza por ser polisémico a lo largo del tiempo, hecho que nos permite entenderlo como un constructo teórico que se enriquece día a día, puesto que se encuentra permanentemente cambiando. Esto se debe principalmente a que está en un estado latente de problemática curricular desde los diversos enfoques y el proceso histórico en el que se le ubica temporalmente (Iafrancesco, 2004). Dicho estado de evolución constante afecta a todas y cada una de sus etapas: diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Con respecto al diseño curricular, es un concepto entendido como una propuesta teórica – práctica de las experiencias que desarrollan los estudiantes de una institución, para que puedan alcanzar sus potencialidades, permitiendo el desarrollo humano en un contexto determinado (Casanova, 2012). Afirmamos también, que es un concepto que está en permanente construcción, porque es afectado por la dinámica social, los cambios en las condiciones de la micro y macroeconomía, las crisis políticas y de las instituciones en general (Godoy y Rojas, 2005), durante su ejecución. Esto es así, porque pese a vivir en una aldea global, también tenemos que ser conscientes de las particularidades de cada región geográfica, cultura e incluso de las necesidades de los individuos, lo cual constituye un gran reto.

Frente a esta situación, la diversificación curricular es parte de una acción que atiende las demandas nacionales, regionales, institucionales e individuales que aparecen en un determinado ámbito curricular. Si la enfocamos desde el ámbito nacional, entendemos la diversificación curricular como un proceso que alude a la forma en que un currículo nacional oficial es pertinente a cada región, comunidad o institución educativa, tomando en cuenta la diversidad del país (Lamas, 1999).

Cuando enfocamos la diversificación curricular a nivel de las instituciones educativas, afirmamos que es una estrategia en la que el currículo vigente, logra adecuarse y contextualizarse atendiendo las necesidades, intereses y características de los estudiantes, en función a las instituciones educativas a las que pertenecen, y a su entorno (MINEDU, 2009). Por ello, diversificar el currículo en el aula, implica el enriquecimiento de la propuesta curricular oficial, atendiendo las realidades particulares de las escuelas y los estudiantes. Carrillo (2011) comparte esta visión y considera que la diversificación curricular es un proceso en el que contextualizamos los diversos elementos de la propuesta curricular vigente para que se pueda atender las necesidades, intereses y particularidades de los estudiantes de una determinada institución educativa y así, procurar alcanzar la pertinencia.

Solís (2017) coincide con esta última definición, al afirmar que la diversificación curricular es un proceso en el que los docentes toman en cuenta la realidad de los estudiantes, además de la metodología, los recursos y materiales educativos a lo largo del proceso. Estos constituyen elementos importantes en las propuestas curriculares.

Complementando dichas ideas, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007), afirma que la diversificación curricular no solo está en función de los elementos curriculares, sino también, “en las formas de aprender propias de las personas culturalmente determinadas” (p. 25). Ello implica que tenemos que conocer las necesidades de aprendizaje que los estudiantes manifiesten en función al entorno cultural y al contexto en el que se desarrollan.

En ese sentido, la diversificación curricular en el nivel de aula es un proceso que busca asegurar la pertinencia de las propuestas curriculares de cada una de las áreas escolares, en función a las demandas que surgen ante la diversidad cultural e

individual de los estudiantes, afectando a todos los elementos curriculares que se encuentran en dicha propuesta curricular oficial.

El proceso de diversificación curricular tiene diferentes grados de aplicación. Cuando tomamos en cuenta la realidad en la que se desenvuelve la institución educativa, estamos hablando de contextualización curricular (Carrillo, 2011), donde producto de un diagnóstico situacional, determinamos las demandas del entorno. Así mismo, si nos referimos a las necesidades del grupo de estudiantes en el aula, estamos ante la adecuación curricular, que representa un momento crítico de la diversificación, porque es un proceso donde se busca articular dialógicamente el currículo oficial con las demandas propias del grupo de estudiantes (Borsani, 2011). Finalmente, si consideramos las necesidades especiales de un estudiante en particular, hablamos de adaptación curricular, considerándose un recurso para alcanzar la atención personalizada de dichas demandas (Luque y Romero, 2002).

En ese sentido, el docente que diversifica el currículo en el aula utiliza la adecuación curricular como una estrategia para atender las demandas y necesidades del grupo de estudiantes con los que trabaja, a través de cambios en la propuesta curricular frente a la heterogeneidad de los individuos. Para ello, requiere un amplio conocimiento de los estudiantes, lo que permitirá tomar decisiones, en función a dos formas de adecuación curricular (Quirós y Rivera, 2006). La primera forma se conoce como adecuación significativa, referida a cambios estructurales a nivel de elementos curriculares como los desempeños, contenidos y evaluación, especialmente cuando nos referimos a estudiantes con necesidades especiales. Así mismo, el segundo tipo se conoce como adecuación no significativa, entendida como un conjunto de acciones docentes que no presentan cambios drásticos en el currículo, pero que buscan una mejor atención de las necesidades de todos los estudiantes. De esta forma, se busca que alcancen los mismos niveles de logro, de una forma equitativa, no solamente de los estudiantes que pudieran tener una necesidad especial, sino del colectivo en el aula (Corbat, 2015).

Después de presentar qué es la diversificación curricular y algunas precisiones sobre los grados de acción que ella implica, explicaremos los niveles en los cuales se concreta.

1.2. Niveles de concreción de la diversificación curricular

El sistema educativo está organizado en una serie de niveles que involucra toma de decisiones respecto de las acciones curriculares, desde el gobierno hasta el aula. Cantón (2011) señala que existen tres niveles: nacional, institucional y de aula, que se explican a continuación, tomando en cuenta el contexto actual.

1.2.1. **Nivel nacional.** También conocido como nivel sistema o macro (Mejía, 2012). Las decisiones corresponden al Ministerio de Educación del Perú, quien genera las políticas y la propuesta curricular oficial. Representa los lineamientos del sistema en materia educativa, así como los principios psicopedagógicos que las sustentan, determinando las experiencias educativas válidas para todo el alumnado, expresadas en nuestro caso, a través de estándares de aprendizaje, los que se organizan en grados, ciclos o niveles educativos. Si bien es cierto, este sistema alcanza a toda nuestra nación, corresponde a las regiones, la responsabilidad de enriquecer las propuestas curriculares en función a las necesidades sociales, económicas o geográficas. En el caso de nuestro país, este proceso se materializa en los Proyectos Curriculares Regionales.

Las decisiones curriculares a nivel nacional y regional suelen generarse frente a eventos de orden político, social o económico. Actualmente, la pandemia provocada por el virus Covid – 19 ha generado profundos cambios en diversos ámbitos de la sociedad, y el sector educativo no ha sido la excepción. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura alertaba a comienzos de año: “These nationwide closures are impacting over 60% of the world’s student population. Several other countries have implemented localized closures impacting millions of additional learners” (Unesco, 2020, s/p).¹ El Perú no ha escapado a esta situación y se tuvieron que tomar algunas decisiones curriculares a nivel nacional, para mitigar los impactos de la pandemia en el sistema y facilitar el desarrollo de las

¹ Los cierres de escuelas a nivel nacional están impactando al 60 % de la población estudiantil mundial. Muchos otros países han implementado cierres localizados que impactan a millones de aprendices más. (Traducción libre).

acciones educativas en condiciones distintas permitiendo que el año escolar no se detenga.

El 16 de marzo del 2020, en un contexto marcado por la cuarentena y distanciamiento social, el Ministerio de Educación definió, una serie de decretos y de resoluciones ministeriales, priorizando algunas competencias y contenidos de aprendizaje, que obligó a los docentes a desarrollar acciones de diversificación curricular en las instituciones educativas. Entre dichas medidas tenemos:

a) La suspensión del servicio educativo presencial, en las instituciones que habían iniciado clases el día 2 de marzo del 2020. La medida suspendía las labores hasta el 29 de marzo de dicho año y, por lo tanto, se pensaba en el reinicio de las clases para esa fecha. Estas primeras decisiones afectaron la calendarización del año académico y estipulaban la recuperación de las horas lectivas no trabajadas en ese período de dos semanas de clases suspendidas. Incluso, se proponía trabajar en días feriados e incluso los días sábado, esperando el cumplimiento de la totalidad de ellas. Sin embargo, esta normativa permitía que los gobiernos regionales podían determinar el inicio o fin del año académico de forma distinta a la que se propone a nivel nacional, siempre que se cumpla con lo dispuesto con el cumplimiento de las horas lectivas y teniendo en cuenta su realidad geográfica, climática y cultural (RVM 079 – 2020).

b) Reprogramación del año escolar, adoptando la modalidad de educación no presencial, la misma que plantea como fecha de culminación el 22 de diciembre del año 2020 y la adecuación de lo programado hasta ese entonces, en función de la coyuntura actual, mediante una reorganización por parte de los docentes, de los elementos curriculares, la cual tendría que presentarse en los siguientes siete días de publicada la norma. Cada nivel escolar debía adaptar sus programaciones curriculares a ejes curriculares propuestos desde el Ministerio de Educación (RVM 093 – 2020).

c) Presentación de la estrategia “Aprendo en casa”, que sirve como núcleo orientador para la labor de los docentes de Educación Básica Regular. Esta constituye una de las alternativas planteadas por el gobierno, que evidencian el desarrollo de la modalidad no presencial. Los docentes, al realizar la planificación de las actividades de aprendizaje, deben preparar los insumos para dicha tarea, revisando los recursos de la estrategia e identificando los aplicativos que se van a usar. Entre otras

consideraciones, se recomienda también a los docentes, considerar adaptaciones para estudiantes con necesidades especiales, el hecho de no abrumar a los estudiantes con tareas extensas, planificar desde el supuesto que, en algún momento del año se puede volver a la presencialidad, así como la importancia de considerar la transmisión de los saberes intergeneracionales de la familia, en el contexto en que se desarrollen las clases (RVM 093 – 2020).

1.2.2. **Nivel institucional.** También denominado nivel meso. La diversificación curricular se realiza en las instituciones educativas, alineando sus propuestas curriculares a los del nivel de concreción anterior, revisando de forma exhaustiva el Currículo Nacional. Por ello, tanto el equipo de gestión como docente, deben conocer los principales elementos de esta propuesta curricular. Horruitinier (2007) afirma que es vital la interiorización del nuevo currículo puesto que, si los docentes no han interiorizado las nuevas bases curriculares, no se alcanzarán cambios trascendentales en la institución, pese a las buenas intenciones que pudiera haber.

Además, en este nivel se toma en cuenta los aspectos inherentes de la filosofía institucional, los perfiles de egreso de los estudiantes y las necesidades institucionales encontradas a través del diagnóstico situacional realizado para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En una de las secciones de este documento de gestión, correspondiente a la propuesta pedagógica, se encuentran los elementos para construir el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

El PCI constituye un medio importante que se encargará de orientar y normar los diversos aspectos de la práctica pedagógica en la institución educativa. Entre los principales elementos que contiene, podemos señalar, los programas curriculares diversificados, las orientaciones en cuanto a la metodología a emplear, los lineamientos para la evaluación, e incluso, lo concerniente a la labor tutorial.

Tanto el PEI como el PCI se encuentran relacionados de forma directa. De acuerdo con el MINEDU (2009), este último considera el diagnóstico situacional del primero, partiendo de su problemática institucional, así como del análisis de los estados reales de los aprendizajes estudiantiles. Por lo tanto, el Proyecto Curricular

Institucional, mediante la diversificación curricular, se constituye como un medio para llevar a la práctica la propuesta en materia pedagógica que aparece en el PEI.

Las acciones que desarrollan las instituciones educativas frente a la diversificación curricular se circunscriben a un plano administrativo. De acuerdo con Moya y Luengo (2010), las instituciones educativas solo toman decisiones sobre la secuenciación y temporalización de los elementos prescritos y las metodologías generales a aplicar, a través de directrices generales que afectarán la práctica educativa en las aulas. En ello radica la importancia de este nivel de concreción curricular. Sin embargo, aún nos falta explorar un nivel más trascendental para nuestro estudio: el nivel de aula.

1.2.3. **Nivel de aula.** Conocido también como nivel micro. Corresponde a las decisiones que se toman para diversificar el currículo en la práctica pedagógica, tomando en cuenta el principio de decisonalidad (Zabalza, 1997). Aquí son los docentes quienes asumen un rol protagónico en el proceso de diversificación curricular, pues adaptan los elementos que aparecen en la propuesta curricular a las necesidades de sus estudiantes, llevando dichos cambios a su práctica pedagógica.

Al diversificar el currículo en el aula, el docente requiere hacer un estudio sobre la dinámica de este nivel, en términos de enseñanza, flujo de intercambios que se suceden, organización, relación con los reglamentos internos, axiología, etc. Es decir, necesitamos comprender lo que ocurre en las interacciones de los miembros de la comunidad educativa, como resultado de la implementación y el desarrollo de un currículo (Contreras, 1994).

Sin embargo, es preciso que valoremos también, el hecho que la comunidad educativa se sienta identificada con las decisiones que se toman a nivel curricular. Por ello, es importante asegurarnos que los miembros de la institución se identifiquen con los fundamentos pedagógicos, las competencias propuestas y los aprendizajes que de estas derivan, los principales lineamientos en cuanto a metodología y evaluación en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Céspedes, 2006). Justamente estos elementos, serán abordados con más detalle y profundidad en el segundo capítulo del marco de la investigación.

Martínez (2004) opina que los niveles de concreción son interdependientes y que en la realidad deberían enriquecerse y fortalecerse mutuamente. Esto significa, que el nivel nacional brinda las directivas para guiar la diversificación curricular en las escuelas, estableciendo estándares mínimos a desarrollar, pero son las instituciones y los procesos ocurridos en sus aulas, los que enriquecen la propuesta, enfocando la diversificación curricular desde la atención de las demandas de su comunidad educativa.

Sin embargo, Magendzo (2003) reconoce que el currículo es discutido en dichos niveles y esto puede llevar a constantes tensiones. Según el autor, aún existen demasiadas diferencias de distinta índole, como, discusiones en cuanto a la intencionalidad del currículo o a su influencia cultural, las cuales se ven reflejadas en el currículo en cada uno de estos niveles de concreción. Por ejemplo, muchas veces se percibe que las propuestas curriculares a nivel nacional no satisfacen las demandas que la sociedad exige (o viceversa) y es ahí cuando se les cuestiona. Esto constituye un estado de tensión, puesto que el currículo al ser un fenómeno social requiere alcanzar acuerdos políticos y sociales con relación a los elementos e intencionalidades del currículo para atender de forma eficaz a las necesidades e intereses de los estudiantes (Amadio, Opperti y Tedesco, 2014).

1.3. La diversificación curricular en el marco de la educación no presencial

Tal como afirma Alva (2020), la implementación del Currículo Nacional asume actualmente un desafío muy grande, lograr que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias ante un escenario marcado por la no presencialidad. Es decir, el hecho de estar en una realidad que discurre en un ambiente de aprendizaje totalmente distinto al presencial, con emociones de duda y preocupación e inclusive, situaciones de vulnerabilidad.

Esta situación genera honda preocupación, puesto que, previo a la situación crítica, el sistema educativo peruano no estaba alcanzando los logros que esperaba y no es difícil imaginar, que los efectos de la pandemia van a afectar de forma directa a dicho objetivo nacional. Frente a este panorama complicado, el Estado peruano optó por promover políticas que faciliten la educación no presencial.

Sin embargo, en un escenario anterior a la pandemia, esta modalidad no fue siempre vista con buenos ojos para su aplicación en la educación escolar de los diferentes sistemas educativos a nivel mundial. De acuerdo con García Aretio, Ruíz y Domínguez (2007), los sistemas escolares subestimaban esta modalidad, puesto que, los diversos medios y recursos que emplea mantenían un distanciamiento no solamente físico, sino también temporal, por lo que se cuestionaba el tipo de interacción entre los actores educativos. En consecuencia, esta modalidad educativa era considerada como educación de segunda categoría.

Este panorama cambió con el advenimiento y auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante la última década del siglo pasado. A partir de allí, Irondo y Gallego (2013), la consideran como una modalidad educativa en la que los medios didácticos y pedagógicos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se caracterizan por el uso de este tipo de tecnologías (TIC). Uribe (2008) complementa esta afirmación, señalando que la educación no presencial es considerada una estrategia educativa que permite resolver las limitaciones que se dan por distanciamiento geográfico, asincronía o diversidad en cuanto a niveles de los estudiantes, en función del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto nos ha permitido entenderla, como una estrategia óptima para la construcción de conocimiento atendiendo las demandas de aprendizaje de los alumnos. Sobre esta última afirmación, Anderson (2001) afirma “Thus, quality distance education, designed to allow for discourse and co – creation of knowledge by both students and teachers, can be a democratizing and benevolent response to both personal and societal needs” (p. 35).²

Si de por sí es complicada la implementación del currículo oficial en un contexto de no presencialidad, lo es más cuando pensamos en la diversificación curricular frente a esas condiciones. En ese sentido, consideramos que la idea de diversificar el currículo en un contexto de educación no presencial atiende diversas demandas de orden cultural e individual en las diversas instituciones educativas. La adecuación de

² Por consiguiente, la calidad de la educación a distancia, diseñada para permitir el diálogo y la co-creación de conocimiento para ambos estudiantes y maestros, puede ser una respuesta democratizante y benevolente para las necesidades individuales y de la sociedad (Traducción libre).

los diversos elementos curriculares debe apuntar a atender necesidades culturales, como la brecha digital ocasionada frente al acceso a dispositivos e internet en los estudiantes, así como las limitaciones de recursos frente a la educación intercultural, la mitigación del déficit educativo generado por la pandemia, el desarrollo de competencias digitales, así como también hábitos nuevos de vida saludable y social. Así mismo, en cuanto a las necesidades individuales, es importante ayudar a los estudiantes a mejorar aspectos como la baja motivación frente al confinamiento, la conducción de un aprendizaje más autónomo y el desarrollo de competencias asociadas a nuevas vocaciones después de la pandemia.

Frente a ello, es preciso que analicemos por qué la educación no presencial es útil en un contexto de distanciamiento social. Una de las razones, radica en el hecho de considerar a los estudiantes como “nativos digitales”, capaces de adaptarse a las exigencias que implica el implementar dicha modalidad. Como consecuencia de ello, cabe resaltar que, según Marchesi (citado por Irondo y Gallego, 2013) esto nos debe motivar a analizar la realidad en la que se desenvuelven estos estudiantes, para promover reformas de orden curricular. En el caso de nuestro país existen estudiantes que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en su vida cotidiana, teniendo la posibilidad de desarrollar sus competencias digitales, pero también hay lugares donde los alumnos no están familiarizados con estas tecnologías, especialmente en el ámbito rural, donde dichos medios aún no son difundidos. En consecuencia, es fundamental que el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes sea planificado curricularmente, aunque la situación de emergencia ha encontrado con graves carencias a la mayoría de las instituciones educativas.

Además de ello, García Aretio (2002) propone otras características de la educación no presencial, que la fundamentan como una alternativa idónea para atender la crisis actual. Entre ellas tenemos:

a) La virtual separación entre los actores educativos, considerando el tiempo y el espacio, aunque tomando en cuenta que puede haber espacios de interacción sincrónica. La principal ventaja de la educación a distancia consiste en su capacidad de soportar interacciones de este tipo, basadas en medios didácticos, que representan la reflexión, independiente de la presión del tiempo y de las restricciones impuestas

por la no presencialidad, totalmente necesarias en un contexto de aislamiento y distanciamiento social como en el que vivimos actualmente.

Así mismo, se necesita que las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas aprovechen las posibilidades de interacción ofrecidas por las TIC, no solamente con los docentes, sino también con los recursos educativos utilizados y también con ellos mismos. Es importante resaltar, que esta interacción debe ser en dos momentos bien definidos: con interacción directa con el docente (sincrónica) o con interacción directa con los recursos educativos y/o medios (asincrónica). “El asincronismo en la comunicación permite la posibilidad de reflexionar sobre un asunto debatido, motivando la reflexión entre los estudiantes” (Irrondo y Gallego, 2013, p. 119).

b) La necesidad de estudio independiente por parte del estudiante, quien controla tiempo, espacio, hábitos de estudios, momentos de evaluación, actividades de aprendizaje, etc. Esta característica se complementa con espacios de interacción presencial o virtual, donde se faciliten espacios para el aprendizaje colaborativo y la socialización de ideas. Esto permitirá que consideremos, a futuro, algunos elementos complementarios de la educación no presencial en la interacción presencial en una realidad post – pandemia. Autores como Pastor (2005) señalan que la educación en la Sociedad del Conocimiento y la Información se caracterizará por una hibridación de los sistemas presenciales, con modalidades alternativas como tutoriales, la semiescolarización y la educación no presencial. El autor imaginaba un futuro, donde no sea necesario diferenciar entre educación presencial y no presencial.

La autonomía necesaria para que un estudiante pueda desenvolverse en un contexto de educación no presencial, requiere de un espacio de formación previa si pensamos en diversificar el currículo. De acuerdo con Honey y Mumford (2000), al programar el currículo, se toma en cuenta que la acción docente debe ir regulando la autonomía del estudiante a lo largo de las actividades de aprendizaje, permitiendo que el estudiante crezca en ella, a medida que se desenvuelve como participante del programa.

c) Comunicación efectiva bidireccional entre los dos agentes educativos: docente y estudiante, utilizando diversos recursos y medios dentro de las TIC. Ello constituye una buena alternativa en tiempos de pandemia, pero ha puesto en evidencia

las serias limitaciones tecnológicas de nuestros medios interactivos, debido a la precariedad y en el mejor de los casos, a la saturación del servicio de internet. Sin embargo, la estrategia “Aprendo en casa” se ha constituido en una solución frente a la adversidad.

Para el desarrollo óptimo de las sesiones de aprendizaje en la modalidad de educación no presencial, se requiere de mejores medios tecnológicos. Eso significa dotar de recursos económicos a las instituciones educativas estatales, o de gestionar los mismos en las instituciones educativas privadas. Sin un presupuesto coherente, difícilmente se podrá mejorar ello, y, por lo tanto, se afectará la comunicación efectiva bidireccional.

d) Necesidad de una institución educativa comprometida, que sirva de soporte para el proceso, que organice la planificación y el diseño curricular en esta modalidad, así como la motivación y acompañamiento para la mejora de los aprendizajes, a través de la labor tutorial. Ello implica, sostener el proceso de educación no presencial, adecuando el plan original que tenían antes de la pandemia a las necesidades propias de este contexto.

Para que las sesiones de aprendizaje se desarrollen de forma óptima, también es necesaria la organización de equipos de trabajo entre docentes y otros agentes que garanticen el soporte técnico para atender esta modalidad. Esto requiere labor coordinada entre docentes y asesores pedagógicos, así como trabajo colaborativo junto a especialistas en diseño gráfico, en comunicaciones y en informática (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011).

Si bien la educación no presencial, es una estrategia pertinente para afrontar la crisis educativa actual, es importante conocer sus desventajas para buscar mecanismos de acción frente a ellas. Irondo y Gallego (2013) mencionan dos desventajas, la formación previa en manejo de competencias digitales por parte de los estudiantes, así como también, el esfuerzo adicional que deben realizar los docentes, para “desaprender” formas tradicionales de enseñanza y reinventarse profesionalmente frente al hecho de ser “inmigrantes digitales” (Magendzo, 2020).

Esto nos conduce a dos exigencias fundamentales para diversificar el currículo en un contexto como el descrito: tener estudiantes con capacidades que le permitan

desenvolverse en entornos digitales propios de la coyuntura; así como el hecho de tener docentes altamente capacitados, para utilizar las TIC de forma pertinente ante las condiciones de no presencialidad.

Con respecto al primer aspecto, reconocemos que los estudiantes de la Educación Básica utilizan las nuevas tecnologías, pero ello no asegura que sean individuos capaces de empoderarse en una aldea global caracterizada por lo digital. De acuerdo con Lévano, Sánchez, Guillén, Tello, Herrera, y Collantes (2019), citando un estudio realizado por Galindo, Ruiz y Ruiz (2017) descubrieron que la mayoría de los estudiantes pueden utilizar una serie de equipos multimedia en su vida diaria, pero una pequeña proporción de ellos, usan de forma productiva las nuevas tecnologías, desaprovechando múltiples oportunidades de aprendizaje y formación personal; y, por consiguiente, el inapropiado desarrollo de sus competencias digitales.

Esto se ha convertido en una gran dificultad, puesto que la sociedad del nuevo milenio, demanda que los individuos sean capaces de desarrollar estas competencias. La trascendencia de estas se encuentra en el empoderamiento de los nuevos ciudadanos en las diversas esferas de la sociedad de este nuevo siglo: social, académica, política, económica y laboral, por citar algunas de ellas. El docente tiene que considerarlas al momento de diversificar el currículo, puesto que son demandas reales de la sociedad actual y se convierten en auténticas expectativas de los estudiantes. Actualmente el uso de TIC es considerada a nivel de Currículo Nacional, como una competencia transversal.

El impacto de la educación digital ha sido tan grande, que ha revolucionado la forma en como miramos el mundo y, por lo tanto, el conocimiento que de él tenemos. Se reconoce que las competencias digitales en los estudiantes, están orientadas a la forma cómo el conocimiento deberá tratarse en esta nueva sociedad: “What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar--a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching” (Pearse, Weller, Scalon & Kinsley, 2010, p. 2).³ Necesitamos que los estudiantes sean capaces de orientarse y discernir entre buena

³ Lo que se necesita de forma urgente hoy, es una mirada más inclusiva de lo que significa la identificación del conocimiento académico, dirigida hacia la investigación, la síntesis, la práctica y la enseñanza. (Traducción libre)

y mala información, que puedan integrar los conocimientos y producir trabajos académicos y que sean traducidos en contenidos que puedan difundirse a través de todos los medios disponibles en la educación no presencial.

Al referirnos a la capacitación permanente del docente, podemos afirmar que es tan importante como la referida a los estudiantes. Citando a Hermes Lück, los autores Arias, Torres y Yáñez (2014) reconocen que los docentes tienen la obligación en este nuevo contexto, de alinear todos los aspectos de su formación, como, el conocimiento, metodología y actitudes; hacia las exigencias que la educación no presencial requiere de ellos. Para ello, deberán capacitarse constantemente y, en consecuencia, desarrollar las competencias profesionales que la era digital demanda. Este enfoque sobre las nuevas tecnologías influye fuertemente en su labor y, por lo tanto, el único camino viable para el éxito profesional del docente es la capacitación permanente en estas nuevas tecnologías (Morales, 2013).

Desde la última década y en un contexto de presencialidad, la Unión Europea reconocía 22 competencias digitales clasificadas en 6 dimensiones. Entre ellas se encuentran el compromiso profesional, el manejo de recursos digitales, la gestión de enseñanza y aprendizaje, la gestión de la evaluación, el empoderamiento a los estudiantes y el facilitar las competencias digitales de los estudiantes (Redecker, 2017, p.8).

Si bien es cierto, el desarrollo de competencias digitales en los docentes representa un gran desafío para ellos, también se convierte en una gran oportunidad de seguir aprendiendo, tomando en cuenta que esta es una actitud sumamente valorada en la sociedad actual y, sobre todo, de gran impacto para los aprendizajes de los estudiantes. Además, contribuirá en el proceso de diversificación curricular a ejecutar en el aula. Es por ello, que los docentes tienen que asumir un rol protagónico en dicho proceso, hecho que explicaremos en el siguiente apartado.

1.4. Rol del docente frente al reto de la diversificación curricular en la modalidad de educación no presencial

Si pensamos en la relación que existe entre los niveles de concreción curricular y el rol de actuación más oportuno de los docentes en dichas instancias, afirmamos

que su protagonismo empieza desde el momento en que se siente parte importante dentro de una institución. Al respecto Hernández Barbosa (2018) manifiesta que los profesores tienen la oportunidad de participar en el diseño curricular, a través de diversos niveles de concreción, siempre y cuando la institución educativa le brinde la confianza necesaria y permita que el docente se empodere y pueda tomar decisiones dentro de su competencia profesional. Sin embargo, es en el nivel micro donde se materializa su compromiso como actor educativo.

La labor del maestro en el proceso de diversificación curricular a nivel de aula es de vital importancia. Si nos enfocamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente desempeña un rol protagónico como facilitador y mediador de las experiencias de aprendizaje, incluso desde el momento que las planifica (Amadio et al. 2014). Sin embargo, es conveniente reconocer que dicha labor cada vez se ha vuelto más compleja y, por consiguiente, existen muchos docentes que escapan al hecho de cumplirla, adoptando una acción de sometimiento a la acción externa, es decir, a las propuestas curriculares creadas por especialistas externos (Contreras, 1994). Al respecto, este autor afirma que existen dos posibles consecuencias de ello: considerar a los docentes como individuos intelectualmente dependientes y ser trabajadores sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se fomentan.

Por lo tanto, las reformas que apuntan a un rol más protagónico del docente en la diversificación curricular consideran atender el desarrollo de su capacidad reflexiva como gestores de su propia actuación. Buscan que los docentes entiendan que pueden ser agentes de cambio, más que simples actores en un argumento que se debe seguir sin dudas ni murmuraciones. Esto sin llegar a pensar, que la reflexión forme agentes reactivos a las presiones del sistema, o personajes dogmáticos que crean que sus decisiones son la respuesta final e indiscutible que el proceso necesita. Parte de ser reflexivo, es alejarse de los extremismos y mantener una mentalidad abierta, en la búsqueda constante de nuevos aprendizajes.

También es preciso que entendamos, que los docentes deben materializar su reflexión mediante la acción, organizando su pensamiento profesional en función al currículo, siendo capaces de resolver diversos problemas en dicho campo. Ello

significa traducir ideas educativas en acciones educativas (Contreras, 1994), por lo que la acción producto de la reflexión es tan importante como esta última condición y debe estar presente en cada paso que el docente da, en materia curricular. Román (2003) afirma que el docente, a través de su cultura profesional puede moldear cualquier propuesta curricular oficial, aunque es consciente de la influencia recíproca entre esta última y la capacidad profesional de los docentes, porque ambas se enriquecen mutuamente. El contexto marcado por la no presencialidad no es la excepción, y exige de los maestros un espíritu de reflexión constante y de materializar su accionar en las decisiones curriculares que se toman. Es por ello, que asegurar un currículo en mejora continua, se fundamenta en la función investigadora de los docentes. Giler (2018) manifiesta al respecto, que la labor del docente enfrenta frecuentemente las tareas de diseño, desarrollo y rediseño curricular, en función de la capacidad de investigación del docente, lo que constituye un rasgo fundamental en el rol que desempeña en la diversificación curricular.

Algunos autores como Godoy y Rojas (2005), consideran que todo diseño curricular que no considere durante el proceso de su reprogramación a los docentes, que no tome en cuenta los resultados de una autoevaluación reflexiva, ni las acciones inmediatas producto de dicha retroalimentación, está condenado al fracaso. Por lo tanto, la diversificación curricular bajo la acción reflexiva del docente y la consideración de las demandas de los estudiantes permite un enriquecimiento de la propuesta curricular oficial.

Según la Universidad Autónoma de Nuevo León (2011), existen algunas atribuciones relacionadas al perfil que un docente necesita en su rol como facilitador de aprendizajes, en un contexto de educación no presencial y que son útiles en el proceso de diversificación curricular. Entre dichas funciones se encuentran: promover ambientes de aprendizaje para entornos virtuales, fomentar diversas actividades de aprendizaje que vinculen el conocimiento teórico con el conocimiento práctico, valorar y fomentar diversas actitudes positivas en los entornos de educación a distancia, brindar retroalimentación oportuna y orientadora, frente a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y su evaluación.

Asumido el rol que todo maestro debe tener en un contexto de no presencialidad, relacionemos ello, en función del proceso de diversificación en un contexto más específico, es decir, a nivel de aula.



CAPÍTULO 2

EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL AULA EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN NO PRESENCIAL

2.1. La programación curricular diversificada en el nivel de secundaria

Al momento de ubicarnos en el nivel de concreción de aula, hay que ser conscientes que existe una serie de elementos curriculares que debemos analizar para enriquecer la propuesta oficial. En este panorama, es el docente quien adopta este documento normativo como marco de referencia para iniciar la diversificación curricular, pero este proceso necesita materializarse de alguna forma en la acción pedagógica.

En ese sentido, la programación curricular se constituye en un proceso técnico que concreta la diversificación curricular, viabilizando el resultado de la diversificación curricular (Estebaranz, 1999). Es un concepto que hace referencia al planteamiento curricular que los docentes desarrollan, frente a un curso, asignatura o área curricular determinada, a lo largo de un periodo lectivo (Jiménez, 2019).

De una forma más crítica, Zabalza (1997) asume la programación curricular como una alternativa que tienen los docentes, frente a una mentalidad reproductora, pasiva y aislada del contexto en materia curricular. Es la forma como los docentes mediarán el programa oficial, concibiendo a este último como un punto de partida, que necesita ser enriquecido y que permite ser acercado a las necesidades de los estudiantes y las instituciones, permitiendo la diversificación curricular.

En el contexto nacional, Mejía (2012) sostiene que la programación curricular durante un año lectivo, contempla los siguientes procesos: la elaboración de una matriz de competencias de cada área curricular en un determinado grado, la elaboración de una matriz interdisciplinaria de contenidos de cada área curricular en un determinado grado, la selección de los ejes temáticos o grupos de contenidos a través de unidades didácticas, la elaboración de una matriz para redactar el nombre de la unidad, el cual debe resumir el propósito, la situación significativa y/o relación con el calendario cívico, la determinación de las medidas que orienten el proceso de enseñanza- aprendizaje (metodología, contenidos y evaluación) de cada área curricular en un determinado

grado y, finalmente, la redacción de la programación curricular anual, las unidades y sesiones de aprendizaje.

Llevado a nuestra realidad particular, la programación curricular, se inicia con los planes anuales y unidades didácticas, para cada área, nivel y grado de estudios, los que representan documentos de programación de largo plazo. A partir de estos se crean otros documentos de programación más específicos y de menor plazo, denominados: sesiones de aprendizaje. El conjunto de toda esta documentación conforma la planificación curricular en la cual se organizan las diversas acciones educativas.

Con referencia a las unidades didácticas, estas representan formas en las que podemos organizar e integrar los elementos curriculares en la programación curricular. De acuerdo con Hernández Barbosa (2018) citando a Abella et al., estas son un sistema que surgen como resultado del diseño curricular. Permite asegurar coherencia metodológica interna bastante alta, entre dichos elementos. Es empleada a manera de instrumento que orienta la práctica del docente, estructurándose en un grupo de actividades en un contexto temporal – espacial, para alcanzar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, respondiendo a sus intereses y necesidades.

Jiménez (2019) afirma que es importante que las unidades didácticas, partan desde los desempeños que esperamos lograr en los estudiantes. Es decir, tomamos como referencia las metas específicas que la asignatura o área académica quiere lograr en una temporalidad. Dichos desempeños constituyen una variable independiente, a través de la cual giran todos los demás elementos curriculares. Esta es una forma poco usual de programación, porque tradicionalmente empezamos con una situación problemática y terminamos estableciendo los desempeños.

El autor considera, además, otros elementos curriculares que deben consignarse en una unidad didáctica: estándares de aprendizaje, los contenidos, la metodología, las competencias, tipos de evaluación en función a los aprendizajes de los estudiantes. Complementando esta idea, Tobón, Pimienta y García (2010) propone que las unidades didácticas estén organizadas en función a problemáticas o situaciones significativas propias del contexto. Esto es coherente, porque el desarrollo

de competencias demanda la resolución de estas situaciones, constituyéndose en verdaderos retos para los estudiantes.

Apoyando esta última idea, Zabalza (1997), reconoce que la programación se desarrolla en función a un contexto de justificación, racionalidad y coherencia frente a las decisiones que se toman en cuanto a los elementos curriculares. Por ello, este debe ser un proceso organizado en función de las problemáticas y la coyuntura del entorno de la escuela. Ello implica apertura en dos sentidos: complementar los intereses nacionales con los de la localidad y reconocer las funciones educativas entre la escuela y el entorno en el que se desarrolla.

Los elementos que aparecen en una unidad didáctica pueden enriquecerse con el empleo de competencias digitales, más aún cuando vivimos en un contexto de no presencialidad. Estos tipos de competencias permiten estructurar procesos de enseñanza y aprendizaje con las funciones de la escuela. Al construir una unidad didáctica apoyada en medios tecnológicos, supone una ventaja, puesto que los estudiantes potenciarán sus capacidades comunicativas y cognitivas, con el objeto de que puedan mejorar sus procesos de comprensión de la realidad y de los principios científicos que los rodean.

La programación curricular se concreta a través del trabajo consensuado entre los profesores, adoptando modelos o formatos de programación larga y corta coherentes con las demandas de aprendizaje de los estudiantes, las necesidades institucionales, los intervalos temporales y los lineamientos de evaluación (Solís, 2017). Por ello, la programación curricular es una tarea significativa que recae en los docentes, que puede estar llena de serias dificultades, debido a que estos tienen que programar sobre la base de un currículo fragmentado y solamente en función a su criterio (Díaz Barriga, 2013). Es por esta razón que la programación curricular tiene que ser el producto de esfuerzos consensuados en un equipo de trabajo.

Conociendo la estructura de una unidad didáctica durante el proceso de programación curricular, determinaremos cuáles son los elementos a adoptar en nuestra labor de diversificar el currículo.

2.2. Elementos curriculares que se diversifican para la programación curricular en el aula

El Currículo Nacional vigente recibe influencias de diversos enfoques y modelos curriculares. Sin embargo, la propuesta que más resalta en sus postulados está referida a los conceptos teóricos propios de un modelo curricular basado en competencias. En función a ello, reconocemos algunos elementos curriculares que los docentes asumirán en la programación curricular y que los tomarán como referencia para su labor pedagógica. Sin embargo, debido a las necesidades de los estudiantes y a las particularidades del entorno, los docentes diversificarán algunos de ellos, para asegurar la pertinencia del currículo. A continuación, se explican dichos elementos.

2.2.1. Desempeños. Son estructuras que nos permiten describir los elementos que evidencian el nivel de logro de una determinada tarea en el modelo basado en competencias (Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa, 2012). Existen dos cuestionamientos que nos permiten formular de forma pertinente un desempeño: ¿De qué será capaz el alumno después de la actividad de aprendizaje? y ¿qué podrá saber / hacer / actuar después de ella?

Los desempeños significan manifestaciones que dan fe del nivel de aprendizaje de los conocimientos, pero también del desarrollo real de habilidades y valores de los estudiantes (Argudín, 2007). Estas descripciones son planificadas y se formulan de forma intencionada a través del docente, y, por lo tanto, son susceptibles de ser diversificadas. Podemos deducir que, al tener una intencionalidad en su ejecución, estas descripciones permiten que la evaluación pueda asegurar las condiciones de validez y confiabilidad necesarias para hablar del desarrollo real de una competencia.

En ese sentido, al relacionar los desempeños con la evaluación, se manifiesta un cambio importante, puesto que no solamente debemos modificar la forma en que diseñamos el currículo, sino también, las estrategias de enseñanza y la forma como concebimos la evaluación.

En un diseño curricular basado en competencias, entendemos a estas como un todo y a los desempeños como sus partes constitutivas. Esto significa que la competencia es algo más que la suma de sus partes, porque en sí, los desempeños

representan etapas que la potencian de forma exponencial. Si relacionamos a las capacidades con los desempeños, algunos autores como Gonzáles (2010) manifiestan que para lograr estos últimos, es necesario poner en práctica todas las capacidades que tienen los individuos. Según el autor, ambos corresponden a una matriz dinámica, que nos permite aproximarnos de forma directa a las capacidades, a través de la característica fundamental de los desempeños: su facilidad para ser empíricamente medibles. Por ello, recomienda que tanto capacidades como desempeños se organicen a través de una matriz.

2.2.2. Evaluación. Se constituye como uno de los procesos más importantes y, por lo tanto, más críticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Tagele y Bedilu, indican:

Assessment is a critical and an integral aspect of teaching and learning process. Khan (2012) indicated that the quality of learning is determined by the quality of assessment practices in the classroom. Assessment is used to make educational decisions about students; to give feedback to students about their progress (strengths and weaknesses); to judge instructional effectiveness and curricular adequacy... (Tagele y Bedilu, 2015, p. 164).

En el modelo basado en competencias, la evaluación es un proceso que se basa en cuatro elementos: promoción, certificación, formación y mejora de la docencia (García, 2011). Estos elementos se encuentran relacionados a dos funciones de la evaluación. La primera de ellas se denomina función social, en la que se busca dar información a los padres de familia, a los estudiantes y a la sociedad sobre los resultados del proceso de aprendizaje y que está asociada a la certificación y promoción del estudiante. A su vez, hay una función pedagógica, que se convierte en un insumo que le permite al docente reflexionar sobre su práctica, y, en consecuencia, llevarlo a la mejora continua. Esta se encuentra asociada, por lo tanto, a la formación y mejora de la docencia.

Actualmente, la evaluación es entendida desde muchas perspectivas. Una de ellas es la evaluación para el aprendizaje, centrada en la necesidad formativa del estudiante. Esta es coherente con un modelo basado en competencias, puesto que,

es necesario que pasemos de una visión alejada del proceso de aprendizaje a un enfoque que permita potenciarlo (Moreno, 2012). Dicha evaluación para el aprendizaje es coherente con la evaluación formativa, porque se centra en los procesos y los productos, a través de la diversificación de contenidos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Por lo tanto, la evaluación presenta tres finalidades. La primera, consiste en establecer un diagnóstico del desarrollo real de las competencias del estudiante a través de un determinado tipo de instrumento (evaluación diagnóstica). Según Archer (2017), la segunda está asociada a la evaluación como apoyo del aprendizaje, a través de la adaptación de las estrategias y actividades a las necesidades reales de los estudiantes en función del diagnóstico y el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación formativa) y la tercera es de carácter administrativo, puesto que representa una responsabilidad institucional que busca certificar y dar cuenta de los logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la sociedad (evaluación sumativa).

En ese sentido, el MINEDU (2016) concibe a la evaluación, como un proceso que centra su interés en el aprendizaje de los estudiantes. Tiene como principales funciones diagnosticar logros y dificultades durante el proceso, retroalimentar buscando la mejora continua y posibilitar actividades para evidenciar progresos en el aprendizaje de los educandos. Podemos apreciar en esta idea, la importancia que el currículo oficial brinda a la evaluación formativa, sobre una de carácter sumativo, y, por lo tanto, notamos una orientación del sistema educativo peruano, hacia la evaluación para el aprendizaje.

2.2.3. Saberes o contenidos. Son elementos dinámicos que favorecen el desarrollo de las competencias, constituyéndose en medios importantes para su consecución. A través de situaciones reales que planteamos, los contenidos cobran vida, permitiendo la resolución de dichas actividades (Tobón et al., 2010). Es decir, los contenidos se conceptualizan como medios para alcanzar el desarrollo de las competencias.

De acuerdo con Jiménez (2019), los contenidos pueden ser clasificados en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Si relacionamos estas tres

formas de conocimiento, con el modelo basado en competencias, estas son entendidas como saberes esenciales. De esta manera, los contenidos conceptuales se relacionan al saber conocer, los contenidos procedimentales se relacionan con el saber hacer y, finalmente, los contenidos actitudinales se relacionan con el saber ser.

Los contenidos conceptuales hacen referencia a los hechos y conceptos. Según Vásquez (2001), los hechos son el objeto en función a la información, mientras que los conceptos están referidos a la interpretación de dichos hechos, a manera de categorías relacionales. Los contenidos procedimentales hacen referencia a los procedimientos, que están referidos a las habilidades o estrategias que los estudiantes demostrarán al desarrollar un proceso cognitivo. Finalmente, los contenidos actitudinales, engloban a las actitudes y a las normas. Las primeras son concebidas como predisposiciones que tiene el individuo como rasgo de su personalidad, mientras que las normas son patrones conductuales que son compartidos por una cultura o los miembros de una comunidad.

Asociados a los contenidos, especialmente a los actitudinales, encontramos a los enfoques transversales. Estos corresponden a determinadas formas de actuar, relacionadas a actitudes y comportamientos observables, lo cual demuestra un alto valor axiológico. Estos aportan ideas sobre las personas, las relaciones humanas, el entorno y el espacio común (MINEDU, 2016) impregnándose en las competencias y afectando los procesos cognitivos y en general, el trabajo pedagógico en el aula. Actualmente, dichos enfoques son: de derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y búsqueda de la excelencia.

2.2.4. Ejes curriculares. Son definidos como temáticas relacionadas a determinados contenidos y competencias, que al integrarse orientan las acciones educativas (Comisión consultiva para la reforma educativa, 2003). Representan ideas centrales vinculadas a los propósitos de la institución educativa con las demandas que nacen de la sociedad, en un determinado contexto histórico. Se encuentran incluidos en la planificación, ejecución y evaluación de todo el proceso educativo, por lo tanto,

afectarán a otros elementos curriculares que el docente tomará en cuenta en el proceso de diversificación curricular.

Para explicar mejor esta idea en nuestro contexto, en el año 2020 se propusieron en el nivel secundaria, ejes curriculares relacionados a la situación de cuidado personal frente a la pandemia del Covid – 19. Estos aparecían en la RVM 093 – 2020 y se orientaban a la reducción de riesgos, el fomento de la creatividad y la recreación, la preservación de la salud, el cultivo de una actitud resiliente y la promoción de actitudes para la convivencia y el uso sostenible de los recursos. Todos ellos guiaron al docente, en la selección de algunos elementos curriculares como las competencias, capacidades, desempeños, e incluso saberes o contenidos, en función del contexto de distanciamiento social ocasionado por la pandemia de Covid – 19.

2.2.5. Metodología. Es uno de los elementos curriculares más trascendentales, especialmente cuando buscamos diversificar las propuestas curriculares a las necesidades de los estudiantes (Casanova, 2012). Está compuesto por los métodos, las estrategias, las actividades y los recursos. Junto a la evaluación, la metodología permite enriquecer el currículo, debido a que les da múltiples alternativas a los docentes para atender las necesidades que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, si nos enfocamos en los métodos, consideraremos la línea de razonamiento aplicada en el trabajo docente, el modelo de desarrollo personal pretendido o el tratamiento disciplinar escogido. Así mismo, si nos centramos en las actividades, consideraremos su finalidad, la relación con el contenido, la relación con la metodología, la frecuencia o el agrupamiento del alumnado. Finalmente, si nos enfocamos en los recursos, definiremos el tipo de material a emplear, sea impreso, audiovisual o informático.

2.2.6. Tiempo. Constituye un elemento importante en el diseño del currículo, puesto que afecta directamente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Zohrabi, 2008). La razón fundamental radica en que representa la cantidad de bimestres o períodos necesarios para lograr los desempeños, planificar la evaluación

y la organización de los saberes o contenidos, que se programarán en un año escolar, al momento de diversificar el currículo.

Existe un factor clave en el tiempo, que lo hace tan importante. Este es la distribución del mismo, que responde a una intencionalidad, toda vez que se busca el desarrollo de las competencias según las necesidades y los ritmos particulares de los estudiantes (Sumeta, 2002). Esta acción debe considerarse desde el momento del diseño del currículo, concretándose en la programación curricular.

Todos estos elementos se diversifican a través de un proceso conformado por diversas etapas que denotan acciones determinadas sobre ellos. En el siguiente apartado veremos dichas etapas, pero, a nivel de aula.

2.3. Etapas del proceso de diversificación curricular en el nivel de aula

La diversificación curricular a nivel de aula involucra una serie de pasos deseables, que permiten que el Currículo Nacional, propuesto en el nivel macro, sea diversificado, a través del Proyecto Curricular Institucional y, por lo tanto, termine reflejándose en el nivel micro o de aula. Esto favorecerá el desarrollo de las competencias necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse de forma óptima en la sociedad actual. A continuación, explicaremos dichas etapas, tomando en cuenta el contexto de la no presencialidad.

2.3.1. Primera etapa: identificación de las necesidades educativas de los estudiantes. El paso inicial de este proceso consiste en que los docentes tomen en cuenta el contexto para la diversificación curricular, relacionándola con el análisis del contexto situacional de la institución realizado en el Proyecto Curricular Institucional (Angulo, 2011). Con esta información, los docentes deben considerar dos aspectos importantes: las necesidades y la situación real de los aprendizajes y la realidad de la escuela en el contexto.

Al referirnos al primer aspecto, Zabalza (1997) propone realizar una evaluación de las necesidades educativas de los estudiantes. Para ello, hay que conocer la tipología de las necesidades existentes: en función al currículo (prescriptivas) y en función de cada uno de los estudiantes (individualizadas). Si hablamos de necesidades

prescriptivas, el autor propone realizar un análisis del currículo oficial. Sobre este punto, Wiggins y McTighe (2012), profundizan esta idea, afirmando: “In the first stage of backward design, we consider our goals, examine established content standards (national, state, province, and district), and review curriculum expectations” (p. 2)⁴.

En cuanto a las necesidades individualizadas, el docente recolectará información valiosa sobre las aspiraciones y expectativas de los estudiantes, por medios como las encuestas simples. En esa valiosa información, se obtienen datos importantes, como desempeños inconclusos, temáticas no trabajadas el bimestre anterior e incluso, expectativas de índole vocacional, puesto que, los estudiantes en la secundaria desarrollan competencias hacia una determinada profesión. En ese sentido, el currículo responde a las necesidades del mercado laboral, preparando a los estudiantes para desarrollarse en la sociedad del conocimiento. Al respecto, Offorma manifiesta: “diversification of curriculum is taken to mean curriculum change in a practical or vocational direction” (Offorma, 2010, p. 94)⁵. Los procesos educativos como la diversificación curricular son considerados “productos diseñados” atendiendo las demandas de los individuos, como consumidores educativos. Sobre este punto, Denton, Kleist y Surendra (2005) manifiestan: “The industrial process of designing a product to satisfy certain customer requirements is similar to the academic process of designing a curriculum to satisfy the need of its constituents” (p.112)⁶.

En la modalidad de educación no presencial, se recomienda partir de la realidad de los estudiantes, especialmente, desde los estilos de aprendizaje que ellos presentan, hasta las condiciones de los estudiantes para participar en la educación no presencial. Entre ellas tenemos, el espacio adecuado para el aprendizaje, el desarrollo real de competencias tecnológicas del estudiante, el estado de la conectividad vía

⁴ En la primera etapa del diseño invertido, nosotros consideramos nuestros logros, examinamos el contenido de los estándares (nacional, estatal, provincial y distrital) y revisamos las expectativas curriculares. (Traducción libre)

⁵ La diversificación curricular es entendida como un cambio curricular en una dirección práctica y vocacional. (Traducción libre).

⁶ El proceso industrial de diseñar un producto para satisfacer las necesidades de los usuarios, es similar al proceso académico de diseñar un currículo para satisfacer las necesidades de ellos. (Traducción libre).

internet, entre otros. Esta información es considerada útil, no solamente cuando se diversifica el currículo, sino cuando se pretende adaptar y mejorar la participación del alumnado en dicha modalidad (Irondo y Gallego, 2013). Por ello, es vital que los docentes recaben esta información, a partir de una encuesta o de la observación directa de la misma en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para así proponer medidas pertinentes en su práctica pedagógica, con respecto a las necesidades de los estudiantes.

Al terminar este análisis, el docente tendrá un listado de necesidades en función a la realidad. Posteriormente, se tiene que hacer un filtrado para clasificarlas y seleccionarlas, anulando las que se repiten, matizando las ambiguas y categorizando cada una de ellas.

Finalmente, es importante recoger información sobre la escuela y su entorno, es decir, información sobre el profesorado, ambientes, recursos y entorno sociocultural en el que se desenvuelve. Con esta data, más la tipología de las necesidades, los docentes están en condiciones de establecer las prioridades a desarrollar en el proceso de diversificación curricular, sometiendo a discrepancia las necesidades de los estudiantes, con la situación real de la escuela. Para ello, existen diversos criterios que nos permitirán establecer dichas prioridades. Como el costo – beneficio, la cantidad de estudiantes que presentan una necesidad o el tiempo requerido para resolver la misma (Zabalza, 1997). Estas prioridades se pueden expresar a través de situaciones significativas de aprendizaje, que podrán orientar el resto del proceso.

2.3.2. Segunda etapa: diversificación de los desempeños, a partir de las competencias y capacidades. Actualmente, el currículo oficial se fundamenta en un modelo basado en competencias. De acuerdo con el MINEDU (2016), una competencia es la facultad humana que permite resolver situaciones problemáticas, utilizando diversas capacidades, asumiendo la pertinencia y las acciones éticas del individuo. Por lo tanto, se puede inferir que las capacidades constituyen recursos para proceder de manera competente ante diversas situaciones, aplicando de forma conjunta,

elementos como los saberes, habilidades y actitudes. Por lo tanto, representan operaciones menos complejas que las competencias, subordinándose a ellas. Las expresiones específicas para desarrollar una determinada capacidad son expresadas a manera de desempeños.

Por lo tanto, siempre que se inicia un proceso de diversificación curricular, es preciso que enfoquemos nuestro trabajo en función a las competencias y capacidades que son consideradas en la propuesta curricular oficial y el Proyecto Curricular Institucional, puesto que, estos elementos nos permitirán tener un panorama claro para tomar decisiones con respecto a los desempeños a diversificar.

Un aspecto inicial por determinar es la organización de las competencias en nuestro plan anual, en función a la temporalidad (Díaz Barriga, 2013), es decir, en función a los bimestres que presenta un año escolar, buscando la coherencia con los aspectos de la etapa anterior, como las necesidades institucionales y de los estudiantes. Para lograr ello, podemos asociar estos elementos curriculares a las situaciones significativas de aprendizaje, planteadas en el proceso anterior. Para Kim (2015), seleccionar competencias no es lo mismo que seleccionar objetivos de aprendizaje. Las competencias nos ofrecen un panorama basado en los resultados, alrededor del cual, el currículo es desarrollado a través de desempeños medibles. Es importante que consideremos los resultados obtenidos en una evaluación diagnóstica, para que podamos priorizar las competencias que los estudiantes necesitan reforzar, sin que dejemos de tomar en cuenta los estándares nacionales que se esperan.

Tal como refieren Glatthorn, Boschee, Boschee y Whithead (2019), al llevar el currículo oficial a la práctica, tenemos una oportunidad de reflexionar acerca de lo que es importante para nuestros estudiantes, en cuanto a las competencias y capacidades que esperamos que desarrollen, a través de la reestructuración curricular, que es un proceso donde se afectan cursos existentes, unidades e incluso hasta sesiones de aprendizaje. Con este nuevo enfoque y ante los cambios trascendentales que el contexto demanda al diseño curricular, hay una necesidad de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes, pero identificando las competencias y capacidades a desarrollar, de forma secuencial y progresiva. En otras palabras, como educadores

diseñamos e implementamos el currículo, alineado a las necesidades y prioridades revisadas en el paso anterior.

En un contexto de distanciamiento social, Alva (2020) cuestiona la necesidad de desarrollar todas las competencias de la propuesta curricular o más bien, priorizar capacidades que potenciarán futuros aprendizajes en los estudiantes. Así mismo, propone priorizar contenidos, redefinir intensidades en función a los ritmos de aprendizaje y encaminar esfuerzos entre el Estado y la sociedad civil garantizando los aprendizajes estandarizados en función a lo que este contexto particular demanda.

Identificadas las necesidades y determinadas las competencias, debemos relacionar estos elementos a las capacidades y posteriormente, a los desempeños propios del área curricular. Para ello, es útil la elaboración de listas de capacidades, tal como refiere, Nation y Macalister (2010): “These lists should be chosen and adapted as a result of the needs analysis in order to set the language learning content of the course” (p.7). Es relevante el empleo de estos listados de capacidades, asociados siempre a las competencias inherentes. También es preciso considerar, que deben estar en función de las necesidades de los estudiantes, según el contexto analizado y el tiempo que debe tomar el desarrollo de estas. Importante es saber, que este listado nos permite tener una idea de integridad, pero no de desarrollo individual de dichas capacidades. Ello nos permitirá organizar y secuenciar las capacidades a lo largo del año escolar.

Una vez organizado el cartel de competencias y capacidades, es necesaria la diversificación de los desempeños. Para ello, es importante que el docente haga el siguiente cuestionamiento: ¿qué desempeños son necesarios para apoyar el desarrollo de la competencia? Para responder a ello, los docentes harán un listado de desempeños asociados a las competencias y capacidades, tomando en cuenta aspectos referidos a las necesidades de los estudiantes y a la realidad contextual de la institución. Es importante que señalemos, la importancia de redactar correctamente un desempeño, siguiendo la fórmula: destreza, contenido y nivel de complejidad.

Luego, los desempeños deben ser seleccionados, mediante diversos criterios. Entre ellos están, las necesidades de los estudiantes, desde una mirada realista de los docentes acerca del nivel de los aprendizajes, la diversidad y estilos de aprendizaje

diferentes y las expectativas de los estudiantes. Con respecto al contexto, se tiene que considerar la realidad socioeconómica, geográfica y cultural de la institución, además de las situaciones significativas que pudieran surgir del proceso anterior (Tobón et al., 2010).

2.3.3. Tercera etapa: decisiones en función a la evaluación para el aprendizaje. Una vez definidos los desempeños que se desarrollarán a lo largo del año escolar, asociados a las competencias y capacidades de cada área curricular, el docente deberá tomar decisiones con respecto a la evaluación para el aprendizaje. Pérez (2012), recuerda que, en los modelos de diseño curricular es muy importante establecer los lineamientos referidos a la evaluación desde antes de su aplicación. Complementando esta idea, Tobón et al. (2010), afirman que las decisiones sobre la evaluación para los aprendizajes no solamente están referidas a decidir qué instrumentos se usarán, sino también involucra el hecho de considerar el ritmo y las estrategias de aprendizaje, además de los valores culturales de los estudiantes.

En ese sentido, es importante reconocer que la evaluación contribuye de forma decisiva en el aprendizaje de los estudiantes, en el momento que estos ocurren en el aula (Shepard, 2006). Esto significa que la evaluación permite recoger valiosa información de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de los procesos de retroalimentación, influye directamente en el desarrollo esperado de las competencias del estudiante.

En consecuencia, existe la imperiosa necesidad que los docentes reconceptualicen la evaluación, especialmente en la modalidad de educación no presencial, puesto que, tradicionalmente se le ha considerado una herramienta que busca la medición y estandarización de los aprendizajes. En ese sentido, entender la evaluación como un elemento curricular para el aprendizaje, brindará muchos beneficios hacia los docentes, pero, especialmente hacia el estudiante, porque cuando practique la reflexión sobre sus aprendizajes se le exigirá mayor autoconocimiento para salir airoso de sus dificultades (Irons y Gallego, 2013) y, por lo tanto, les permitirá mayor autocrítica sobre su proceso de aprendizaje.

Así mismo, es importante que señalemos que, al tomar decisiones con respecto a la evaluación, el docente tiene que relacionar este elemento curricular con otros definidos anteriormente (competencias, capacidades, desempeños). Para hacer efectivo ello, Tobón (2012) propone la creación de mapas de aprendizaje para la evaluación de las competencias. Estas son tablas de doble entrada en las cuales se integran los criterios de las competencias, capacidades y desempeños, en función de sus niveles de dominio, con las evidencias que los estudiantes demuestran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta técnica permite específicamente que el docente determine acciones sobre las competencias y sus criterios a desarrollar, las evidencias en función a las actividades de aprendizaje, los indicadores para cada nivel de dominio, la ponderación de los criterios de evaluación (numérica o literal), los tipos de evaluación, los momentos de la evaluación en el proceso de aprendizaje, así como también la forma en la que se realizará la retroalimentación.

Planificar las actividades de evaluación dentro de la modalidad no presencial, es de vital importancia para el proceso, especialmente, porque permite aplicar variedad de actividades de evaluación formativa on – line, las cuales deben considerarse experiencias formativas de construcción del conocimiento y no solamente como evaluaciones al final de un bimestre determinado. Según la Universidad Autónoma de Nuevo León (2011), las principales actividades para la evaluación que los docentes usan en la modalidad de educación a distancia son, los proyectos de investigación, organización de debates, desarrollo de bitácoras de observación, desarrollo de soluciones tecnológicas, planteamiento de estudio de casos, organización de entrevistas, aplicación de estrategias inspiradas en el aprendizaje basado en problemas, aplicación de juego de roles, ejecución del portafolio de evidencias, creación de mapas conceptuales, entre otras.

2.3.4. Cuarta etapa: decisiones en función a los contenidos y la metodología. Los contenidos y la metodología son elementos curriculares considerados como medios para el desarrollo de las competencias, capacidades y desempeños, puesto que facilitan al docente la tarea de diversificar el currículo. En

ese sentido, los docentes establecerán los contenidos y la metodología necesaria para el desarrollo de las competencias, capacidades y desempeños.

Diversificar los contenidos de una propuesta curricular, implica tres acciones fundamentales. Estas son seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos. Con respecto a la primera, es preciso indicar que es una acción necesaria, teniendo en cuenta que actualmente, la cantidad de conocimiento es sumamente amplia y, sobre todo, cambiante. En ese sentido, es importante asumir algunos criterios que permitan hacer una selección pertinente de los contenidos a emplear. Según Díaz – Jatuf (2013), estos criterios son el epistemológico (estructura lógica de la materia), el sociológico (importancia con respecto al contexto) y la representatividad (significatividad del conocimiento).

Complementando estas ideas, Revilla (2014), (citando a Noriega y Muñoz, 1996) destaca otros criterios como la funcionalidad (contenidos manejables por el estudiante), transferibilidad (contenido aplicable a otras situaciones), transversalidad (relación holística con el currículo) y especificidad (identificación de contenidos exclusivos de las disciplinas).

Una vez seleccionados los contenidos, es preciso determinar la secuenciación de estos. Esto significa el orden en el que se desarrollarán los contenidos a lo largo del año escolar, incidiendo cualitativa y cuantitativamente en los resultados de los aprendizajes. Para establecer una secuencia pertinente, Meza (2012), considera la relación entre los contenidos y las competencias, a través de binomios correlacionados. Una forma de establecer dichos binomios es relacionar el contenido con hechos propios del contexto. Magendzo (2020) considera que, ante la crisis provocada por la pandemia, el docente necesita gestionar el currículo siendo consciente que hay una continua relación entre la sociedad, el mundo, la realidad y el currículo. Por ello, el autor citado, menciona que se debe poner el conocimiento disciplinario al servicio de la comprensión del contexto, mediante una interpretación y crítica reflexiva de lo que ocurre en la realidad.

La tercera acción dentro de esta etapa consiste en la organización de los contenidos. Este paso se logra, a través de la adopción de enfoques transversales, hecho que involucra un trabajo cooperativo entre los docentes desde el inicio del año

escolar (Chiroque, Díaz y Tincopa, 1992). En ese sentido, los enfoques transversales tienen la capacidad de direccionar los contenidos y actividades aprendizaje hacia determinados fines que persigue la institución.

En ese sentido, es preciso que entendamos que el asumir enfoques transversales no significa el desplazamiento de las materias curriculares (Pascual, 1996). Más bien, esto conduce a utilizar los mismos para acercar los diversos conceptos impartidos en las materias al contexto situacional, donde los estudiantes se desarrollan (se les otorga un valor funcional inmediato). Podemos afirmar que el estudiante ya no es un consumidor de conocimiento, sino más bien, un constructor de conocimientos. En general, cuando asociamos cualquier tipo de contenido, asociado a los saberes esenciales, es importante que el docente proponga un cuerpo de contenidos, o common body of knowledge (Denton et al, 2005). Esto significa, tener organizadas propuestas de listas de contenidos, en función de las disciplinas o áreas académicas, sin perder de vista que hay una necesidad o problema significativo que resolver.

Finalmente, nos enfocamos en la concatenación de los saberes con las diversas metodologías que el docente deberá diversificar en el aula. En ese sentido, es importante tomar decisiones sobre los aspectos constitutivos de la metodología, es decir, los métodos, las estrategias, las actividades de aprendizaje y los recursos a utilizar (Casanova, 2012).

Si hacemos referencia al método que emplearemos, es importante que haya coherencia entre los saberes seleccionados y la línea de razonamiento aplicada. Es decir, existen contenidos que presentan una lógica inductiva o deductiva, permitiendo que haya un mejor desarrollo de los desempeños propuestos. También podría influir el modelo de desarrollo personal pretendido, puesto que hay saberes que pueden ser manejados desde la individualización o la socialización. Además, es importante en cuanto a métodos, el tratamiento disciplinar, puesto que hay algunos que permiten el manejo propio de la disciplina o la interdisciplinariedad. Para poder desarrollar competencias, capacidades y desempeños en la no presencialidad, es preciso que el docente disponga de una serie de estrategias didácticas, tales como el estudio de caso, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Cuando hacemos referencia a las actividades, es importante que consideremos si esta es necesaria en la motivación, en el aprendizaje o como un refuerzo. También algunas de ellas están en función de los saberes o contenidos, por lo que hay actividades conceptuales, procedimentales o actitudinales, encontrándose un vínculo directo con ellos. Así mismo, habrá actividades referidas al agrupamiento del alumnado en la sesión, por lo que hay actividades individuales, de pequeño grupo, de grupo medio o de gran grupo.

En un contexto de educación no presencial, es esencial planificar las actividades, determinando los contenidos destinados a ser aprendidos, así como los fines educativos, expresados en competencias, capacidades y desempeños (Cookson, 2008). En ese sentido, es preciso que señalemos que estas actividades pueden darse entre estudiante y docente (sincrónicas), pero también aquellas donde se requiere trabajo autónomo del estudiante (asincrónicas).

El último aspecto de la metodología está referido a los recursos, que van a depender de forma directa de la actividad a desarrollar. Por lo tanto, estos se definen en última instancia y se clasifican en función al tipo de material a utilizarse. Es decir, si decidimos trabajar con material impreso, usaremos libros, fotocopias o diccionarios. Si trabajamos con materiales audiovisuales, decidiremos el uso de cortos de video, diapositivas. En un contexto de no presencialidad, los materiales más usados están relacionados a la informática, empleándose plataformas virtuales, videoconferencias, animaciones y programas interactivos.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado consta de dos capítulos. En el primero se describe y sustenta el diseño metodológico seguido en la investigación, mediante la justificación del enfoque y tipo de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, las categorías y subcategorías del estudio. Del mismo modo, se justifica el método, la técnica e instrumento de recolección de datos, así como también, se describen los procedimientos para asegurar la ética de la investigación, las técnicas de organización y análisis de la información recogida. En el segundo capítulo se analizan los resultados de la investigación, en función a las subcategorías establecidas, sobre la base de la información recogida.

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, puesto que permite entender los significados de los individuos o grupos frente a un problema social (Creswell, 2014). Ello significa que nuestra investigación, busca acercarse a la comprensión de la diversificación curricular en el aula, mediante determinados sujetos que fueron testigos directos de dicho proceso, en un contexto particular. Nuestro estudio describe los hechos tal como sucedieron, obteniendo información relevante a partir de él (Flick citado por Kvale, 2011).

Consideramos que los participantes de nuestra investigación son una fuente informativa importante, a partir del análisis de sus experiencias o prácticas profesionales. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), las investigaciones cualitativas tienen como característica fundamental, capturar los puntos de vista de los diversos participantes en un estudio. Esto nos permitió tener, como investigadores, una relación más cercana con el proceso de diversificación curricular.

El nivel de la investigación es descriptivo, puesto que, como afirman Lambert y Lambert (2012), el objetivo de estos estudios es obtener información de los hechos ocurridos a un grupo de individuos en su estado natural, aproximándose de la mejor manera posible al contexto de la investigación. En nuestro caso, se utilizan los testimonios propios de los docentes, con respecto a sus prácticas de diversificación curricular a nivel de aula, lo cual nos permite realizar una descripción de dichas experiencias, ocurridas en tiempos de educación no presencial (por la emergencia sanitaria), facilitando la comprensión integral del fenómeno.

1.2. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio

1.2.1. Problema de investigación. ¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial?

1.2.2. Objetivos de la investigación. La investigación consta de un objetivo general y tres objetivos específicos, que se presentan a continuación:

Objetivo general: Describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de las áreas curriculares del noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial.

Objetivos específicos.

a) Establecer el proceso que siguieron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial.

b) Identificar las acciones que realizaron los docentes del noveno grado para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial.

c) Reconocer los elementos de la programación curricular que diversificaron los docentes del noveno grado en las áreas de matemáticas, comunicación y desarrollo personal, ciudadanía y cívica para la modalidad de educación no presencial.

1.2.3. Categorías del estudio. La presente investigación consta de una categoría, conformada por subcategorías referentes al proceso de diversificación curricular seguido por los docentes del noveno grado de una institución educativa. Tomando como referencia los objetivos y el problema de la investigación, se consideraron dos subcategorías que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categoría y subcategorías de la investigación

Categoría	
Proceso de diversificación curricular a nivel de aula, realizado por los docentes Proceso que busca asegurar la pertinencia de las programaciones curriculares anuales de cada una de las áreas escolares, en función a las demandas de los estudiantes, en el marco de una educación no presencial.	
Subcategorías	Conceptualización
Pasos seguidos por los docentes para la diversificación curricular en el aula.	Conjunto de acciones realizadas y decisiones tomadas, por los docentes, para diversificar las programaciones curriculares anuales a nivel de aula. Algunas acciones y decisiones podrían referirse a la priorización de necesidades de los estudiantes o de la institución, la redistribución anual de competencias y/o capacidades, la priorización de los desempeños, la selección de contenidos relevantes y aspectos de la metodología, evaluación del aprendizaje, entre otros.
Elementos de las programaciones curriculares que fueron diversificadas antes del desarrollo curricular	Elementos de las programaciones curriculares anuales que fueron diversificados por los docentes, en función de las necesidades institucionales y de los estudiantes, en el marco de la educación no presencial. Entre los elementos susceptibles de ser diversificados, tenemos Las capacidades y desempeños (en función a las competencias) Los contenidos (saber ser, saber hacer y saber conocer) La metodología en función a métodos, estrategias, actividades y recursos. La evaluación del aprendizaje (elementos, finalidades y funciones)

Elaboración propia

1.3. Método de investigación

Dentro de los diversos métodos asociados a la investigación cualitativa, hemos utilizado el estudio de caso. De acuerdo con Simons (2009), las investigaciones descriptivas o exploratorias, donde se intenta explicar el cómo o el porqué de un determinado fenómeno, son ideales para aplicar el estudio de caso, debido a que buscan conocer lo que ocurre en la particularidad de dichos fenómenos. Justamente

esto ocurre con nuestra investigación, donde se busca hacer una descripción del proceso de diversificación curricular a nivel de aula seguido por los docentes de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Con respecto al estudio de caso, Stake (1999), menciona que este método es el estudio de la particularidad, entendida como la comprensión de la complejidad de un suceso determinado. Es decir, este método no busca la generalización de los fenómenos, sino describir una situación particular en su real contexto. Cuando estudiamos la diversificación curricular, no esperamos establecer generalizaciones que sirvan de “receta mágica” para la resolución de problemas a todas las situaciones, sino que, buscamos valorar la riqueza de dicha experiencia en su ambiente singular, creando conocimientos en función al proceso de diversificación curricular y los elementos que se diversifican en el aula, según el contexto de la investigación.

Decidimos que el estudio de caso es el más adecuado, puesto que, según Yin (2014), “you would want to do case study research because you want to understand a real – world case and assume that such an understanding is likely to involve important contextual conditions pertinent to your case” (p. 16)⁷. Esto significa que elegimos el caso relacionado a la descripción del proceso de diversificación curricular, que ocurrió en una institución educativa privada, en un momento donde se aplican políticas relacionadas a la modalidad de educación no presencial. Además, el mismo autor resalta, la pertinencia de dicho método de estudio, cuando nos referimos a eventos contemporáneos o que han sucedido en un tiempo relativamente reciente. Otra razón importante por la que elegimos este tipo de método es la pertinencia a aplicarse en temas del cuál no hay un marco teórico abundante (Jiménez, 2012), como ocurre en el caso de la diversificación curricular, donde hay poca información referente a este constructo.

Así también, se trata de un caso único de carácter instrumental. De acuerdo con Stake (1999), los casos pueden ser personas o fenómenos sociales que ocurren en un determinado contexto, como ocurre con la diversificación curricular. Al referirnos a este

⁷ Se hace una investigación de estudio de caso, para entender un caso del mundo real, en el que se supone hay una comprensión de las reales condiciones del contexto, coherentes con el caso. (Traducción libre)

proceso, estamos entendiéndolo como un sistema integrado, en el que, independientemente del funcionamiento o de sus objetivos, presenta elementos que funcionan como una unidad de análisis, convirtiéndolo en ese sentido, en un caso único. Por otro lado, consideramos que es un caso instrumental, puesto que este estudio parte de la necesidad particular del investigador por comprender la diversificación curricular, en tanto que es un fenómeno que sucede en su entorno y es de su especial interés. Es decir, no es un caso predeterminado por las circunstancias, donde el investigador no tenga la posibilidad de elegir y se llega a conocer la realidad desde la mirada de los sujetos participantes.

En la presente investigación, el caso que presentamos es el proceso de diversificación curricular de tres áreas curriculares del noveno grado, seguido por los docentes en la modalidad de educación no presencial en una institución educativa privada de Lima. Consideramos este caso como tal, debido a que, a fines del año 2019, asumía la gestión institucional un nuevo equipo directivo que involucró a los docentes en cuanto a la adopción total del currículo oficial en el nivel secundario. Por ello, decidimos realizar nuestro estudio en el noveno grado o primer grado del último ciclo, que empezó a adecuar el Currículo Nacional específicamente en tres de las áreas básicas: matemáticas, comunicación y desarrollo personal, cívica y ciudadanía (DPCC).

En un inicio se convocó a varios de los docentes que enseñaban en este grado, sin embargo, se notó interés y predisposición en los docentes de las áreas seleccionadas. Otros criterios de selección tomados en cuenta fueron el número de horas que se utilizan en las áreas de comunicación y matemáticas, y la naturaleza formativa, más que académica del área de DPCC.

Finalmente, otra razón por la que este estudio se convierte en un caso es que los hechos sucedieron en un contexto particular. Desde comienzos del año 2020, los estudiantes empezaron a participar de las clases en un contexto bastante singular, a través de la modalidad no presencial. Este hecho, si bien es cierto, no ocurre por primera vez en la historia, es un hecho atípico con pocos precedentes.

A continuación, presentamos una tabla donde resumimos datos de los informantes en la investigación:

Tabla 2. Características de los docentes informantes del caso

Código	Área curricular	Género	Formación profesional
Docente informante 01 (DI01)	Matemáticas	Masculino	Ingeniería industrial
Docente informante 02 (DI02)	Comunicación	Femenino	Educación secundaria
Docente informante 03 (DI03)	DPCC	Femenino	Educación secundaria

Elaboración propia

1.4. Técnicas e instrumento de recojo de información

En el estudio realizado, se aplicó la técnica de la entrevista a los tres informantes. Esta es idónea para nuestro estudio, puesto que es esencial cuando hablamos de situaciones que involucren una relación social (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006). En nuestro caso, usamos dicha forma de interacción, a través de contenidos verbales, mediante el diálogo, las descripciones y puntos de vista de los sujetos informantes (Díaz y Sime, 2009), para recrear los sucesos ocurridos en el proceso de diversificación curricular, destacando la relación directa del investigador con los docentes participantes del estudio.

Díaz y Sime (2009) manifiestan también, que esta técnica es pertinente porque necesitamos recolectar información de un suceso ocurrido en un tiempo relativamente reciente, por lo tanto, se cumple esta condición, debido a que la diversificación curricular se realiza al inicio del año escolar. Así mismo señalan, que es recomendable cuando tenemos un grupo pequeño de informantes y cuando la opinión de los mismos es un factor importante en el estudio. Al respecto, Meneses y Rodríguez (2011) refuerzan esta idea, manifestando que existe una fundamentación metodológica en esta técnica, puesto que las experiencias y sucesos de los individuos son parte importante de la realidad social.

La entrevista desarrollada es de tipo semiestructurada, puesto que, según Aravena et al. (2006), esta técnica tiene como objetivo, llegar al conocimiento por medio de respuestas a determinadas preguntas, haciendo viable la interpretación del investigador. Este tipo de entrevista, parte de un guion que permite la recolección de la información, predeterminando la data que se requiere. Por eso, contiene preguntas abiertas, que se matizan y flexibilizan, según las respuestas de los informantes

(Troncoso y Amaya, 2016), lo que permite no solo recabar información para el análisis, sino también explorar aspectos no detallados, para seguir enriqueciendo nuestro marco teórico.

La entrevista tuvo dos objetivos: recoger información acerca de las decisiones y acciones de los docentes de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC, para adecuar las programaciones curriculares anuales en la modalidad de educación no presencial; y recoger información de los docentes, acerca de los elementos que diversificaron en la programación curricular anual del área a su cargo, para ser desarrollados en la modalidad de educación no presencial. En este mismo documento, se dividen cada una de las subcategorías establecidas en indicadores, que permitieron guiar la elaboración de preguntas para el instrumento.

Considerando estos aspectos se elaboró una primera versión del instrumento o guion de entrevista semiestructurada, que consta de un protocolo de saludo o introducción formal, una serie de temas o preguntas abiertas para recabar información importante de los entrevistados y un protocolo de cierre. Luego, este fue validado, mediante el juicio de expertos. Este tipo de validación está basada en la experticia de una persona o grupo de personas versadas en el tema principal de la investigación, cuya ventaja principal radica en el nivel de profundidad que se obtiene de sus recomendaciones, así como también, la calidad teórica de sus apreciaciones (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017).

El instrumento fue validado por la profesora Pilar Lamas Basurto, docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para ello, se le remitió una carta formal (anexo 01) durante la segunda semana de octubre del año 2020. En ella se solicitaba la validación del instrumento, tomando en cuenta los criterios de coherencia con los tópicos de las subcategorías, claridad en cuanto a la comprensión de las preguntas y objetividad, en el sentido de no condicionar a los entrevistados. Enviamos los documentos antes señalados, con el formato de registro para validación del experto (anexo 02).

Los alcances y/u observaciones de la experta, aportaron a mejorar la redacción de las preguntas consideradas en el guion. Como muestra de ello, tenemos la observación a la pregunta número 5: ¿cuánto tiempo dedicó Ud. a adecuar la

programación curricular anual del área a su cargo? ¿a qué se debió?, puesto que no era pertinente, ni necesaria para el tipo de información requerida, hecho por el cual se procedió a eliminarla del instrumento. Al mismo tiempo, se recomendó agregar algunas repreguntas al guion. En la pregunta 3 (acerca de las decisiones tomadas por los docentes al momento de adecuar sus programaciones anuales), se agregó la repregunta: ¿Qué actividades Ud. realizó para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo? Nos pareció pertinente la modificación, puesto que ambos conceptos, se complementan en el tópico y permiten establecer una ruta para el proceso de diversificación curricular, seguido por los docentes de las áreas mencionadas.

Así mismo, la experta sugirió agregar la pregunta: Para que Ud. efectúe la adecuación de su programación curricular ¿Recibió directivas desde la Dirección o Coordinación del colegio? ¿Cuáles fueron? De la misma forma, nos pareció adecuada la sugerencia, puesto que, se convertía en un buen preámbulo para la pregunta relacionada a la participación de otros agentes en el proceso de diversificación.

Finalmente, también hubo sugerencias con las preguntas del tópico “elementos del currículo que fueron diversificados”. La experta propuso repreguntar, acerca de la priorización, recorte y forma de diversificación de los elementos que estaban en la programación curricular adecuada. Se tomó en cuenta la sugerencia, en la medida que permitía que los docentes expliquen más detalladamente sus respuestas, brindando información importante para el estudio. Sin embargo, ante la recomendación de preguntar específicamente por los elementos, se optó por no tomar en cuenta ello, puesto que corríamos el riesgo de condicionar a los informantes. Así mismo, tampoco se consideró pedir a los docentes que nos muestren su programación (como lo propuso la experta), porque no iba a haber un registro visual del documento. No obstante, si ellos lo requerían, libremente podían revisarlo durante la entrevista.

Una vez validado el instrumento, hicimos los ajustes necesarios en el diseño de la entrevista (anexo 03) y en el instrumento para recoger información, denominado “guion de entrevista semiestructurada para docentes de secundaria” (anexo 04). Finalmente, planificamos los aspectos técnicos que nos permitieron obtener la información en el contexto de distanciamiento social en el que vivimos, por lo que

aseguramos el empleo de plataformas vía conferencia (que tengan la aplicación de grabación), grabadoras de mano, así como una buena conexión a internet, para minimizar algunas contingencias que pudieron aparecer. Las entrevistas, se desarrollaron individualmente con cada docente, de la siguiente forma.

Tabla 3. Aplicación de la entrevista a los docentes informantes en la investigación

Código	Área curricular	Fecha de la entrevista	Duración de la entrevista
Docente informante 01 (DI01)	Matemáticas	01 de noviembre	27 minutos
Docente informante 02 (DI02)	Comunicación	03 de noviembre	29 minutos
Docente informante 03 (DI03)	DPCC	31 de octubre	21 minutos

Elaboración propia

De esta manera se aplicaron los instrumentos validados y se registró la información necesaria para su posterior organización y análisis.

1.5. Procedimiento para asegurar la ética en la investigación

Siguiendo los lineamientos presentes en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP, se consideraron los principios de respeto por las personas, integridad científica y responsabilidad. En consecuencia, se informó a los entrevistados, a través de un consentimiento informado (anexo 05), los objetivos y fines de la investigación, la participación voluntaria en la entrevista semiestructurada, el tiempo que implicaría su participación y el derecho a retirarse en el momento que el entrevistado lo crea necesario. También se explicó a los informantes, que las declaraciones serían registradas a través de una grabación y que su identidad se mantendría en el anonimato, mediante la codificación de esta. Finalmente, los participantes dieron conformidad mediante la firma del consentimiento informado, antes de su participación en la entrevista y se les comunicó que serían informados, cuando el estudio sea publicado.

1.6. Procedimiento para la organización de la información recogida

Una vez desarrolladas las entrevistas, se procedió a la transcripción de la información brindada por los docentes. Inicialmente, se tomó en cuenta el diálogo tal como ocurrió, con todos los aspectos que ocurren en una comunicación bidireccional, es decir, silencios prolongados, risas, gestos de sorpresa, entre otros. Así mismo, se estableció diferenciadores a lo largo de la transcripción, utilizando el formato en negritas para las preguntas del entrevistador y dejando el formato sin negritas, para las respuestas del entrevistado. Complementariamente, se procedió a realizar la depuración de la información procurando no alterar el sentido original de la misma, dotando de claridad al texto para su posterior organización y análisis.

Después de ello, se procedió a leer las transcripciones en reiteradas ocasiones, con el fin de familiarizarse con la información recogida, anotando las ideas que iban apareciendo, olvidándonos por un momento de las subcategorías e indicadores establecidos de forma preliminar, que correspondían a la información que esperábamos. A esta técnica, se le denomina “open coding”, que es un procedimiento de categorización que permite al investigador, verificar las categorías, permitiendo recuperar conceptos no tomados en cuenta desde un inicio, asegurando la relevancia de la teoría que puede emerger (Holton, 2010). Sin embargo, en el caso de nuestra investigación, permitió el reordenamiento de conceptos que iban apareciendo en diversas partes de la entrevista. Además de ello, se iban subrayando las ideas principales, que correspondían a hallazgos relevantes para la investigación. Para ello se empleó la técnica de la codificación, que permitía dar estructura a la información obtenida (Yi, 2018), mediante el subrayado de ideas con colores diferentes y en función de los indicadores encontrados. Además, esto se complementó con la categorización después del open coding, que consiste en usar las ideas seleccionadas y agruparlas en los indicadores identificados hasta ese momento.

Con estos elementos, se procedió a la creación de las matrices cualitativas (anexo 06). Para ello, se decidió organizar la información, tomando en cuenta los objetivos de la entrevista, que consistía en la búsqueda de información relevante sobre el proceso de diversificación curricular, las acciones tomadas y los elementos curriculares diversificados por los docentes de noveno grado de la institución educativa

privada. Tanto en el primer y el tercer objetivo, se procedió a elaborar matrices integradas, en las que se colocó los datos relevantes de todos los docentes informantes, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 04: Elementos curriculares diversificados por los docentes de 9no grado de la institución educativa privada

Código del informante	Desempeños	Contenidos	Evaluación del aprendizaje	Otros elementos curriculares
DI01	<p>la cantidad de desempeños que incluimos. (...) se tuvo que hacer un escrutinio de cada uno de los desempeños, es decir, teníamos que ir escogiendo cuáles tenían que ser los que finalmente íbamos a poder desarrollar, y cuales, como colegio estábamos dando como valor agregado (DI01, p.3)</p>	<p>hubo una racionalización de la carga de contenidos, (DI01, p.4)</p> <p>Sí, digamos que hubo una racionalización de la carga de contenidos, más que una selección de la carga de contenidos, más que una programación en sí. (DI01, p.4)</p>		
DI02	<p>Los desempeños (...) fueron los que cambiaron (...) teníamos que eliminar algunos, unir o poder combinar algunos desempeños para poder reducir a la cantidad de horas. (...) para poder ir dosificándolos durante todo el año. (DI02, p.4)</p>	<p>los contenidos sí se tuvieron que quitar (...) Lo que pasa es que en el plan anual no estaban los contenidos (...) Entonces, tuvimos que incluirlos ahí en la nueva. (...) (adecuarlos) por la necesidad de grupo, para ver qué era lo que ellos necesitaban (DI02, p. 4)</p> <p>los contenidos solamente son de alguna forma un pretexto para poder trabajar los desempeños. (DI02, p.5)</p>	<p>la evaluación también sufrió cambios, porque los trabajos en grupo ya no eran igual, la presentación no era igual, (DI02, p.5)</p>	

DI03	Los desempeños (...) básicamente teniendo en cuenta el contenido. (DI03, p.3)	Contenidos (DI03, p.3)		Ejes y enfoques transversales (DI03, p.3) mis enfoques tuvieron que ser replanteados y orientados a la situación por la que estábamos viviendo. (DI03, p.3)
-------------	---	------------------------	--	---

Elaboración propia en base a las entrevistas desarrolladas.

Sin embargo, en el objetivo relacionado a las acciones tomadas por los docentes, se decidió hacer matrices independientes por cada docente informante, puesto que no había coincidencias entre las actividades que desarrollaron. A continuación, se detalla ello en la siguiente tabla.

Tabla 05. Acciones realizadas por el DI02 para la diversificación curricular.

Organización de las competencias en función a la temporalidad	Selección de desempeños	Selección de contenidos, ejes y enfoques transversales	Selección de técnicas e instrumentos de evaluación	Otras actividades
	<p>Íbamos quitando, copiando, los desempeños que sí se iban a trabajar, las capacidades que se iban a mantener e íbamos omitiendo las que no se iban a mantener. (DI02, p.1)</p> <p>desempeños que podamos trabajar, justamente por cada proyecto. (DI02, p.2)</p> <p>Los desempeños,</p>	<p>era relevante poder considerar temas que puedan apoyar justamente por cada proyecto. (DI02, p.2)</p>	<p>incluso la evaluación tenía que ser virtual. La forma, las estrategias que teníamos que usar, la forma de evaluar los desempeños también tenía que ser virtual. (DI02, p.2)</p>	<p>Leer la programación anual que había presentado (...) estructurar el formato que íbamos a tener como nueva programación y lo trabajamos en equipo. (DI02, p.1)</p> <p>Íbamos analizando lo que se iba a trabajar tanto como proyectos en los bimestres (DI02, p.1)</p> <p>Luego, hacíamos una revisión por cada unidad. También de acuerdo a todo lo que el grupo necesitaba trabajar</p>

	<p>porque hay que adaptarlos con la necesidad (...) los desempeños hay que adaptarlos, incluso diría yo personalizarlos al grupo, porque algunos de los chicos no van a alcanzar el mismo desempeño. (DI02, p.4)</p> <p>adaptando el desempeño en base a dos contenidos (DI02, p.4)</p>			<p>por cada etapa y también por la calendarización que teníamos. (DI02, p.1)</p>
--	---	--	--	--

Elaboración propia en base a las entrevistas desarrolladas

Es preciso que aclaremos, que, durante la construcción de las matrices, se optó por colocar los indicadores que aparecían desde la teoría y que estaban relacionados con la información recabada. Finalmente, y después de una revisión exhaustiva de la data obtenida, se procedió a reajustar las matrices elaboradas, generando una versión final, que fue utilizada para el análisis de los resultados.

1.7. Técnicas para el análisis de la información

Para desarrollar el análisis de la información, se tomó en cuenta la técnica de la triangulación. Con respecto a esta técnica, Guion (2002), afirma: “data triangulation involves the use of different sources of data/information”⁸ (p. 1). Complementando esta idea, Flick (2007) afirma que hay que distinguir, en este tipo de triangulación, que hay diversas fuentes informativas (personas, tiempo, espacio). En el caso de la presente

⁸ La triangulación de información involucra el uso de diferentes fuentes de información.

investigación, se realizó la triangulación de fuentes, puesto que se realizó el análisis e interpretación de la información brindada por cada uno de los docentes de las áreas antes mencionadas, con el objetivo de contrastar la información y asegurar la objetividad de los datos obtenidos.

Para ello, al tener la información organizada en matrices cualitativas, se revisó la información brindada por los tres docentes, con respecto a una subcategoría determinada. Como paso inicial, se contextualizó el fenómeno en función a algunas características propias del grado (9no) en función al número de docentes y a la naturaleza institucional de la escuela. Posteriormente, se señaló que el análisis se desarrollaría en dos apartados, según los objetivos de la entrevista y la investigación.

En cada uno de los apartados, se trianguló la información de los docentes entrevistados, buscando ideas coincidentes y particularidades de los datos obtenidos. Este proceso, se iba sustentando con la teoría revisada en el marco de la investigación, permitiendo generar “asertos” (Stake, 1999) o interpretaciones de la realidad analizada, mediante un proceso de reflexión continua por parte del investigador acerca del fenómeno de la diversificación curricular ocurrido en el noveno grado de la institución educativa privada.

En el siguiente capítulo detallaremos con mayor precisión el proceso de análisis de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A comienzos de febrero del año escolar 2020, las actividades en la institución educativa empezaron con la premisa que las clases se desarrollarían en un contexto de presencialidad. En ese sentido, los docentes fueron dejando todo listo a nivel de programación curricular anual, para iniciar las clases el 2 de marzo del referido año. Sin embargo, debido a la crisis provocada por la pandemia de la Covid – 19, se suspendieron las clases presenciales y se tuvo que orientar a los docentes, en el desarrollo de sesiones virtuales a partir del 30 de marzo.

Frente a este panorama, hubo que replantear las programaciones curriculares, realizando ajustes por disposición del Ministerio de Educación (RVM 093 – 2020) y adecuando dicha propuesta curricular a la situación, a través del Plan Anual de Recuperación. En consecuencia, es en base a la experiencia de los docentes informantes, quienes participaron en la elaboración de dicha propuesta diversificada, que se analizan los datos recogidos en la presente investigación, resaltando el gran esfuerzo y dedicación que demostraron ante el nuevo reto de diversificar en un contexto particular.

En el presente capítulo, se organiza el análisis de resultados en dos apartados, buscando describir el proceso de diversificación curricular para el noveno grado, desde la experiencia de tres docentes de áreas curriculares distintas. En ese sentido, el primer apartado da cuenta de los dos primeros objetivos específicos de la investigación: establecer el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes informantes e identificar las acciones que ellos consideraron, para realizar la diversificación curricular en sus áreas, es decir, los pasos y acciones que siguieron los docentes para la diversificación curricular de su área en noveno grado. Por otro lado, el segundo apartado analiza el proceso de adecuación de los elementos curriculares que se consideraron en el proceso de diversificación curricular de las áreas curriculares de noveno grado, haciendo referencia al tercer objetivo específico.

2.1. Pasos y acciones realizadas por los docentes de noveno grado en la institución educativa privada

En relación con este aspecto del análisis, todos los docentes siguieron acciones de diversificación curricular para elaborar el Plan Anual de Recuperación a Distancia. En ese sentido los docentes DI02 y DI03, señalan algunas razones que nos permiten entender que hubo un proceso de adecuación de la propuesta curricular inicial, ante las exigencias del nuevo contexto:

debido a que hubo una reducción en el tiempo en el horario de clases y, debido a que los contenidos no se iban a culminar según la programación (DI02, p.1).

porque la reestructuración que hizo el colegio en el primer bimestre, no incluía dentro del horario, las horas asincrónicas del curso de DPCC (...) Fue teniendo en cuenta la cantidad de horas de trabajo asincrónicas (DI03, p.1).

Sin embargo, es preciso indicar que, en sus declaraciones, ninguno de los docentes entrevistados precisa una ruta ordenada de pasos, debido a que en su discurso fueron priorizando diversos elementos curriculares. En ese sentido, consideramos que los docentes participaron de un proceso de adecuación curricular reactivo frente a las exigencias que se fueron dando desde la necesidad de crear un Plan Anual de Recuperación a Distancia.

Por lo tanto, si bien es cierto que se reconoce en la teoría, una secuencia deseable de cuatro etapas para diversificar, cada docente tomó decisiones en función a la naturaleza de su área y según los elementos curriculares que ellos consideraban como prioritarios. Por esta razón, reconocemos que los docentes desarrollaron una adecuación curricular no significativa (Quirós y Rivera 2006), en el sentido que se adecuaron algunos elementos del currículo para atender las necesidades del grupo de estudiantes, aunque no implicando un cambio radical en la programación curricular inicial.

Los docentes informantes, coincidieron en considerar las necesidades educativas de sus estudiantes, aunque no necesariamente utilizaron esta etapa como punto de partida para el proceso de diversificación curricular. Específicamente, dos de

los docentes entrevistados (DI02 y DI03), manifestaron que reconocieron necesidades individualizadas en sus estudiantes. Ambos afirmaron lo siguiente:

este grupo en particular le costaba mucho la expresión oral y era algo que teníamos que cuidar bastante. También que el grupo es bastante pequeño (DI02, p.5).

El hecho de qué tanto sabía de mis estudiantes, de qué manera podían responder mejor a qué tipo de metodología de trabajo (...) estilos de aprendizaje (DI03, p.2).

El docente DI02 consideró que había dificultades en cuanto a la competencia de expresión oral en el área de comunicación, por lo tanto, había la necesidad de mejorar este aspecto del aprendizaje en los estudiantes. Mientras que, el docente DI03, se preocupó por reconocer de qué forma podían aprender mejor sus estudiantes. Quizás por ello, consideró el estilo de aprendizaje del grupo. Irondo y Gallego (2013) afirman que es sumamente importante el hecho de tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, especialmente, cuando diseñamos el currículo en una modalidad no presencial.

La acción de reconocer las necesidades de los estudiantes es significativa, porque como lo expresa Zabalza (1997) es un primer paso para la diversificación. Así mismo, Wiggins y McTighe, refieren que estas necesidades se pueden expresar a manera de expectativas curriculares, es decir, aquello que el docente espera lograr en un año lectivo.

Por otro lado, solamente uno de los docentes informantes consideró la identificación de necesidades en función al currículo oficial, manifestando lo siguiente:

Primero, la relevancia de los desempeños que tenían que utilizarse en 9no para que pudieran servir de base óptima para los conocimientos que tendrían que adquirirse en 10mo grado. (...) Estableciendo también, una coherencia con lo que pide, finalmente, el DCN. El nivel de logro esperado (DI01, p.1).

Zabalza (1997) reconoce que este tipo de consideración se relaciona con el currículo, como necesidades *prescriptivas*. Estas son aquellas que trascienden los niveles de concreción del currículo, puesto que surgen frente a una demanda imperativa, ya sea nacional o institucional. En el caso del docente DI01, se manifiesta

una necesidad de cumplir con los logros esperados en el Currículo Nacional, en función al siguiente grado.

Si bien, los docentes informantes consideraron la identificación de las necesidades educativas (individuales o prescriptivas) para la diversificación, al ser entrevistados no logran brindar detalles de las acciones concretas que siguieron para desarrollar este aspecto.

Otras acciones realizadas por los docentes entrevistados están relacionadas a la adecuación de los desempeños. Por ejemplo, el docente informante (DI02) manifestó haber realizado esta acción, en función de las necesidades de aprendizaje y proyectos que debían desarrollar los estudiantes en el área curricular.

la revisión de los desempeños que se habían cumplido (...) Luego, uniendo algunos desempeños e ir también analizando cuáles eran los más importantes para llegar a alcanzar dentro del área y cuáles también eran los necesarios para los proyectos que necesitábamos conseguir en el año (DI02, p.1).

Con respecto a la adecuación de los desempeños, los docentes informantes realizaron acciones concretas. El docente DI01, consideró la organización de las competencias en función a la temporalidad, porque se optó por programar el desarrollo de ellas en cada bimestre. Al respecto Díaz Barriga (2013), señala que esta acción inicial es importante para diversificar los desempeños en función de las competencias y capacidades. Así mismo, Glatthorn et al. (2019) manifiestan que diversificar sobre los desempeños, es fundamental, porque nos permite reflexionar sobre lo que nuestros estudiantes necesitan.

Así mismo, otra acción desarrollada por el docente DI01, es la elaboración de un listado de desempeños a realizar, en función a determinadas competencias y capacidades, tal como refiere Nation y Macalister (2010), quienes recomiendan la elaboración de listados de capacidades, aplicables también a desempeños. Finalmente, el docente DI01 considera la selección de los desempeños en función a los bimestres.

Con respecto al docente DI02, coincide solamente con la selección de los desempeños, aunque con un cambio constante de estos, en función a las capacidades a desarrollar. Al respecto manifestó lo siguiente:

Íbamos quitando, copiando, los desempeños que sí se iban a trabajar, las capacidades que se iban a mantener e íbamos omitiendo las que no se iban a mantener (DI02, p.1).

Cabe recalcar que el docente DI03, no menciona haber adecuado los desempeños. Sin embargo, reconoce que ya contaba con los que debía lograr. Al parecer no le fue necesario modificarlos. Sobre ello, el informante afirma:

ya tenía mi lista de desempeños precisados en mi programación anual (DI03, p.2).

Así mismo, hay acciones de adecuación realizadas por los docentes, que están vinculadas a las decisiones sobre los contenidos y la metodología, especialmente referida a las actividades de aprendizaje. Con respecto a ello, dos de los docentes informantes (DI01 y DI03) refieren lo siguiente:

fue un aspecto a considerar al momento de hacer la programación anual, ver de qué forma podríamos llegar a los estudiantes y de qué forma los temas verdaderamente, o los contenidos temáticos a través de los desempeños podrían ser verdaderamente aprendido por ellos. De una forma que, finalmente, pudieran aplicarlo a las diversas estrategias que nosotros utilizamos para que ellos puedan entender. (...) el hecho de que pudieran tener la base necesaria suficiente para que el siguiente año puedan también desarrollar las competencias generales (DI01, p.2).

Relacionamos y también seleccionamos los ejes y enfoques transversales propuestos por el MINEDU, que también íbamos a desarrollar en cada uno de los bimestres (DI03, p.1).

En cuanto a acciones concretas, referentes a las decisiones en función a contenidos y metodología, está la selección de saberes o contenidos. En ese sentido, el docente DI01, vincula dicha selección más a los desempeños que consideró en el año escolar. Al respecto, menciona lo siguiente:

al momento de seleccionar los desempeños tuve que seleccionar qué era lo que quería, que era lo que tenía que identificar primero el estudiante. Entonces, la adecuación de estos desempeños, me darían directamente los temas (DI01, p.5).

Por otro lado, el docente DI03 también consideró ello, aunque con la diferencia que la selección de los contenidos se relaciona más con los ejes curriculares y enfoques transversales, mencionando que son trascendentales en su trabajo docente. Estos constituyen un conjunto de temáticas que están relacionadas a un cuerpo común de conocimientos (Denton et al. 2005) y competencias, que guían la acción docente en una institución educativa. Este año, los diversos elementos curriculares a adecuar, giraron en torno a estos organizadores que apuntaban a la atención de la crisis sanitaria. Sobre este último aspecto, Magendzo (2020) refiere la importancia de alinear los contenidos a estos ejes curriculares, poniendo el conocimiento disciplinario al servicio de la comprensión de la situación que ocurre en este nuevo contexto.

Después de seleccionar los contenidos, los docentes consideraron también la secuenciación de estos. Los docentes DI01 y DI03 afirmaron durante la entrevista que los saberes serían distribuidos y secuenciados de forma bimestral, aunque no establecen de forma explícita relaciones directas entre los contenidos y el tiempo que demandaría desarrollar un desempeño. Más bien parece que los contenidos se agrupan en función de su extensión temática y lo que tomaría por desarrollarlo en el tiempo.

Otra acción que también manifestaron los docentes informantes es la concatenación de los contenidos con la metodología. Al respecto, el docente DI01 mencionó lo siguiente:

Es decir, hacer toda una distribución de técnicas, medios e incluso agregar a ello también, algún tipo de estrategias que podríamos utilizar en cada uno de ellos (DI01, p. 1).

Establecer una relación entre los saberes y aspectos de la metodología como estrategias, recursos y actividades de aprendizaje es una acción de gran relevancia, especialmente en la educación no presencial (Cookson, 2008). En la cita anterior, el docente informante relaciona la metodología con los saberes, mediante el uso de determinadas técnicas, medios y estrategias, permitiendo mejores aprendizajes en los estudiantes.

Así mismo, el docente DI02 tomó en cuenta como acciones para la adecuación curricular, la selección de técnicas e instrumentos de evaluación, a utilizarse en modalidad no presencial, donde la evaluación adquirió un carácter virtual.

incluso la evaluación tenía que ser virtual. La forma, las estrategias que teníamos que usar, la forma de evaluar los desempeños también tenía que ser virtual (DI02, p.2).

Como lo manifiestan Irondo y Gallego (2013), es fundamental en la modalidad no presencial, considerar diversas estrategias y técnicas de evaluación desde el diseño curricular y en ese sentido, desde la diversificación curricular.

Finalmente, luego de elaborar el plan anual de recuperación, los docentes procedieron a adecuar otros documentos de programación. Por ejemplo, el DI01 manifestó durante la entrevista:

elaborar lo que son las unidades de trabajo junto con las sesiones de clase por cada bimestre (DI01, p.2).

Vemos en esta cita, que el docente DI01 consideró la elaboración de unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, al adecuar sus programaciones curriculares anuales. Sin embargo, es importante señalar que la elaboración de estos documentos no es una acción relacionada a la diversificación o adecuación, sino que representan formas de programación curricular, que permiten integrar los diversos elementos curriculares (Hernández Barbosa, 2018).

Muchas de las acciones desarrolladas por los docentes, tuvieron la influencia de otros miembros de la institución educativa, a partir de alguna directiva o recomendación particular. Especialmente de parte de la Dirección o de las Coordinaciones Académicas. Los docentes DI01 y DI02, afirmaron que:

Sí, recibimos directivas directamente de la dirección, pero más específicas de parte de la coordinación. En este caso, del área (DI01, p.2).

Sí, nos brindaron ciertos parámetros para poder organizar, sobre todo, la programación; es decir, nos mandaron el modelo, nos ayudaron con el modelo de programación solicitada y nos explicaron que teníamos que trabajar sí o sí lo que estamos planificando en este contexto (DI02, p.3).

Sin embargo, el docente DI03 comentó que no recibió ningún tipo de directivas. Específicamente indicó:

me hubiera gustado tener orientación, conversar acerca de la propuesta que yo cree para mis estudiantes. En realidad, solamente se quedó en el mero hecho de cumplir con las fechas de entregar el trabajo que se solicitaba (DI03, p. 4).

Como podemos apreciar, no todos los docentes tuvieron un acompañamiento o asesoría idónea para desarrollar su proceso de diversificación curricular. En ese sentido, si bien es cierto la acción docente es de vital importancia en la diversificación curricular de aula (Godoy y Rojas, 2005) también es preciso, tomar en cuenta la retroalimentación de las personas que guían el proceso en la institución educativa, lo que permitirá que este sea un proceso reflexivo. Por ello, cobra gran significado el grado de apoyo de los otros miembros de la comunidad educativa, es decir, profesores, coordinadores o directivos.

Con respecto a las acciones mencionadas por los docentes informantes, consideramos que estas permitieron la adecuación del plan anual inicial, en función de los elementos que se solicitaron en el plan anual de recuperación. Si bien es cierto que estos no fueron orientados según lo que la teoría indica en un contexto de presencialidad, consideramos que fueron influenciados por las necesidades que implicaron la reprogramación o adecuación de sus propuestas curriculares, desde la orden expresa del Ministerio de Educación o los requerimientos propios de la institución educativa, que estaba en la necesidad de adecuar su sistema a la modalidad no presencial. Así mismo, reconocemos también la influencia de la identificación de necesidades de aprendizaje en los estudiantes, como la expresión oral, así como también su necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías.

Sin embargo, es destacable el trabajo de los docentes, puesto que, frente a condiciones adversas, pudieron adecuar la programación curricular ya lista, a la realidad en la que se desarrolló la propuesta curricular. A continuación, analizaremos los principales elementos que fueron diversificados a lo largo del proceso, por cada uno de los docentes informantes de noveno grado.

2.2. Elementos curriculares que fueron adecuados al contexto, por los docentes de noveno grado de la institución educativa privada

Al iniciar el año escolar, los docentes consideraron en las programaciones anuales, una serie de elementos curriculares, estructurados a través de un formato inicial de programación curricular brindado por el equipo directivo de la institución, conformado por la Dirección y las coordinaciones académicas. Este documento tomaba en cuenta lo siguiente, según el testimonio de los docentes informantes:

Podría decir que de forma específica pidió un listado de competencias por cada bimestre, que es lo que incluía este listado de competencias. Un poco un resumen y, también, ciertas especificaciones derivadas de este plan anual. Se enfocó como un silabo de competencia donde además de los datos generales se pedía las competencias del área, las capacidades y desempeños del bimestre, los desempeños específicos por cada competencia, por cada capacidad, y los contenidos finales. Después de eso, unas metodologías y actividades que tenían que trabajarse. La evaluación. La forma en cómo iba a desarrollarse. Alguna bibliografía de apoyo (DI01, p.3).

A partir de esta evidencia, se observa que los elementos curriculares considerados a inicios de año fueron las competencias, capacidades, desempeños, contenidos, metodología, actividades a desarrollar y la evaluación. Sin embargo, frente a las necesidades que se generaron en un contexto de no presencialidad, se adoptó a fines del mes de marzo del 2020, un nuevo formato de programación denominado Plan Anual de Recuperación. Esta reprogramación del año lectivo en cada área exigió a los docentes adecuar curricularmente algunos de esos elementos. Según los docentes informantes, la estructura varió de la siguiente manera:

Se nos dio un formato de plan anual de recuperación a distancia. Que estaba estructurado en 7 partes, que eran: el bimestre, la temporalidad del bimestre, es decir, de qué fecha a qué fecha estaba programado el bimestre, el grado, el área, los contenidos, los desempeños precisados, si había alguna correspondencia con las competencias del currículo, y los ejes y enfoques transversales propuestos por el MINEDU, que se abordarían por cada bimestre (DI01, p.3).

Es un archivo que tiene un cuadro de doble entrada, donde simplemente está el bimestre, el grado, el área, los contenidos, los desempeños precisados, lo que corresponde al currículo, y los ejes y enfoques transversales propuestos por el MINEDU. Y luego están divididos por cada bimestre, con las fechas y eso es todo. No hay partes como datos generales, contenido. Simplemente en el mismo cuadro está toda esa información (DI02, p.3).

Bimestres, grado, área, contenidos, desempeños precisados, correspondencia con las competencias del Currículo Nacional, ejes y enfoques transversales propuesto por el MINEDU que se abordarán (DI03, p.3).

En este Plan Anual de Recuperación, podemos apreciar que solamente se consideraron algunos de estos elementos curriculares iniciales. Entre ellos tenemos el tiempo, los contenidos, los ejes curriculares, los enfoques transversales, los desempeños y su correspondencia con las competencias. Los docentes informantes, reconocieron que algunos de estos elementos curriculares fueron adecuados según las necesidades del contexto. Ese fue el caso de los desempeños propuestos por los docentes informantes, quienes señalaron lo siguiente:

se tuvo que hacer un escrutinio de cada uno de los desempeños, es decir, teníamos que ir escogiendo cuáles tenían que ser los que finalmente íbamos a poder desarrollar, y cuáles, como colegio estábamos dando como valor agregado (DI01, p.3).

Los desempeños (...) fueron los que cambiaron (...) teníamos que eliminar algunos, unir o poder combinar algunos desempeños para poder reducir a la cantidad de horas. (...) para poder ir dosificándolos durante todo el año (DI02, p.4).

Los desempeños (fueron diversificados) básicamente teniendo en cuenta el contenido (DI03, p.3).

Los desempeños se generan a partir de las competencias y las capacidades del área curricular y pueden ajustarse respondiendo a las necesidades de la institución y, por lo tanto, permiten que exista un proceso de reflexión en el docente (Glatthorn et al. 2019). Como podemos apreciar, en el caso del docente DI01, los desempeños se deben adecuar en función de su desarrollo realista, según los tiempos reducidos, procurando que la institución asegure que los estudiantes puedan alcanzar la misma cantidad de desempeños, pero en un contexto de no presencialidad. Al respecto, el docente DI02, coincide con lo expuesto anteriormente, toda vez que busca una dosificación de los desempeños, según las nuevas condiciones como el recorte de horarios, en un contexto de distanciamiento social. Finalmente, el último docente (DI03), considera que hay una relación directa entre los desempeños con los

contenidos, más que con las competencias y capacidades, demostrando que son un elemento central en su proceso de diversificación.

Otro de los elementos adecuados al nuevo contexto, según la palabra de los tres docentes informantes, fueron los contenidos. Con respecto a ello, mencionan lo siguiente:

Sí, digamos que hubo una racionalización de la carga de contenidos, más que una selección de la carga de contenidos, más que una programación en sí (DI01, p.4).

los contenidos sí se tuvieron que quitar (...) Lo que pasa es que en el plan anual no estaban los contenidos (...) Entonces, tuvimos que incluirlos ahí en la nueva. (...) (adecuarlos) por la necesidad de grupo, para ver qué era lo que ellos necesitaban (DI02, p. 4).

los contenidos solamente son de alguna forma un pretexto para poder trabajar los desempeños (DI02, p.5).

Contenidos (...) Ejes y enfoques transversales (...) mis enfoques tuvieron que ser replanteados y orientados a la situación por la que estábamos viviendo (DI03, p.3).

Analizando la data proporcionada por los informantes, podemos apreciar que el docente DI01 consideró adecuar la cantidad de los contenidos, buscando racionalizarlos en el tiempo, puesto que, hubo cambios por la reducción de los horarios. Mientras que el docente DI02, considera que la razón fundamental radica en las necesidades de los estudiantes. Caso particular del docente DI03, quien considera la relación de los contenidos con respecto a los ejes curriculares y enfoques transversales, los que representan formas de actuar y comportamientos observables que aportan ideas sobre las personas, las relaciones humanas, el entorno y el espacio común, afectando las competencias, procesos cognitivos y en general, el trabajo pedagógico en el aula. (MINEDU, 2016).

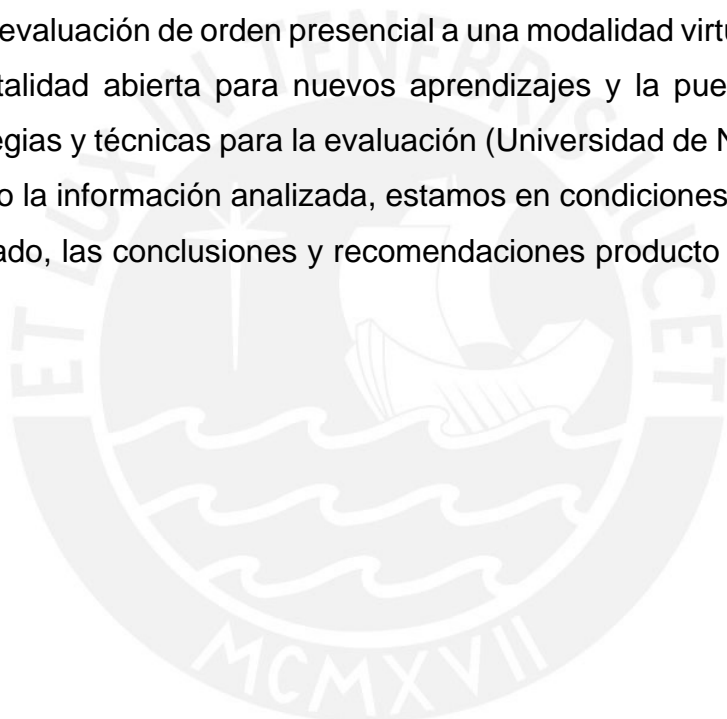
Todos los docentes entrevistados, reconocen que los contenidos terminan adecuándose según las necesidades del entorno. En referencia a ello, Magendzo (2020) sugiere que es importante adecuar el contenido disciplinario, al servicio de la comprensión de la realidad.

Finalmente, llama la atención que solamente el docente DI02, procedió a adecuar la evaluación para el aprendizaje, siendo un elemento vinculado de forma estrecha con las competencias y capacidades.

la evaluación también sufrió cambios, porque los trabajos en grupo ya no eran igual, la presentación no era igual (DI02, p.5).

Cuando el docente DI02, hace referencia a los cambios en la evaluación, está considerando que hubo necesidad de adecuar dicho elemento, al contexto de no presencialidad en el que se tuvo que trabajar durante el año escolar. En ese sentido, se pasó de una evaluación de orden presencial a una modalidad virtual, que conllevaba tener una mentalidad abierta para nuevos aprendizajes y la puesta en práctica de diversas estrategias y técnicas para la evaluación (Universidad de Nuevo León, 2012).

Utilizando la información analizada, estamos en condiciones de presentar en el siguiente apartado, las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación desarrollada.



CONCLUSIONES

1. Todos los docentes informantes realizaron un proceso de diversificación a nivel de adecuación curricular no significativa, en la medida que solamente afectó a algunos de los elementos curriculares considerados en la planificación anual inicial y se enfrentaron a la tarea de elaborar el Plan Anual de Recuperación, lo que implicaba una necesidad de orden prescriptivo o curricular. Sin embargo, cabe destacar también que algunos de los docentes tomaron en cuenta las necesidades de los estudiantes, en un contexto de distanciamiento social y adaptación a la modalidad no presencial.
2. Frente a la ausencia de directivas del equipo directivo relacionadas a la diversificación curricular, cada uno de los docentes siguió diferentes pasos de adecuación curricular priorizando los elementos curriculares que ellos consideraban más urgentes en dicha tarea. El equipo directivo sólo brindó indicaciones referidas a los requerimientos que provenían del nivel de concreción curricular nacional, así como las normativas del MINEDU para la adecuación del servicio educativo a la no presencialidad.
3. Los docentes informantes realizaron diferentes acciones en su labor de adecuar los elementos curriculares. Entre ellas tenemos la priorización de competencias y/o desempeños en función a los nuevos tiempos bimestrales, la selección de desempeños acorde a las posibilidades reales de los estudiantes para la virtualidad y de las exigencias de las áreas curriculares, la nueva secuenciación de contenidos, ejes curriculares y enfoques transversales priorizados, así como la concatenación de los contenidos con la metodología de enseñanza virtual.
4. Los desempeños y los contenidos son los elementos curriculares sobre los cuales los docentes incidieron más en la adecuación curricular no significativa, evidenciándose preocupación por los contenidos a desarrollar. A pesar de la necesidad de asegurar coherencia entre desempeños y evaluación del

aprendizaje, la mayoría de los docentes informantes no prestaron atención suficiente al rol que cumple la evaluación en sus acciones. En algunos casos, se han detenido en los ejes curriculares y los enfoques transversales, como elementos que influyen en la selección de los desempeños y contenidos, más por necesidades prescriptivas planteadas desde el Ministerio de Educación y la institución educativa, que, por las necesidades individualizadas de sus estudiantes. Así mismo, se encontró que, factores como el tiempo y las necesidades del entorno influyen de manera directa en las decisiones sobre los elementos curriculares mencionados.



RECOMENDACIONES

1. Recomendamos a la institución educativa privada, la adopción de políticas orientadas al diseño curricular. Específicamente aquellas que tienen que ver con la diversificación curricular, entendida como un proceso de búsqueda de la pertinencia frente a las necesidades institucionales y de los estudiantes, teniendo en cuenta que el próximo año, la modalidad no presencial continuará al menos, durante el primer semestre. Planteamos jornadas para crear conciencia sobre el hecho de haber asumido este año, acciones de adecuación curricular, más que un proceso de diversificación curricular. Por ello, alentamos la creación de una propuesta de este proceso, que permita guiar la acción docente en el nivel de concreción de aula. Podría ser una alternativa inicial, el proceso que presentamos en el marco de esta investigación.
2. En ese sentido, sugerimos que sean los propios miembros del equipo directivo (director académico y coordinadores de nivel) quienes lideren esta adopción de políticas curriculares. Para ello, es importante informarles que existe una necesidad de evaluación curricular del presente año. En función de ello, se podría determinar el rediseño de la propuesta curricular para la institución, utilizando la diversificación curricular, como un proceso crucial para la mejora de la propuesta, partiendo de la idea que el próximo año, continuará la modalidad no presencial.
3. Una vez aprobado una propuesta curricular y procesos de diversificación pertinentes con las necesidades de la institución y de los estudiantes, recomendamos una política de acompañamiento al personal docente, con lineamientos claros en cuanto a diversificación curricular. De tal manera, que los docentes no sientan que caminan solos, sino por el contrario, reciben un acompañamiento adecuado, que permita el crecimiento de la institución en materia curricular. Así mismo, la propuesta debe hacer énfasis en el carácter reflexivo que todo proceso de diversificación curricular debe tener, buscando que el docente se

convierta en un agente activo del proceso y no solamente un consumidor de propuestas curriculares.

4. Sugerimos la continuación del presente estudio, puesto que la temática no solo es apasionante, sino que es un terreno no muy explorado, dada la escasa información referida a la diversificación curricular. En ese sentido, planteamos investigaciones que vayan desde un campo descriptivo a uno de carácter más analítico, toda vez que sería interesante conocer las motivaciones que impulsaron a los docentes para diversificar de una forma u otra en diversas instituciones educativas. Más aún cuando sabemos que continuará la modalidad de educación no presencial, durante un tiempo más.
5. Sugerimos a nivel de diseño metodológico, proyectos de investigación donde se incluyan a otros informantes en los procesos de diversificación curricular. Es decir, desde la óptica de los directivos que pueden tener una influencia directa en el proceso. Esto permitirá contrastar la información que se obtenga, con la del presente estudio, generando un mejor panorama para la comprensión del proceso de diversificación curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva, K. (2020, mayo). 4 preguntas claves de la Educación frente a la pandemia Covid – 19. *Educación*. Recuperado de <https://www.educacionperu.org/cuatro-preguntas-clav-de-la-educacion-frente-a-la-pandemia-covid-19/>
- Amadio, M, Operti, R, y Tedesco, J.C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Paris: Investigación y prospectiva en educación UNESCO.
- Anderson, T. (2001). *The hidden curriculum in distance education. An updated view. Change*. Recuperado de https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/763/the_hidden_curriculum.pdf?sequence=1
- Angulo, L. (2011). *El proceso de diversificación curricular y la interculturalidad a nivel de aula en los Programas de E.I.B – Puno*. (Tesis de Magíster, Universidad Nacional del Altiplano). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/666/EPG281-00281-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Convenio interinstitucional.
- Archer E (2017) The Assessment Purpose Triangle: Balancing the Purposes of Educational Assessment. *Frontiers in Education*, 2 (41). 1-7 doi: 10.3389/educ.2017.000417
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México DF: Trillas.
- Arias, M., Torres, T. y Yáñez, J. (2014). El desarrollo de las competencias digitales en la educación superior. *Historia y Comunicación Social*, 19, 355 – 366. doi: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963
- Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, I. (coord.) (2011). *Diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Alianza D.L.
- Carrillo, C. (2011). *Dificultades de los docentes de una Institución Educativa Policial en el proceso de diversificación curricular*. (Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/2000.12404/4683/CARRILLO_PUMAYALI_CLAUDIO_DIFICULTADES_CURRICULAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casanova, Ma. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art.pdf>
- Céspedes, N. (2006). *Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo*. Lima: Tarea.

- Chiroque, S., Díaz, C. y Tincopa, L. (1992). *Diversificación curricular. Pistas y derroteros*. Lima: Edaprospro.
- Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (2003). *Marco General de la Transformación Curricular y Currículo Básico para la Educación Primaria - Nivel de Concreción Nacional*. MINEDUC, Guatemala.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cookson, P. (2008). Book review - de la educación a distancia a la educación virtual. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1 - 10. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1634488729?accountid=28391>
- Corbat, J. (2015, agosto). What are curricular accommodations and modifications? | *Curricular accommodations and modifications*. Recuperado de <https://study.com/academy/lesson/curricular-accommodations-modifications.html>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J. y Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Ciudad de México: Ibero.
- Denton, J., Kleist, V. y Surendra, N. (2005). Curriculum and course design: A new approach using quality function deployment. *Journal for Education Business*, 81(2), 111 – 117.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: PUCP.
- Díaz Barriga, A. (2013). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque del desarrollo por competencias. *Perfiles Educativos*, 36 (153), 142 – 161.
- Díaz-Jatuf, J. (2013). Criterios de selección y organización de contenidos educativos para cursos y talleres en educación superior sobre Bibliotecología Social: una visión argentina. *VI Jornadas de Bibliotecología "Usuarios del Siglo XXI: ¿cómo satisfacer sus demandas?"*, San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Estebanz, A. (1999). *Diseño e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galicia, Balderrama y Navarro (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jalisco)*, 9 (2), 42 – 53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- García, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1 – 24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García Aretio, L. (2002). Es educación a distancia. *Editorial del BENED*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20135/eseducacio.pdf>
- García Aretio, L. (coord.); Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Giler, C. (2018). Modelo de rediseño curricular basado en competencias de la carrera Tecnología en Administración de Empresas. *Maestro y Sociedad*. 75 - 88.
- Glatthorn, A., Boschee, F. Boschee, B. & Whitehead, B. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for Development and implementation*. Thousand Oaks: Sage.
- Godoy, M. y Rojas, C. (2005). *Currículum nulo: identificación en un diseño curricular. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur*. V Coloquio sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata. 1 - 8.
- González, E. (2010). La matriz de capacidades y desempeños (MCD) y el algoritmo del desarrollo humano (ADH). *Revista del Dpto. de Economía de la PUCP*, 33 (66), 65 – 88. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1037432094?accountid=28391>
- Guion, L. (2002). Triangulation: establishing the validity of qualitative studies. *Institute of Food and Agricultural Sciences (University of Florida)*, 1 – 3. Recuperado de <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>
- Hernandez-Barbosa R. (2018). Diseño del trabajo de aula: un proceso fundamental hacia la profesionalización de la acción docente. *Revista Científica*, 33 (3), (s/p) doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.126232>
- Holton, J. (2010). The coding process and it's challenges. *The grounded theory review*. 9 (1), 21 – 40. doi: 10.4135/9781848607941.n13. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259481464_The_Coding_Process_and_Its_Challenges
- Honey, P.; Mumford,A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead-UK: Peter Honey Publications.
- Horrutiniér, P. (2007). Formación y currículo. *Pedagogía Universitaria*, 12 (4), 61 - 78.

- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Irondo, W. y Gallego, D. (2013). El currículo y la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (16), doi 10.5944/ried.16.1.2062. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271100943_El_curriculo_y_la_educacion_a_distancia
- Jiménez, M. (coord.) (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8 (1) ,141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Kim, J. (2015). Competency - based curriculum: an effective *approach to digital curation education*. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56 (4). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082900.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lamas, P. (1999). *Tratamiento curricular. Diploma de estudios en educación intercultural. Por una educación que tienda puentes entre quienes somos diferentes*. Lima: PUCP. Facultad de Educación.
- Lambert, V. y Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: an acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*. 16 (4). 255 – 256.
- Lévano, L., Sánchez, S., Guillén, P., Tello, S., Herrera, N. y Collantes, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569 - 588. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Luque, D. y Romero, F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Transversales Magisterio.
- Magendzo, A. (2020). Interrogando al currículum en tiempos de pandemia. *El Mostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/06/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/>
- Martínez, B. (2004). Diversificación y adaptación curricular. *Revistas Unifé*. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1679/1687>
- Mejía, H. (2012). *Guía de diversificación curricular*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Meza, J. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.

- MINEDU (2009) *Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Morales, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/367/307#desa>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Moya, J. y Luengo, F. (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. *CEE Participación Educativa*, 15, noviembre del 2010, 127 - 141.
- Nation, I.S.P y Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Offorma, G. (2010). *Curriculum diversification as a function of social engineering / restructuring*. *Nsukka: University of Nigeria*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280722561_CURRICULUM_DIVERSIFICACION_AS_A_FUNCTION_OF_SOCIAL_ENGINEERINGRESTRUCTURING
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Propuesta de lineamientos para una diversificación curricular con pertinencia cultural. Proyecto apoyo a la descentralización educativa Región Cusco*. Comunidad de Madrid.
- Pascual, M. (1996). *Los programas de diversificación curricular desde la transversalidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4027/4050>
- Pastor, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Revista Apertura*, 5 (2), 60 – 75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800206.pdf>
- Pearse, N., Weller, M., Scanlon, E. y Kinsley, S. (2010). Digital scholarship considered: How new technologies could transform academic work. *In education*, 16 (1), 1 – 6. doi: <http://www.ineducation.ca/article/digital-scholarship-considered-how-new-technologies-could-transformacademic-work>
- Pérez, M. (2012). *Modelos de diseño curricular*. Ciudad de Hidalgo: Sistema de Universidad Virtual.
- Pontificia Universidad Católica del Perú y Capella, R. J. (January 01, 1993). *Curso de investigación y diversificación curricular. Módulo 4*. Lima: PUCP.
- Quirós, B. y Rivera, L. (2006). *Adecuaciones curriculares en las instituciones de segunda enseñanza en la región educativa Liberia*. (Tesis de magíster, Universidad Estatal a Distancia). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/67708938.pdf>

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- 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.
- Román, M. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement* (623 – 646). Colorado: Universidad de Colorado, Campus Boulder.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solís, C. (2017). *Diversificación curricular e identidad cultural en los estudiantes del 5º año de educación secundaria la I.E. José Faustino Sánchez Carrión, UGEL 01, Lurín, 2016*. (Tesis de Magíster, Universidad César Vallejo). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5630/Sol%C3%ADs_MCE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sumeta, M. (2002). *Organización del currículo por áreas de procesos integrados, aplicado en las escuelas oficiales del Municipio de Taxisco, Departamento de Santa Rosa*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala). Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1508.pdf
- Tagele, A. y Bedilu, L. (2015). Teachers competence in the educational assessment of students: the case of secondary school teachers in the Amhara national regional state. *The Ethiopian Journal of Education*, 35 (2), 163 – 188.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México D.F: Pearson.
- Tobón, Sergio (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*. 65 (2). 329 – 332. doi: 10.15446/revfacmed.v65n2.60235
- Unesco (2020). *Covid – 19 educational disruption and response*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Universidad Autónoma de Nuevo León (2011). *La modalidad educativa a distancia en la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Nuevo León: Dirección de Educación a distancia. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C21E9E1BEEDBF62B05257B9600796244/\\$FILE/Modalidad_Educativa_a_Distancia.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C21E9E1BEEDBF62B05257B9600796244/$FILE/Modalidad_Educativa_a_Distancia.pdf)
- Uribe, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33). 7 – 27.
- Vásquez, S. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista española de pedagogía*, 59 (219). 217 – 228.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2012) Understanding by Design. VA ASCD. Recuperado de https://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf
- Yi, E. (Julio, 2018). Themes don't just emerge coding the qualitative data. *Medium ProyectUX*. Recuperado de <https://medium.com/@projectux/themes-dont-just-emerge-coding-the-qualitative-data-95aff874fdce>
- Yin, R. (2014). Case study research design and methods. Thousand Oaks: Sage.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zohrabi, M. (2008). Researching into curricular components. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12 (2), 49-69. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921018.pdf>

ANEXOS

Anexo 01. Carta para juez experto

Lima, 15 de octubre de 2020

Magíster Pilar Lamas Basurto

Departamento de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Presente. -

La saluda Michael Garrido Lostaunau, estudiante de la Maestría de Educación de la PUCP, en la mención de Currículo. Por medio de la presente. Solicito a Ud. su apoyo en calidad de experta, en la validación del instrumento de recojo de información para el desarrollo de la tesis titulada: "El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial".

El objetivo de la investigación es describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de tres áreas curriculares en el noveno grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. Se aplicará un guion de entrevista semiestructurada, que requiere su juicio de experta en el proceso de validación.

Para cumplir con esta solicitud, se adjuntan los siguientes documentos:

- Anexo 1: Matriz de consistencia de la investigación
- Anexo 2: Diseño de la entrevista semiestructurada
- Anexo 3: Guion de entrevista semiestructurada para docentes de secundaria
- Anexo 4: Formato de registro para la validación del experto.

En ese sentido, se necesita que complete el anexo 4, tomando en cuenta los criterios establecidos. Al momento de concluir, solicitamos que envíe sus observaciones al correo electrónico a20183890@pucp.edu.pe. Con sus apreciaciones, procederemos a elaborar la versión final de la entrevista. Agradeceremos su colaboración y tenga a bien enviar los formatos en un plazo aproximado de una semana.

Aprovecho la oportunidad para expresarle nuestra apreciación y estima personal.

Atentamente,

Michael Garrido Lostaunau

Código: 20183890

Anexo 02. Formato de registro para la validación del experto

FORMATO DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL EXPERTO/A DE LA 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 secundaria”. 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 retroinformar al investigador.

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Coherencia con tópico	La pregunta es coherente con los tópicos de cada subcategoría.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

CRITERIOS A EVALUAR	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P1: Al iniciarse la educación no presencial, ¿tuvo Ud. la necesidad de adecuar las programaciones curriculares anuales al nuevo contexto? ¿Por qué?				
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P2: ¿Requirió Ud. el apoyo de otras personas para adecuar las programaciones curriculares anuales? ¿A quiénes acudió Ud.? ¿Por qué?				
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P3: Nos puede relatar, ¿cómo procedió Ud. para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo?				

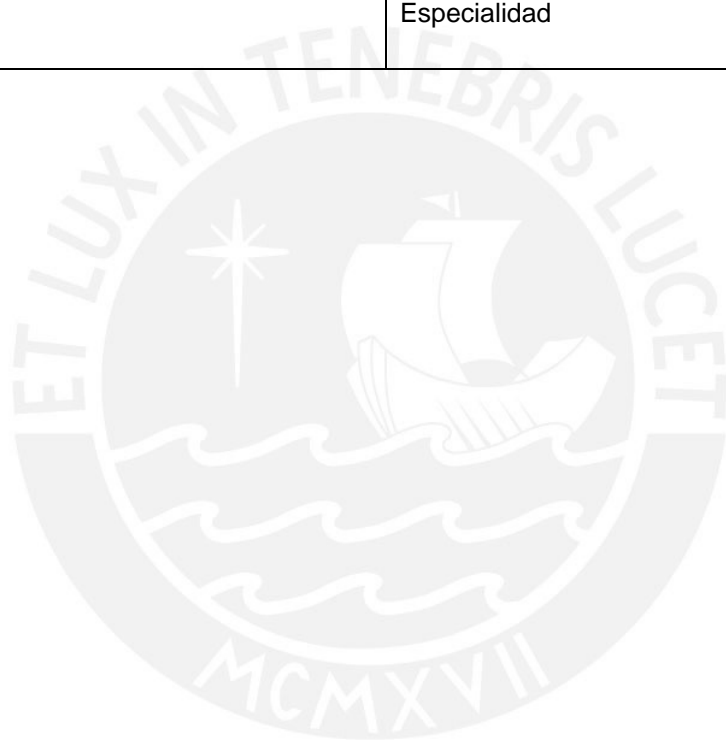
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P4: ¿Qué aspectos o situaciones Ud. tomó en cuenta para proceder a adecuar la programación curricular anual?				
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P5: ¿Cuánto tiempo dedicó Ud., a adecuar la programación curricular anual del área a su cargo? ¿A qué se debió?				
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P6: ¿Qué partes o elementos de su programación curricular anual, procedió Ud. a adecuar? ¿A cuál de ellos le dio prioridad? ¿Por qué? ¿Cuál de ellos le tomó más tiempo? ¿Cuál de esos elementos le fue más sencillo lograr adecuar? ¿A qué se debió?				
Coherencia con tópico				
Claridad				
Objetividad				
P7: Finalmente ¿Qué partes de su programación curricular anual no necesitaron ser adecuadas al nuevo contexto? ¿Por qué?				
Coherencia con tópico				
Claridad				

Objetividad				
-------------	--	--	--	--

Valoración general del instrumento:

--

Nombre del experto:	
Fecha:	Especialidad



Anexo 03. Diseño de la entrevista semiestructurada

DISEÑO DE LA ENTREVISTA

1. Título de la investigación

El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial.

2. Problema de investigación

¿Cómo se realiza el proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial?

3. Objetivos de la entrevista

3.1. Recoger información acerca de las decisiones y acciones de los docentes de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC (Desarrollo personal, cívica y ciudadanía), para adecuar las programaciones curriculares anuales en la modalidad de educación no presencial.

3.2. Recoger información de los docentes, acerca de los elementos que diversificaron en la programación curricular anual del área a su cargo, para ser desarrollados en la modalidad de educación no presencial.

4. Tipo de entrevista

Semiestructurada

5. Fuentes

3 docentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, que cumplen con las siguientes condiciones:

- Enseñar en el 9no grado de dicha institución
- Participar en áreas que tengan un número alto de horas de desarrollo a la semana.
- Haber trabajado durante al menos un año en la institución educativa.

6. Temas o tópicos a considerar en la entrevista

- Decisiones y acciones que tomaron los docentes para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC.
- Elementos diversificados en las programaciones curriculares de las áreas de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC.

7. Medio para realizar la entrevista

La entrevista se realizará a través de videoconferencia, por medio de la plataforma ZOOM, teniendo en cuenta las recomendaciones en el contexto del distanciamiento social.

8. Fecha o mes a realizar la entrevista

La entrevista se realizará durante la primera semana del mes de noviembre

9. Duración de la entrevista

La entrevista está programada para un tiempo aproximado de 45 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 no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Solicitar permiso para grabar la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.

Ítems de la entrevista

Temas o tópicos	Subtemas	Preguntas
Decisiones y acciones que tomaron los docentes para diversificar las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC.	<p>Necesidad de adecuar las programaciones curriculares anuales</p> <p>Acciones necesarias para proceder a la adecuación de las programaciones curriculares anuales al nuevo contexto.</p>	<p>1. Al iniciarse la educación no presencial, ¿tuvo Ud. la necesidad de adecuar las programaciones curriculares anuales al nuevo contexto? ¿Por qué?</p> <p>2. Nos puede relatar, ¿cómo procedió Ud. para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo? ¿Qué actividades Ud. realizó para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo?</p>

	<p>Necesidades que guiaron las decisiones para adecuar las programaciones curriculares anuales.</p> <p>Acompañamiento en la adecuación de las programaciones curriculares anuales</p>	<p>3. ¿Qué aspectos o situaciones Ud. tomó en cuenta para proceder a adecuar la programación curricular anual?</p> <p>4. Para que Ud. efectúe la adecuación de su programación curricular ¿Recibió directivas desde la dirección o coordinación del colegio? ¿Cuáles fueron?</p> <p>5. ¿Requirió Ud. el apoyo de otras personas para adecuar las programaciones curriculares anuales? ¿A quiénes acudió Ud.? ¿Por qué?</p>
<p>Elementos del currículo, diversificados en las programaciones curriculares de las áreas de matemáticas, comunicación y DPCC.</p>	<p>Elementos de la programación curricular anual adecuados al nuevo contexto</p> <p>Elementos de la programación curricular anual no adecuados al nuevo contexto.</p>	<p>6. ¿Qué partes o elementos considera Ud. en la programación anual?</p> <p>7. ¿Qué partes o elementos de su programación curricular anual, procedió Ud. a adecuar? ¿A cuál de ellos le dio prioridad? ¿Por qué? ¿Cuál de ellos le tomó más tiempo? ¿Cuál de esos elementos le fue más sencillo lograr adecuar? ¿A qué se debió?</p> <p>8. Finalmente ¿Qué partes de su programación curricular anual no necesitaron ser adecuadas al nuevo contexto? ¿Por qué?</p>

Anexo 04. Guion de entrevista semiestructurada para docentes de secundaria

Guion de entrevista semiestructurada para docentes de secundaria

Fecha:	Medio para la entrevista
Hora de inicio:	Hora de término:
Duración:	Área curricular del docente
Docente:	Código de entrevista:
Entrevistador:	

1. SALUDO INICIAL

Buenas tardes estimado docente. En principio, quiero agradecerle por su disposición y participación en esta entrevista. Mi nombre es Michael Garrido Lostaunau, estudiante de la Maestría en Educación, mención Currículo de la PUCP; y, por ende, el responsable de la presente investigación.

La reunión de hoy es de especial interés para mi persona, puesto que se busca recoger información sobre dos aspectos importantes de su labor docente. El primero es acerca de las decisiones que tomó para adecuar la programación curricular anual en el área de... en el contexto de educación no presencial, en el noveno grado. El otro aspecto es, dialogar sobre los elementos de su programación curricular anual que fueron o no adecuados frente al contexto de educación no presencial.

Es importante recordar que no hay respuestas correctas, ni incorrectas, puesto que se busca describir los hechos tal como ocurrieron. Para el desarrollo de la entrevista, es importante el registro de la misma, por lo que solicito su permiso para efectuar la grabación.

(Respuesta del docente)

Habiendo pedido el permiso correspondiente para la grabación, reitero que la entrevista es de total confidencialidad, manteniendo en reserva su identidad, asignándole un código durante la investigación y procurando el respeto integral de sus derechos, según los principios éticos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Antes de empezar formalmente con la entrevista, le recuerdo que la duración aproximada de la misma es de 45 minutos, pudiendo Ud. terminarla antes del tiempo establecido o incluso, no responder si considera que alguna pregunta es lesiva a su persona, reservándose el derecho de opinión.

2. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA

1. Podría Ud. decirnos, ¿Cuál es el área curricular que tiene a cargo en el noveno grado?

2. Al iniciarse la educación no presencial, ¿tuvo Ud. la necesidad de adecuar las programaciones curriculares anuales al nuevo contexto? ¿Por qué?
3. Nos puede relatar, ¿cómo procedió Ud. para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo? ¿Qué actividades Ud. realizó para adecuar la programación curricular anual del área a su cargo?
4. ¿Qué aspectos o situaciones Ud. tomó en cuenta para proceder a adecuar la programación curricular anual?
5. Para que Ud. efectúe la adecuación de su programación curricular ¿Recibió directivas desde la dirección o coordinación del colegio? ¿Cuáles fueron?
6. ¿Requirió Ud. el apoyo de otras personas para adecuar las programaciones curriculares anuales? ¿A quiénes acudió Ud.? ¿Por qué?
7. ¿Qué partes o elementos considera Ud. en la programación anual?
8. ¿Qué partes o elementos de su programación curricular anual, procedió Ud. a adecuar? ¿A cuál de ellos le dio prioridad? ¿Por qué? ¿Cuál de ellos le tomó más tiempo? ¿Cuál de esos elementos le fue más sencillo lograr adecuar? ¿A qué se debió?
9. Finalmente ¿Qué partes de su programación curricular anual no necesitaron ser adecuadas al nuevo contexto? ¿Por qué?
10. ¿Desea usted agregar algo más a la entrevista sobre el tema tratado? Lo que usted considere conveniente.

3. 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 05. Protocolo de consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS A DOCENTES DE SECUNDARIA

Estimado docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Michael Edward Garrido Lostaunau, estudiante de la Maestría en Educación, de la mención en Currículo, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por la docente Diana Mercedes Revilla Figueroa. El estudio en mención se denomina: "El proceso de diversificación curricular en el noveno grado de una institución educativa privada, en la modalidad de educación no presencial," y tiene como propósito describir el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes en el noveno grado de una institución educativa.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 45 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 grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas en USB por un periodo de un año, luego de haber publicado la investigación. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

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, usted tendrá acceso a los resultados a través del repositorio de tesis de la Maestría.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: a20183890@pucp.edu.pe o al número 991592123. 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.

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

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea de carácter confidencial

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 del Investigador responsable

Firma

Fecha

Anexo 06. Matriz sobre el proceso de diversificación curricular seguido por los docentes de 9no grado de la institución educativa privada

Código del informante	Identificación de necesidades educativas individuales	Identificación de necesidades educativas prescriptivas (en función a temporalidad)	Diversificación de los desempeños, a partir de las competencias y capacidades	Decisiones en función a los contenidos y actividades de aprendizaje
DI01		<p>Primero, la relevancia de los desempeños que tenían que utilizarse en 9no para que pudieran servir de base óptima para los conocimientos que tendrían que adquirirse en 10mo grado. (..) Estableciendo también, una coherencia con lo que pide, finalmente, el DCN. El nivel de logro esperado. (DI01, p.1)</p>	<p>la primera consigna era poder desarrollar las 4 competencias del área que tengo a mi cargo. Se hizo una selección de desempeños que estaban ligadas a estas competencias, basándonos en áreas temáticas (DI01, p.1)</p> <p>Seleccionar, organizar, ordenar y programar todo lo que implica trabajar cada desempeño. (DI01, p.1)</p>	<p>fue un aspecto a considerar al momento de hacer la programación anual. Ver de qué forma podríamos llegar a los estudiantes y de qué forma los temas verdaderamente, o los contenidos temáticos a través de los desempeños podrían ser verdaderamente aprendido por ellos. De una forma que, finalmente, pudieran aplicarlo a las diversas estrategias que nosotros utilizamos para que ellos puedan entender. (...) el hecho de que pudieran tener la base necesaria suficiente para que el siguiente año puedan también desarrollar las competencias generales. Hablando de que el sistema ya no sea exactamente</p>

				virtualizado, sino que pueda transformarse en un sistema presencial. (DI01, p.2)
DI02	<p>También las necesidades del grupo, Ir viendo cuáles eran sus necesidades, qué era lo que ellos tenían que trabajar. (DI02, p.1)</p> <p>el cambio que había, era el momento en el cual estaba pasando todo esto de la pandemia, que también se tenía que tener en cuenta mucho el estado de ánimo de los chicos (DI02, p.2)</p>	<p>Debido a que hubo una reducción en el tiempo En el horario de clases y, debido a que los contenidos no se iban a culminar según la programación, (DI02, p.1)</p> <p>el horario que teníamos, que nos hayan recortado el tiempo. (DI02, p.2)</p>	<p>la revisión de los desempeños que se habían cumplido (...) Luego, uniendo algunos desempeños e ir también analizando cuáles eran los más importantes para llegar a alcanzar dentro del área y cuáles también eran los necesarios para los proyectos que necesitábamos conseguir en el año. (DI02, p.1)</p>	

	<p>este grupo en particular le costaba mucho la expresión oral y era algo que teníamos que cuidar bastante. También que el grupo es bastante pequeño. (DI02, p.5)</p> <p>Cuando nos pidieron reprogramar tuvimos que considerar muchos aspectos en el grupo de 9no, porque no habíamos tenido la experiencia de poder trabajar con ellos virtualmente todavía. (DI02, p.5)</p> <p>por la necesidad de grupo. Para ver qué era lo que ellos necesitaban (...)</p>			
DI03	<p>la problemática por la que estábamos atravesando y por la que atravesamos. (...)</p> <p>El hecho de que tanto sabía de mis estudiantes, de</p>	<p>porque la reestructuración que hizo el colegio en el primer bimestre, no incluía dentro del horario, las horas asincrónicas del curso de DPCC (...)</p> <p>Fue teniendo en cuenta la</p>		<p>Relacionamos y también seleccionamos los ejes y enfoques transversales propuestos por el MINEDU, que también íbamos a desarrollar en cada uno de los</p>

	qué manera podían responder mejor a qué tipo de metodología de trabajo (...) estilos de aprendizaje (DI03, p.2)	cantidad de horas de trabajo asincrónicas. (DI03, p.1)		bimestres (DI03, p.1)
--	---	--	--	-----------------------

