

INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN RURAL: REPORTE DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN SERVICIO EN EL NORTE DE PERÚ

Graciela Cordero, Luis Ángel Contreras, Patricia Ames, Don Dippo, Marcela Durán, Steve Alsop, Tove Fynbo, María Luisa Sánchez, Teresa González y José García

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo documenta la experiencia de un proyecto colaborativo para el desarrollo profesional de profesores rurales en servicio, basado en la investigación-acción, que implementó durante el 2004 el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) en Piura, Perú. El programa se desarrolló mediante un acuerdo de colaboración norte-sur entre la universidad de York, Canadá, la Universidad Autónoma de Baja California, México y la Universidad de Piura, Perú, con el financiamiento otorgado por la Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI).

El trabajo aborda tres temáticas centrales: a) describe el contexto educativo de la escuela rural en el Perú y el origen, objetivos y características del proyecto PROMEB; b) presenta el modelo de formación de profesores adoptado; y c) hace una revisión de las experiencias de investigación-acción desarrolladas por los participantes del programa.

2. LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PERÚ Y EL PROMEB

2.1 Contexto educativo de la escuela rural en el Perú

Una breve caracterización del estado actual de la educación rural peruana muestra una realidad problemática desde varios aspectos (Montero, *et al*, 2001). En primer lugar, la dispersión y el aislamiento en que se dan los asentamientos rurales imponen serias dificultades para la gestión del sistema educativo.

El 89% de los poblados rurales tiene menos de 500 habitantes, lo que implica que en muchos casos una población escolar bastante reducida es atendida en la modalidad de escuela multigrado o unidocente. En efecto, 90% de las escuelas rurales presentan esta característica. Es decir, son 21,867 planteles que constituyen 73% de las escuelas primarias públicas del país y albergan al 40% de los estudiantes de educación primaria (Montero, *et al*, 2001).

Por otro lado, el seguimiento y la supervisión a dichas escuelas se complican por las dificultades de acceso. Por ejemplo, 70.4% de las rutas nacionales y 91.4% de los caminos vecinales no ofrecen buenas condiciones para el transporte terrestre (INEI, 1997). En un estudio en 142 comunidades rurales, Cáritas encontró que un tercio de las comunidades no cuenta con caminos y que solamente 25% tienen acceso a servicio vehicular más de una vez al día (Montero, *et al*, 2001). A ello se debe agregar que los organismos locales y regionales del sector educación carecen muchas veces de los recursos económicos y de transporte para movilizarse hasta las escuelas. Todo ello permite afirmar que los docentes de aula rural se encuentran bastante aislados del resto del sistema, y que para llegar a

sus trabajos deben ausentarse de sus hogares durante toda la semana, lo cual genera una nueva dimensión de aislamiento.

Un segundo factor problemático que enfrenta la educación rural es la pobreza. En Perú 54.8% de la población vive en condiciones de pobreza y un 24.4% lo hace en condiciones de extrema pobreza. Este porcentaje es mayor aún en las zonas rurales, donde un 51.3% de la población vive en condiciones de extrema pobreza, mientras que la pobreza extrema entre la población urbana es de 9.9% (INEI, 2004).

La pobreza de las zonas rurales se ve claramente reflejada en sus escuelas, donde muchas veces se carece de las condiciones mínimas de infraestructura, mobiliario y equipamiento. La mayoría de las escuelas carece de servicios básicos como energía eléctrica (98%), drenaje (98%) y agua (72%). Los docentes deben asimismo hacer frente a la escasez de materiales educativos, ya que la pobreza de los pobladores no permite adquirirlos y el Estado rara vez los distribuye. Las condiciones de vida de los docentes son otro factor que influye negativamente en su trabajo, pues generalmente deben permanecer en estas escuelas sin una vivienda adecuada.

La pobreza y la cultura campesina imprimen otro rasgo peculiar a la educación rural: la mayor parte del alumnado participa en las actividades laborales de su unidad familiar, para contribuir a la supervivencia de la misma. En efecto, desde muy temprana edad niños y niñas colaboran con las tareas domésticas y productivas de sus familias. Ello puede implicar inasistencia a la escuela en ciertas épocas del año (siembra y cosecha) o incluso de modo más regular (para atender al ganado o a los hermanos menores, entre otras actividades).

Finalmente, frente a este panorama de por sí complejo y desafiante, es necesario agregar la inadecuada preparación de la gran mayoría de docentes rurales. Inadecuada en principio, porque su formación inicial no contempla las necesidades que enfrentarán en las aulas rurales, como un conocimiento mínimo de estrategias didácticas para trabajar en aulas multigrado, o flexibilidad para incorporar las características del contexto en su quehacer pedagógico. Pero inadecuada también pues se evidencian carencias en la calidad y cantidad de información que manejan y limitaciones en la metodología que emplean.

2.2 El Programa de Mejoramiento de la Educación Básica

En este contexto social y educativo, han surgido iniciativas estatales y de diversas organizaciones para atender la educación rural en Perú (Ames, 2004). Una de ellas es el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), financiado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y Agriteam. El PROMEB tiene por finalidad lograr que los niños de las zonas rurales seleccionadas en Piura terminen la educación primaria en edad normativa y con las competencias básicas requeridas (Agriteam, 2003a), objetivo que coincide con el Programa Nacional de Emergencia Educativa en el Perú 2004-2006 (MED, 2004).

El departamento de Piura fue elegido por la ACDI por sus condiciones sociales y económicas. Esta región, ubicada en la zona norte del país, presenta la problemática de la educación rural descrita anteriormente. Aunque su población está concentrada básicamente en zonas urbanas, 77% de las escuelas primarias públicas de la región son multigrado y se ubican principalmente en zonas rurales. Las dificultades de acceso señaladas se encuentran también en la región, aunque son menos agudas que en las áreas montañosas de los Andes. De sus habitantes, 64% son pobres; en las zonas rurales el promedio de años de estudio es de 5 años, lo cual está por debajo de la primaria completa (6 años). La tasa de analfabetismo en la zona rural es de 23.3%. El déficit de cobertura escolar se ubica

mayoritariamente en la educación inicial y en la secundaria, y existen unos 120,000 niños y adolescentes excluidos del servicio educativo en la región (Montero, *et al.*, 2004).

Otro criterio para seleccionar este departamento fue el interés y la capacidad institucional de la Dirección Regional de Educación de Piura (DREP) y el hecho de que en esta región del país existen otros proyectos de la ACIDI (Fortalecimiento Municipal, Fondo Género y Equidad y Fondo Perú-Canadá).

El programa se ha centrado en zonas rurales prioritarias del departamento de Piura. En la provincia de Sullana, se ha trabajado en el distrito de Lancones (bosque seco), ubicado en la frontera con el Ecuador y en la provincia de Morropón, en los distritos de San Juan de Bigote y Salitral (zona agrícola).

En enero de 2002, se inició la elaboración del programa por los representantes de la ACIDI y los del Ministerio de Educación (MED) y la Dirección Regional de Educación del departamento de Piura (DREP). Un año después se aprobó el Plan de Implementación del Proyecto (PIP) el cual fue elaborado por el Comité de Orientación, integrado por representantes de la ACIDI y el MED. El proyecto inició su ejecución en febrero de 2003 y tiene una duración de cinco años.

Las metas del proyecto son:

- Incrementar la cantidad de estudiantes que completan la primaria con las competencias básicas,
- Mejorar la eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves, y
- Mejorar los sistemas de gestión educativa, tanto en el nivel de la escuela, como el de las redes educativas y los órganos intermedios del sector educación.

La apuesta central del proyecto se dirige a convertir las escuelas rurales de la muestra en un microsistema educativo cuya dinámica se orienta a la obtención de logros de aprendizaje, en coincidencia con las políticas de reforma que han predominado desde los noventa en América Latina (Agriteam, 2003a).

2.3. Estrategias de intervención del PROMEB

Las actividades se han organizado en tres programas básicos dentro del Plan General de Formación del programa: Estimulación Temprana, Gestión Pedagógica e Institucional y Fortalecimiento de Capacidades (Agriteam, 2003b).

El programa de Estimulación Temprana, tiene como propósito sensibilizar y capacitar a los padres y madres de familia y a la comunidad en general acerca de las necesidades prioritarias de los niños referidas a su salud, nutrición y estimulación temprana, y la formulación de propuestas concertadas para superar de los problemas que los afectan. Otro propósito es el funcionamiento sostenido de ludotecas instaladas en las comunidades en el ámbito del programa, atendidas por jóvenes voluntarios de cada comunidad, con el acompañamiento de dos docentes especialistas del nivel inicial.

Por su parte, el programa de Gestión Pedagógica e Institucional tiene como propósito brindar a los docentes y directores las herramientas pedagógicas que les permitan cumplir eficientemente con su práctica en el aula y en la gestión escolar. Este programa está a cargo de un equipo de profesionales que se ha denominado “Formadores”, quienes visitan las escuelas rurales y permanecen en las comunidades atendiendo a los instituciones educativas y organizaciones asignadas, y que proporcionan

asesoría y actualización de los docentes y directores. En relación con la gestión pedagógica, los formadores tienen como actividades permanentes:

- Planificar, ejecutar y evaluar los talleres de capacitación.
- Desarrollar actividades de acompañamiento en tandem, utilizando estrategias innovadoras.
- Impulsar el desarrollo de los círculos de interaprendizaje de docentes y directores de instituciones educativas.
- Desarrollar labor en las comunidades con los padres y madres de familia.

En cuanto a la gestión institucional, el programa se orienta al trabajo de asesoría del centro educativo; pero también tiene que ver con otras instancias que coadyuvan a la labor educativa del plantel, como son los Consejos Educativos Institucionales, las Mesas de Concertación y la operación de Redes Educativas. En este campo, las funciones del formador son:

1. Sensibilizar y motivar a los directores para asumir su rol de líderes de los procesos de mejoramiento de la gestión institucional en sus centros.
2. Instrumentar acciones de monitoreo y acompañamiento a directores, mediante visitas a centros educativos y a círculos de directores.
3. Instrumentar acciones de monitoreo y acompañamiento a los padres y madres de familia, organismos comunitarios y sectoriales de la escuela para un trabajo concertado escuela-comunidad.
4. Acompañar los procesos interactivos al interior de la escuela y con los agentes comunitarios que forman parte de los Consejos Educativos Institucionales y las Mesas de Concertación.

Asimismo, con la finalidad de apoyar la práctica pedagógica del docente para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas, el programa ha instalado dos centros de recursos didácticos (Reducentros) equipados con quince computadoras, videoteca, y biblioteca especializada para el docente. El Reducentro cuenta además con el servicio de Internet y televisión satelital por intermedio de la señal del Programa Huascarán del Ministerio de Educación.

Respecto al Programa de Fortalecimiento de Capacidades, el PROMEB instrumentó el **Diplomado en Educación Rural** como parte de sus acciones orientadas a fortalecer la formación continua de docentes y directores de las áreas rurales. El diplomado fue impartido a lo largo de 2004 por tres universidades del continente americano: la Universidad de York (Canadá), la Universidad Autónoma de Baja California (México) y la Universidad de Piura (Perú). Este programa fue aprobado por el Ministerio de Educación de Perú y por la Dirección Regional de Educación en Piura, Perú (DREP).

3. MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES

En muchos países de América Latina, los programas de formación de profesores en servicio se desarrollan bajo el supuesto de que los maestros adquieren los elementos necesarios para innovar su práctica a partir de su asistencia a una larga serie de cursos “de capacitación” tomados a lo largo de su vida laboral (Cordero, 2003).

En el Perú, por ejemplo, el Ministerio de Educación desarrolló el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) desde 1996 al 2001. Este Plan ofreció talleres a los maestros sobre teorías psicológicas, estrategias de enseñanza, currículum y evaluación. En el marco de los talleres se entregaban también diversos materiales educativos para las aulas. Con una perspectiva más innovadora de la formación docente, el plan también incluyó simulaciones de planes de clase, de forma tal que los maestros tuvieran oportunidad de observar a sus compañeros, y en algunas comunidades, se incluyeron visitas cortas a escuelas.

Estos modelos de formación, básicamente transmisivos, presentan limitaciones si se espera que, como resultado de la asistencia a estos eventos, los maestros transformen su práctica docente. El supuesto de que los maestros cambiarán por la simple repetición de las ideas de otros ha probado ser falso (Imbernón, 1988).

Un discurso alterno propone que la formación de profesores en servicio es una dimensión de la profesionalización docente y que esta no puede entenderse en forma aislada de su desarrollo profesional (Marcelo, 1995; Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall, 1996). Sparks y Louck (1990, citados en Marcelo, 1995) identifican cinco modelos de desarrollo profesional:

- Desarrollo profesional autónomo
- Desarrollo profesional basado en la reflexión, la observación y la supervisión
- Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y organizativo
- Desarrollo profesional a través del entrenamiento
- Desarrollo profesional a través de la investigación

El PROMEB optó por el modelo de desarrollo profesional a través de la investigación, por considerar que ofrecía una alternativa tanto para el desarrollo personal como para el trabajo colegiado en las escuelas, las redes escolares y el trabajo comunitario.

3.1 Desarrollo profesional a través de la investigación

Este modelo plantea que los maestros aprenden a través de la investigación de su propia práctica. El modelo está fundamentado en los principios de la investigación-acción, forma de indagación auto-reflexiva donde el maestro es el actor del proceso de investigación y quien determina en forma colegiada las estrategias a seguir y el uso de los resultados. El profesorado es, por tanto, sujeto de investigación y sujeto de su profesionalización. Las preguntas claves de este enfoque son:

- ¿Qué está sucediendo en la acción práctica y en el proceso educativo en ese contexto específico?
- ¿Qué significan las acciones educativas para los actores que participan en ellas?
- ¿Qué puedo hacer para cambiar la práctica educativa y el contexto donde ésta se da?
- ¿Cómo relacionamos lo que pasa ahí con lo que pasa en otros lugares? (Imbernón, 2002, p.9)

En el contexto de la educación rural peruana, se consideró que la investigación-acción era un modelo adecuado para que los maestros identificaran una situación problemática en su aula o escuela, definieran estrategias de intervención y les dieran seguimiento y, finalmente, reflexionaran sobre el resultado de su estrategia. Con esta metodología se buscó dar a los maestros una estructura que

permitiera desarrollar el trabajo de intervención, la indagación sistemática y la reflexión sobre su práctica. Esta decisión se apoyó en el supuesto de que los profesores pueden llegar a ser mejores profesionales de la educación reflexionando sobre lo que hacen, en vez de solo adquirir conocimientos generales en el campo de la educación.

En el diseño del programa se aplicó también el principio básico de que las actividades más exitosas para el desarrollo profesional son aquellas que se extienden sobre el tiempo y apoyan la conformación de comunidades docentes de aprendizaje. Este tipo de actividades se desarrollan al crear oportunidades para compartir experiencias docentes y datos relativos al aprendizaje y se orientan a la toma de decisiones compartida.

3.2 Objetivos y metas del programa de fortalecimiento de capacidades

El programa tiene como objetivo fortalecer las capacidades de estos profesionales para:

- Promover relaciones interpersonales armónicas basadas en el respeto, el apoyo mutuo, la empatía y la asertividad, resolviendo situaciones conflictivas con liderazgo democrático.
- Manejar estrategias metodológicas para impulsar el trabajo cooperativo y el uso óptimo del tiempo.
- Diseñar y desarrollar propuestas curriculares y de gestión institucional de corto, mediano y largo plazos, en una perspectiva de diversificación curricular y de descentralización educativa, sobre la base de los nuevos paradigmas y principios pedagógicos y de gestión institucional.
- Manejar estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de las competencias básicas referidas a la expresión oral, la expresión escrita, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- Impulsar la creación de formas e instrumentos alternativos de valoración de los procesos pedagógicos y de gestión institucional en el marco de los nuevos paradigmas de evaluación.

3.3. Metodología de trabajo

3.3.1 Diagnóstico de necesidades y definición de contenidos

En septiembre de 2003, PROMEB organizó talleres de identificación de necesidades de capacitación con los especialistas de los órganos intermedios, los formadores PROMEB y los profesores de aula rural. Los resultados de la sistematización del diagnóstico permitieron identificar cuatro módulos:

- Liderazgo
- Planificación
- Investigación-acción
- Evaluación

Estos cuatro módulos se integraron en un Diplomado en Educación Rural, el primero en ofrecerse en el Perú.

A partir del análisis de los resultados del diagnóstico y de los objetivos del programa de fortalecimiento de capacidades, PROMEB y los instructores del diplomado definieron el encuadre de los

cursos que integraron el diplomado. Cada módulo fue impartido por dos o tres profesores de cada universidad. Los instructores, aún sin conocerse, trabajaron en los contenidos del módulo vía Internet durante la fase de planeación del diplomado. Las estrategias didácticas a seguir fueron acordadas en una reunión presencial previa al inicio del diplomado.

PROMEB otorgó financiamiento para poder desarrollar los proyectos. Se apoyó con \$150.00 dólares canadienses a cada uno de los participantes, financiamiento con el cual los maestros pudieron conseguir materiales y recursos para su aula, librerías, mesas, papelería diversa, libros, instrumentos musicales, etc.

3.3.2 Organización del diplomado

El diplomado se organizó en dos fases: presencial y de seguimiento.

En la fase presencial, los módulos se impartieron en días útiles sucesivos, con jornadas aproximadas de 6 horas diarias, en horario corrido. En cada módulo se diseñaron, de manera congruente, diversas estrategias formativas: lecturas asignadas, conferencias, reflexiones grupales y actividades prácticas individuales o grupales con el uso de materiales diversos. Se enfatizó la realización de actividades en pequeños grupos de trabajo. La primera etapa presencial fue del 16 al 28 de febrero del 2004 y la segunda del 02 al 06 de agosto del 2004.

Una vez terminada la primera etapa presencial del diplomado, se implementó una fase de seguimiento que se desarrolló a lo largo del semestre escolar mediante visitas en las que los facilitadores de las universidades involucradas pudieron observar las acciones que se realizaron en las escuelas donde se desarrolló cada proyecto de investigación-acción, con la finalidad de brindar la asesoría oportuna.

En la fase de seguimiento, se conformaron equipos de dos profesores de distintas universidades de acuerdo a las zonas geográficas del Departamento de Piura. El seguimiento se efectuó del 30 de mayo al 4 de junio 2004.

3.3.3 Integración de los grupos participantes en el diplomado

El diplomado estuvo dirigido a los siguientes profesionales:

- Docentes Formadores PROMEB y Coordinadores del programa.
- Docentes de aula rural de desempeño destacado, seleccionados por los formadores por su compromiso con la educación rural y su identificación con los propósitos del programa.
- Especialistas de los órganos intermedios del Ministerio de Educación (OOII), de la Dirección Regional de Educación de Piura (DREP) y de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), de Sullana y Morropón en Departamento de Piura. Estos funcionarios forman parte del Cuadro de Asignación de Personal (CAP) tanto de las DRE como de las UGEL y cumplen las funciones de apoyo pedagógico y gestión con docentes y directores de centros educativos y son los responsables directos de las acciones de monitoreo y supervisión de los planteles. Fueron seleccionados por sus respectivos directivos, con base en su permanencia, dedicación al área rural o por ser destacados en su trabajo.

En la Tabla 1 se presenta la composición del grupo de este diplomado.

Tabla 1. Número y tipo de participantes del diplomado

Participantes	Número	%
Docentes de la zona rural de Sullana.	05	08.2
Docentes de la zona rural de Morropón	06	09.8
Especialistas en educación:		
- De la Dirección Regional de Educación (08)		
- De la UGEL-Sullana(02)		
- De la UGEL-Morropón(02)	16	26.2
- De la Red Nuclear de Lancones (02)		
- De la Red Nuclear de Los Ranchos (02)		
Profesores de UNDEP	04	06.5
Formadores del equipo PROMEB	27	44.3
Coordinadores del equipo PROMEB	03	04.9
Total	61	100.0

3.3.4 Criterios de acreditación del Diplomado

Para la obtención del Diplomado se pidieron dos productos finales: a) la presentación escrita de los resultados del proyecto de investigación-acción aplicado a lo largo del año escolar en forma individual o en equipo; b) la presentación oral de su trabajo en el evento de cierre del diplomado que tuvo lugar en Piura el 25 y 26 de noviembre de 2004. Para muchos de los participantes, especialmente los maestros de aula rural, esta fue su primera experiencia de presentar un trabajo ante sus colegas y el hacerlo fue considerado como parte de la formación del diplomado.

La DREP reconoció el diploma otorgado y el Ministerio de Educación ofreció publicar los tres mejores proyectos.

4. RESULTADOS DEL DIPLOMADO EN EDUCACIÓN RURAL DURANTE 2004

El principal producto del tercer seminario presencial del Diplomado en Educación Rural, celebrado en Piura el 26 y 27 de noviembre de 2004, fueron los 38 proyectos que fueron presentados en forma oral y escrita. En dichos proyectos participaron, conduciendo los trabajos de investigación-acción, 47 participantes del diplomado. Además, colaboraron al menos otro tanto de docentes y directivos escolares con quienes los responsables de los proyectos negociaron su acceso a los escenarios educativos. También participaron en los trabajos padres de familia y autoridades locales que fueron involucrados en las acciones educativas instrumentadas.

Cabe señalar que, en algunos casos, los profesores presentaron oralmente los resultados de su investigación de modo muy estructurado y claro, pesar de contar para ello solo con 10 minutos.

Con fines de análisis, la información contenida en los reportes escritos ha sido organizada en cinco apartados: temáticas abordadas, descripción del contexto de las escuelas, procedimientos y técnicas empleados, resultados reportados y reflexiones sobre el trabajo de investigación realizado. A continuación se presenta una síntesis de cada uno de ellos.

4.1 Temáticas abordadas

El principal tema investigado fue el lenguaje, que estuvo presente en 22 de los 38 proyectos (58%). Al respecto, las principales preocupaciones de los profesores fueron la lectoescritura (7 proyectos), la comprensión lectora (7 proyectos), la escritura (5 proyectos), la comprensión oral (2 estudios) y la expresión oral (1 trabajo). El interés en la lectoescritura se explica por el énfasis puesto en esta área curricular por el Programa Nacional de Emergencia Educativa.

En la tabla 2. se muestra el total de proyectos por área de interés de los participantes.

Tabla 2. Principales temas investigados por los participantes del diplomado

Área/Contenido	Número de proyectos*
Lenguaje	22 (58%)
Música	04
Psicomotricidad	03
Matemáticas	02
Aprendizaje cooperativo	02
Uso materiales didácticos	02
Redes escolares	02
Autoestima	02
Ciencia y ambiente	01
Liderazgo	01
Prácticas de nutrición	01

* 4 proyectos presentaron 2 temáticas diferentes y por ello fueron clasificados en 2 categorías diferentes

Todos los proyectos buscaron vincular de algún modo a la escuela con su entorno. En 18 de ellos, la intervención promovió el involucramiento de los padres de familia como colaboradores y corresponsables del cambio educativo sostenible, de manera que fuera posible dar continuidad en el hogar a las acciones emprendidas por la escuela. En 11 proyectos, se pretendió también estimular el interés y la cooperación de las autoridades de la localidad para desarrollar las acciones.

Cabe aclarar que, aunque todos los proyectos fueron reportados de manera individual, su planeación y operación, así como su presentación en el congreso, en algunos casos fueron hechos de manera grupal. De los proyectos, 33 proyectos fueron desarrollados de forma individual, aunque algunos de ellos operaron en más de una escuela. Tres casos se desarrollaron por parejas. Además, un trabajo fue diseñado por tres profesores y otro más por 4 docentes. Aunque estos proyectos fueron grupales, la operación, evaluación y reporte de los mismos fue individual y correspondió a escuelas o aulas diferentes.

4.2 Descripción del contexto de las escuelas

Según los reportes presentados, las comunidades en que se encuentran las escuelas donde se desarrollaron los trabajos de investigación–acción presentan rasgos muy similares:

Están ubicadas en el departamento de Piura al norte de Perú,

Sus actividades productivas son agropecuarias, destacándose los cultivos de arroz, maíz, plátano, mango, limón y, en menor medida, frijol, cebolla, camote y yuca; así como la pesca y la crianza de aves de corral, cabras, ovejas y puercos,

La población es muy pequeña: el 32% tiene menos de 200 habitantes; el 27% tiene entre 200 y 1000 habitantes; el resto tiene entre 1000 y 3500 habitantes. Sólo se registró un proyecto realizado en una comunidad que tiene 10,623 habitantes.

Las principales organizaciones sociales incluyen club de madres, vaso de leche, club deportivo y sociedad religiosa; en menor medida, también están presentes sociedad de padres, ronda campesina, puesto de salud, comité de agua y comedor popular. Sólo en las comunidades más pobladas existen organizaciones como juzgado de paz, frente cívico o comité agropecuario.

Respecto a las escuelas donde se trabajó, los reportes de investigación mencionan una amplia variedad de condiciones en cuanto a población escolar, modalidad educativa y disponibilidad de servicios, mismas que se describen enseguida:

Tabla 3. Número de alumnos en las escuelas donde se efectuó la investigación–acción

Número de estudiantes por escuela	% de las escuelas donde se trabajó
0 - 55	38
55 - 100	19
101 - 500	20
501 - 1000	19

Consecuencia de lo anterior, casi un tercio de las escuelas tienen como modalidad educativa la unidocente (un profesor atiende los seis grados); mientras que más de la mitad es multigrado (2 o 3 profesores atienden cada 3 o 2 grados, respectivamente); por su parte, el 12% es polidocente (cada grado lo imparte un docente).

En cuanto a las aulas donde tuvo lugar la acción educativa, atienden en promedio 19 alumnos cada una de ellas, con un rango de 12 a 26.

De conformidad con lo que se informa en los reportes de los participantes, los servicios disponibles en las escuelas también varían considerablemente:

Tabla 4. Servicios con que cuentan los planteles donde se trabajó

No. de escuelas	Servicios básicos disponibles (Agua, luz, drenaje)
13	Ningún servicio
8	Existen solo letrinas
6	Agua (en un caso, restringida a un horario)
3	Luz (en un caso, restringida a un horario)
4	Todos los servicios

Cabe señalar que buena parte de las escuelas unidocentes funcionan como aula – hospedaje, pues el profesor no vive en la comunidad, viaja a su casa el fin de semana y duerme en el aula los días hábiles.

4.3 Procedimientos y técnicas empleados

Desde el punto de vista metódico, las acciones realizadas por los profesores incluyeron una amplia gama de métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados, mismos que fueron diseñados o adaptados para realizar el trabajo de investigación. Entre los principales que fueron reportados se encuentran, de mayor a menor frecuencia de uso, los siguientes:

Prácticamente todos los reportes incluyen datos sobre la negociación de acceso que realizaron con alumnos, docentes, directivos, padres o autoridades locales (minutas y actas de reuniones, consentimiento escrito y cartas de compromiso).

De igual modo, en casi todos los estudios se llevaron a cabo entrevistas y reuniones de diverso tipo (capacitación, seguimiento, elaboración de materiales, etc.); ya sea con alumnos, docentes, padres de familia u otros miembros de la comunidad. Asimismo, la mayor parte de los estudios realizados reportaron haber efectuado algún tipo de registro de observación.

Buena parte de los reportes incluye la descripción de alguna forma de acompañamiento al docente por parte del conductor del estudio, como actividades de planeación y evaluación conjunta, capacitación, asesoría, selección y desarrollo de materiales, etc.

También se reportó una multitud de técnicas de didácticas específicas, adaptadas o desarrolladas para apoyar el aprendizaje, la instrucción o la evaluación del aprendizaje en cada área temática

Cabe señalar que en muchos casos, buena parte del apoyo financiero que otorgó la oficina del PROMEB a cada proyecto se destinó a la adquisición de mobiliario para el salón; muy frecuentemente para adquirir un estante para resguardar los libros de la biblioteca del aula o para adquirir materiales a fin de crear espacios didácticos en el aula.

4.4 Resultados reportados en los informes finales

El reporte de resultados fue el aspecto menos logrado en los informes de investigación que entregaron los participantes del diplomado. Una de las principales inquietudes expresadas por los facilitadores del diplomado tras la realización del evento de clausura fue la necesidad sentida de apoyar a los participantes para mejorar la presentación escrita de los datos derivados de sus estudios, así como la redacción del análisis y de la reflexión sobre los mismos. A continuación se presentan las características principales de la información contenida en el apartado de resultados de los reportes:

Aunque se presentaron resultados cuantitativos, predominaron los de corte cualitativo. En estos casos, los reportes presentan descripciones de lo que los niños fueron capaces de hacer tras la acción instrumentada. En tales descripciones abundan expresiones como “avance”, “cambio significativo”, “exitoso”, “respondieron adecuadamente”, “mejor dominio” y otras similares, sin mencionar un referente, criterio de ejecución o definición.

Con muy pocas excepciones, las secciones de resultados de los reportes contienen datos y estadísticas que corresponden a los niveles de medida nominal y ordinal; usualmente se refieren a la clasificación de los aprendizajes logrados en las categorías predefinidas en los instrumentos de evaluación que fueron aplicados.

Solo 7 reportes presentaron tablas o gráficas que reducían los datos obtenidos. Lo anterior significa que, cuando se presentaban datos cuantitativos, en general las frecuencias y porcentajes reportados se expresaban mediante un texto descriptivo. No obstante, abundan los anexos que contienen evidencias de los logros de los niños, tales como dibujos, escritos, fotografías y otros.

En general, los análisis de datos fueron expresados comparando la frecuencia de ocurrencia o el porcentaje por categoría o nivel de logro, mediante fórmulas lógico-metódicas tales como pretest – posttest; antes – después; sí – no. Sin embargo, solo en unos pocos casos se contrastaron los resultados obtenidos a la luz de los objetivos propuestos y las metas especificadas.

4.5 Reflexiones sobre el trabajo de investigación realizado

Al igual que el aspecto anterior, las reflexiones de los profesores consignadas sobre los productos obtenidos y el proceso desarrollado en sus informes escritos tuvieron un logro limitado, tanto en cantidad como en calidad. De esta manera:

El 35% de los reportes no incluye una reflexión sobre el trabajo realizado o sobre lo que se aprendió al hacerlo.

Las principales dificultades encontradas se refieren al tiempo limitado para concluir las acciones programadas (7 menciones) y el cambio de zona asignado a algunos formadores (4 menciones). En menor medida se comentan las dificultades para llegar a la escuela, obtener bibliografía y reunir a los padres.

En cuanto a los aprendizajes personales logrados con la experiencia de investigación, fueron señalados la importancia de la innovación para crear sinergias, la eficacia de la investigación acción para el desarrollo profesional del docente, el alcance de la solidaridad para atender la emergencia educativa nacional, el interés por investigar y el impacto de las nuevas metodologías empleadas.

Las principales sugerencias de los participantes se refieren al financiamiento de nuevos proyectos, incorporar al proceso formativo a nuevos profesores, hacer un esfuerzo por sostener lo logrado hasta el momento y que se difundan los resultados de la experiencia.

5. EVALUACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES

En noviembre de 2004, 44 profesores recibieron el diploma en educación rural; es decir, 72% de los participantes cumplieron la meta fijada al inicio del programa. Los datos sobre su participación y acreditación del diplomado se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Concentrado de la participación en el diplomado

Participantes	Número	%
Abandonaron el diplomado	07	11.5
No presentaron su informe final	07	11.5
No aprobaron el diplomado	03	5.0
Aprobaron el diplomado	44	72.0
Total	61	100.0

La experiencia de un año de trabajo en el programa de fortalecimiento de capacidades nos ha permitido llegar a las siguientes reflexiones:

Este diplomado marcó una innovación en el ámbito de la educación rural peruana en varios aspectos. Fue el primer programa de diplomado certificado que se ofreció en el país para la formación de recursos humanos en educación rural, además de estar acreditado por tres universidades del continente americano.

Introducir el enfoque de investigación-acción ha propiciado una nueva actitud en los docentes con referencia a la investigación y a su propia práctica. Es decir, ha fortalecido una mirada más reflexiva sobre la problemática que enfrentan y la identificación de posibles soluciones para resolverla. En un contexto de escasa investigación educativa, en donde tal indagación se ve como una esfera apartada de la práctica docente, este enfoque abre las puertas para que los profesores tomen una acción más protagónica en el cambio educativo, involucrando en él a otros actores.

El programa de fortalecimiento de capacidades se apoya en un modelo de formación de profesores con características que lo hacen único: cuenta con facilitadores internacionales, enfatiza la colaboración con padres de familia en el contexto rural, realiza seguimiento de los maestros, apoya económicamente los proyectos de investigación-acción, integra a los funcionarios como actores del proceso y apoya la profesionalización del maestro a través de experiencias de trabajo colaborativo. A continuación explicaremos brevemente algunas de estas características:

El hecho de que los proyectos de investigación-acción contaran con financiamiento permitió asegurar que los profesores tuvieran recursos para desarrollar su trabajo. Se considera que esta condición es también única en este tipo de proyectos en el contexto latinoamericano. De ahí que la investigación-acción financiada es una estrategia determinante para el logro de los objetivos del programa de fortalecimiento de capacidades.

Otro logro importante de este Programa fue haber formado profesores que tienen distintas funciones dentro del sector educativo, tanto a maestros de aula rural que trabajan en caseríos a los que sólo puede llegarse tras días de camino a pie, como a funcionarios de las Direcciones Regionales de Educación que, si bien tienen a su cargo redes escolares completas, generalmente cumplen funciones de supervisión pero no de apoyo y acompañamiento.

El programa ha demostrado la importancia del trabajo colaborativo en la posibilidad del cambio escolar. Para la realización del proyecto de investigación-acción los participantes del diplomado tuvieron que negociar con sus colaboradores (directores, maestros, alumnos y padres de familia) la posibilidad de intervenir en las aulas. Una condición de estos proyectos es que fueran conocidos y aprobados por la comunidad, lo cual fue particularmente importante en el caso de los especialistas ya que por su posición dentro del sistema educativo, no estaban acostumbrados a negociar sus proyectos sino a pedir que se siguieran sus instrucciones.

Es importante destacar también el hecho de que se integró un equipo internacional de facilitadores que trabajaron colegiadamente en el diseño del diplomado, la impartición de los módulos, el seguimiento de los proyectos y la evaluación de los resultados. Cada una de estas etapas de trabajo requirió de sesiones de revisión de las perspectivas sobre investigación-acción para lograr acuerdos colegiados sobre cómo realizar el trabajo, ya que se tenían referentes teóricos y prácticos muy distintos.

El Programa de Fortalecimiento de Capacidades está desarrollando un modelo de trabajo que puede ser replicado en otros contextos educativos y adaptado a las necesidades propias del sistema escolar. En el caso específico de la sustentabilidad de este proyecto, desarrollado por una agencia canadiense y por facilitadores extranjeros, se considera que la estrategia diseñada para 2005 permitirá que los maestros que aprendieron en 2004 el enfoque de la investigación-acción se formen ahora como multiplicadores de este enfoque entre sus compañeros. De ahí que aún debe trabajarse más en el modelo de formación de profesores que desarrolla PROMEB.

Para concluir, podemos afirmar que los informes de los proyectos de investigación-acción muestran que la aplicación de las ideas innovadoras en la escuela rural es un proceso complejo ya que se trata del tipo de escuela más necesitada y menos atendida a la vez. Se trata de contextos pauperizados, donde existe inequidad, repitencia, abandono escolar, niños con extraedad y muy bajo rendimiento académico y donde hay menos recursos y mayor ausentismo de docentes. Los esfuerzos orientados a mejorar la escuela rural requieren de la intervención de muchos actores trabajando en

forma integrada. La sustentabilidad de las propuestas de mejora de la escuela rural requiere de enfoques más participativos y amigables, de una presencia más efectiva del maestro en el aula y en la comunidad, de padres y madres más dispuestos a apoyar la escuela rural, y de recursos humanos mejor formados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agriteam Canadá Consulting Ltd. (2003a). *Plan de Implementación del PROMEB*.
- Agriteam Canadá Consulting Ltd. (2003b). *Estructura de organización y tareas de implementación*. PROMEB – Piura.
- Ames, P. (2004). Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. En: Ayuda en Acción (ed), *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*. Lima: Ayuda en Acción
- Cordero, G. (2003). Formación de profesores: La problemática de los docentes en servicio del nivel básico. *Educación 2001*. No 96, Mayo.
- Imbernón, F. (1988). Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp. 77-79.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- INEI (1997). Compendio estadístico 1996-1997. Lima: INEI.
- INEI (2004). Perú en números 2004. Lima: INEI.
- MED (2004). *Programa Nacional de Emergencia Educativa*. Lima: MED.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Montero, C., P. Oliart, P. Ames, Z. Cabrera y F. Uccelli (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2 MECEP - Ministerio de Educación, Lima.
- Montero, C., P. Ames, F. Uccelli y Z. Cabrera (2004). La formación de docentes en 5 regiones del Perú. Oferta, demanda y calidad. Informe de investigación. IEP-GTZ. Lima
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: MacMillan.
- Sprinthall, N., A. Reiman y L. Thies-Sprinthall. (1996). Teacher Professional Development. En Sikula, J. T. Buttery y E. Guyton. *Handbook of research on Teacher Education*. (pp. 666-703). New York: MacMillan.