



LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SALVADOR: EL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA LA ADECUACIÓN CURRICULAR EN ÁREAS RURALES

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. En este artículo presentamos una investigación realizada en las áreas rurales de El Salvador durante el primer semestre del año 1997¹. El objetivo de este trabajo no es tanto el de dar a conocer los resultados obtenidos en dicha investigación —de los cuales también aportamos una muestra— cuánto el de mostrar la metodología de investigación seguida, que —entendemos— puede servir de guía para futuros trabajos de investigación a desarrollar en ámbitos de características similares.

En el artículo se analizan, en primer lugar, los cambios e innovaciones introducidos en los últimos años en el sistema educativo salvadoreño con el objeto de definir el marco contextual en el que se desarrolla nuestro trabajo. A continuación se presenta el diseño general de la investigación con la delimitación de objetivos y metodologías seguidas. Finaliza el artículo con algunos de los resultados obtenidos y de las recomendaciones elaboradas en función de ellos.

LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR

La preocupación del gobierno salvadoreño por la educación y, en concreto, por el desarrollo de la misma en las áreas rurales no es algo nuevo². Ya desde antes de acabar la guerra y lograr los acuerdos de paz (1992), habían comenzado a desarrollarse, desde el Ministerio de Educación (MINED)³, toda una serie de iniciativas dirigidas a la reorganización y modernización de la educa-

ción en El Salvador. Estas iniciativas, que continúan implementándose en la actualidad, incidirán sobre diferentes frentes. Por una parte, se trabaja en la reorganización de la administración educativa. Dicha reorganización, que dura hasta 1995, se desarrolla en dos fases que comportan, respectivamente, la regionalización y la departamentalización del país. Por otra parte, se inicia un trabajo de revisión, adaptación y actualización permanente del currículum. Este proceso iniciado en 1989 ha posibilitado,

(*) Universitat Autònoma de Barcelona.

(1) Desarrollamos esta investigación en el marco de un programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) solicitado por el Ministerio de Educación (MINED) de aquel país e implementado por la empresa consultora Grupo Ceac S. A. El director del proyecto de investigación fue el autor del artículo y el equipo de investigadores principales estuvo formado por B. Gros; R. B. Vides; A. X. Magaña; y R. Ayala.

(2) Vamos a hacer un recorrido somero sobre los esfuerzos del Ministerio de Educación por modernizar la realidad educativa del país. No se persigue tanto la exhaustividad como la contextualización del proyecto.

(3) A partir de ahora MINED en el texto.

entre otras cosas, la modernización curricular de toda la educación parvularia, básica y media; la edición de un documento marco sobre los fundamentos nacionales del currículum; y la posterior revisión y validación de los programas de estudio, fase ésta aún no finalizada.

Uno de los puntos álgidos de este proceso, que consolida definitivamente la reforma educativa, es la publicación de la Ley General de Educación en 1996⁴. Ahora bien, dicha ley no constituye ni un principio ni un final, sino un escalón más en los procesos de innovación educativa que se están realizando desde el Ministerio de Educación.

A lo largo de estos años de posguerra las innovaciones educativas han sido permanentes:

- Las denominadas *Escuelas saludables*⁵ que, repartidas por todo el país, proporcionan a los niños y niñas servicios sociales básicos de forma integrada en áreas prioritarias como la educación, la salud y la nutrición.
- Las también denominadas *Escuelas modelo*⁶, cuyo objetivo principal es el mejoramiento de la calidad de la educación con participación de la comunidad. Estas escuelas son centros de aplicación y experimentación de nuevas metodologías docentes en las que hay una participación real y efectiva de

cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Las escuelas-modelo se constituyen en motor y difusor de las innovaciones generadas por la reforma educativa en todas las escuelas de sus alrededores. En este sentido, éstas se conforman como centros de capacitación del distrito educativo en que se ubican.

- Las *Aulas alternativas*, iniciadas en 1996 con 148 comunidades educativas que trabajan con el programa EDUCO, que posibilitan la concentración de alumnos/as de diferentes edades y niveles en la misma aula y permiten aumentar la cobertura de la educación en zonas rurales⁷.
- La *Ley de la carrera docente*⁸ y la continua provisión de capacitaciones a los docentes de todo el país.
- El diseño, edición y distribución gratuita de toda una colección (*Cipotes*) de libros de texto para las diferentes asignaturas, así como libretas de apresto y cuadernos de trabajo⁹.
- La entrega del *Bono escolar* para la descentralización de las decisiones administrativas y financieras, y la conformación de los *Consejos Directivos escolares*¹⁰, seguidas, ambas, de las capacitaciones correspondientes para su implementación en todo el país.
- La intervención en las universidades para uniformizar el currículum

(4) Decreto N.º 917. Diciembre, 1996.

(5) En 1997 se ha iniciado la III Fase de la aplicación que prevé la inclusión en este programa de 2.243 escuelas (100% de las escuelas rurales y urbano-marginales) y que atenderá a un total de 350.000 niños/as.

(6) Desde 1993 hay ubicadas estratégicamente 256 escuelas modelo en los 210 distritos educativos del país.

(7) Se prevé que para 1997 la expansión de este programa llegará a 1.400 secciones, en comunidades donde funciona el programa EDUCO, atendiendo a un total de 42.000 niños/as de los grados de 2.º a 6.º de Educación Básica.

(8) Decreto N.º 665. Agosto, 1996.

(9) La cantidad de libros editados ronda los 5.000.000 de ejemplares.

(10) Definidos por la Ley de la carrera docente como organismos colegiados en los que participan directores, maestros, padres de familia y alumnos. Se constituyen legalmente en 1997 para actuar como gestores y administradores de los servicios educativos. Las funciones que se les asignan son las de planificar, organizar, ejecutar y supervisar los recursos asignados y/o necesarios para el mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de cada centro educativo.

de formación profesional de los maestros de los diferentes niveles educativos.

- La contratación de empresas privadas, nacionales y extranjeras, para realizar acciones como capacitaciones, diseño de materiales, investigaciones, etc., que tradicionalmente efectuaba el MINED. Esto supone un incremento de la calidad, dado que supone la participación de otros sectores y la utilización de metodologías diferentes.

Todas estas iniciativas constituyen una buena muestra del decidido interés del gobierno salvadoreño por mejorar la calidad y la cobertura de la educación en El Salvador.

Como señalábamos al principio, una de las prioridades la constituye la educación rural; ésta se presenta como un desafío y una preocupación constante. El asilamiento y el empobrecimiento progresivo de las comunidades rurales, causado por la larga guerra sufrida por el país, había generado situaciones muy diversas en lo que se refiere a las condiciones y a las características de la educación que en ellas se impartía. La voluntad del gobierno por paliar y dar respuesta a estas situaciones, sobre todo en los aspectos que involucran la educación de los más jóvenes¹¹, se ha manifestado, en los años posteriores a la guerra, en toda una serie de acciones concretas que conforman el denominado «Proyecto de modernización de la educación básica».

El programa «Educación con participación de la comunidad»¹² (EDUCO), iniciado en 1991, es quizá una de las pruebas más patentes de dicha voluntad. Como señala el mismo programa: EDUCO es una estra-

tegia de provisión de servicios educativos orientada hacia la participación de la comunidad, dirigida a llevar estos servicios de educación parvularia y básica a las áreas rurales, especialmente a las más pobres (MINED, 1995, p. 13). desde el inicio del programa hasta hoy; esta experiencia es una de las que más resultados está cosechando y, aunque todavía no ha llegado a cubrir todas las zonas rurales del país, ésta constituye una de sus metas básicas. El objetivo final radica en que la cobertura del programa EDUCO sea total.

Otra iniciativa, en este caso a cargo de la UNESCO y con financiación de Alemania, la constituye el proyecto *Fortalecimiento de la educación en las áreas rurales*, aplicado entre 1992 y 1995 en los países del Istmo Centroamericano y cuyos objetivos eran:

- Conocer la situación de la educación en las áreas rurales.
- Elaborar una propuesta sobre políticas y estrategias nacionales para fortalecer la educación en ellas.

Muy ricos y variados son los resultados obtenidos en este proyecto. En lo que se refiere a El Salvador se diseñan numerosas políticas y estrategias para llevar a cabo la modernización de la educación rural. Por citar un ejemplo, se propone: *Poner en funcionamiento un currículum basado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que contribuya a mejorar la calidad de vida* (Sales/Perla, 1996, p. 36).

Otra de las iniciativas implementadas es el denominado *Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica en El Salvador* (SABE). Este proyecto nace de un convenio entre el gobierno de

(11) A principios de 1990, El Salvador registraba alrededor de medio millón de niños y niñas fuera del sistema educativo. Ellos se encontraban especialmente en el área rural del país. Éstas son palabras de la Ministra de Educación en la presentación del programa EDUCO (MINED, 1995, p. 5).

(12) EDUCO es una estrategia de descentralización administrativa que consiste en expandir los servicios educativos a las zonas rurales, con una modalidad administrativa que permite transferir recursos financieros a las comunidades para hacerlas partícipes de la administración del servicio educativo y garantizar así la educación de sus hijos.

El Salvador y Estados Unidos para apoyar la educación básica como medio para fomentar el crecimiento económico sostenido. Empieza su funcionamiento en 1991 y su duración estaba prevista hasta 1997. Se centra en la educación parvularia y en el I y II ciclo de la educación básica y abarca cuatro áreas prioritarias:

- El currículo y el programa de instrucción (procesos de adecuación, validación y cambio curricular).
- La administración de la educación (sistemas de apoyo al mejoramiento de la educación, referidos a la gestión y supervisión de escuelas, participación de padres y madres, etc.).
- Apoyo logístico al proyecto (gastos y equipamientos; centros de capacitación, etc.).
- Programa de reconstrucción nacional (rehabilitación de escuelas, suministros y equipamientos escolares)¹³.

El proyecto que presentamos a continuación se enmarca en el proceso, anteriormente definido, de modernización de la educación básica y pretende dar respuesta a las necesidades detectadas en la realidad del país a lo largo de los últimos años.

EL DISEÑO GENERAL DEL PROYECTO

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En el proyecto presentado se señalaban como objetivos generales de la investigación:

- I. Hacer un diagnóstico de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y maestros del sector

rural, teniendo en cuenta condiciones y posibilidades reales de la comunidad educativa.

- II. Analizar la realidad educativa y curricular documental¹⁴.
- III. Diseñar una estrategia que posibilite un desarrollo curricular en función de las necesidades y características de los alumnos y maestros en el sector rural.
- IV. Elaborar tres guías didácticas para maestros y tres guías de aprendizaje para alumnos. En ambos casos, una por ciclo.

Estos cuatro objetivos se concretan en una serie de tareas específicas que posibilitan su logro y que constituyen la metodología y las fases de la investigación.

METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología seguida para el desarrollo de esta investigación se estructura en tres fases generales:

- 1.^a Fase: el diagnóstico de necesidades.
- 2.^a Fase: la propuesta de adecuación curricular.
- 3.^a Fase: la elaboración de las guías didácticas.

LA 1.^a FASE: EL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

En esta fase se pretenden alcanzar los objetivos generales I y II definidos en el apartado anterior. La hemos dividido en dos grandes apartados —uno de investigación teórica y el otro de investigación de cam-

(13) Todos estos datos están sacados de MINED, 1994.

(14) Una vez contrastada la realidad de la investigación con la realidad educativa de El Salvador, consideramos oportuno incluir un cuarto —en este caso segundo— objetivo general que no se había contemplado en el diseño original del proyecto. La fundamentación de dicha inclusión radica en el hecho de que difícilmente puede realizarse una propuesta de adecuación curricular sin un conocimiento exhaustivo y pormenorizado del currículo objeto de la estrategia de adecuación. El logro de este objetivo no permitiría, por otra parte, disponer de toda una serie de herramientas conceptuales, que nos podrían servir como marcos normativos referenciales para comprender e interpretar las necesidades curriculares detectadas en el trabajo de campo en las áreas rurales.

po—, correspondientes, respectivamente, a cada uno de dichos objetivos generales:

- Investigación sobre la realidad documental (objetivo general II).
- Investigación sobre la realidad rural (objetivo general I).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCUMENTAL

Pretende, como su propio nombre indica, realizar un análisis sobre los principales documentos que sustentan la realidad educativa y curricular del país. Como ya se ha señalado, difícilmente puede realizarse una propuesta de adecuación curricular sin conocer con profundidad el marco educativo y curricular en el que se sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales. Se hace necesario señalar que la investigación sobre la realidad documental constituye un estudio estrictamente teórico. En la figura I puede observarse el diseño de esta investigación.

El análisis se realiza sobre los documentos principales:

- La Ley de Educación.
- Los Fundamentos del Currículum Nacional.

El estudio de ambos documentos permite la elaboración de dos fichas-modelo que constituyen una síntesis de los principios básicos que los vertebran. El objetivo de la elaboración de estas fichas-modelo es doble. Por una parte, conocer con profundidad las características definitorias del sistema educativo salvadoreño. Por otra, disponer de un referente para el posterior análisis de los programas de estudio. Las fichas-modelo se construirán como esquemas o mapas conceptuales que contendrán la información básica de los dos documentos trabajados.

Una vez elaboradas las dos fichas-modelo, se pondrán en relación para averiguar el nivel de coherencia entre ambas y,

como resultado del mismo, aparecerán unas primeras conclusiones. Estas conclusiones se relacionarán, a su vez, con la realidad documental existente sobre las comunidades rurales y de dicha relación surgirán unas nuevas conclusiones.

En este punto del proceso se conecta la investigación de la realidad documental con la investigación (de campo) sobre la realidad rural que paralelamente se está desarrollando. Esto muestra la interrelación de ambos procesos y la globalidad del diseño.

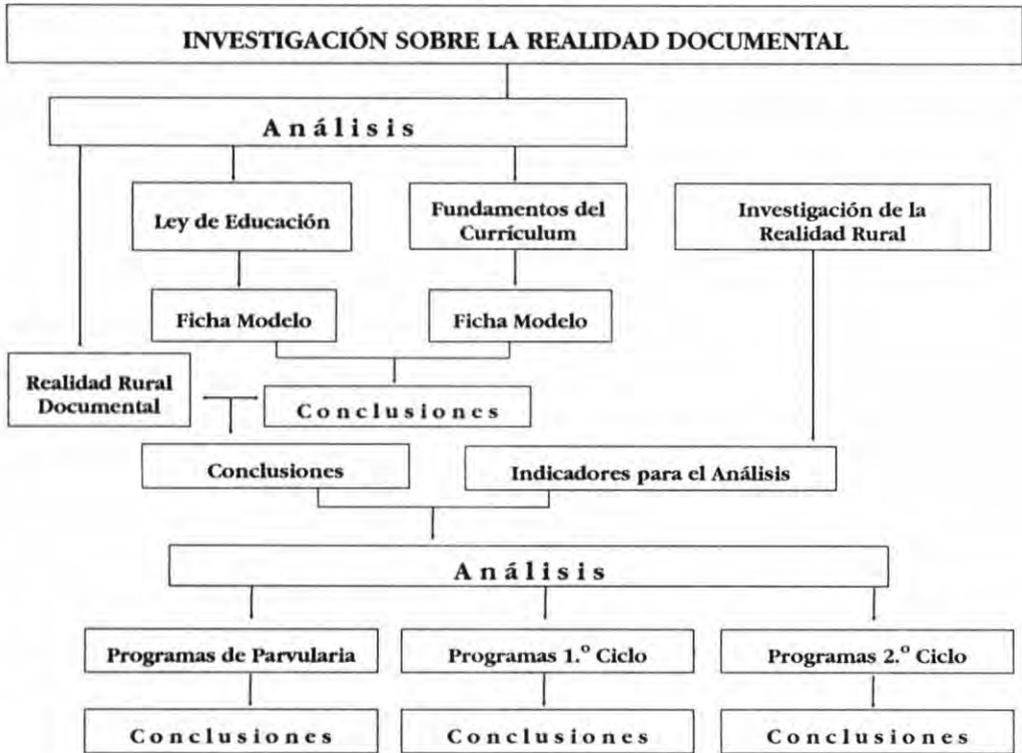
En la investigación sobre la realidad rural se han elaborado toda una serie de identificadores referidos, entre otros, a características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales. Estos identificadores, juntamente con las conclusiones obtenidas de las fichas-modelo y los documentos sobre la ruralidad, se convierten en el referente conceptual con el que se va a emprender el análisis teórico de los programas de estudio de los niveles objeto de la investigación. Ésta es la última etapa de la investigación sobre la realidad documental: el análisis de los programas de estudio de parvularia, primer y segundo ciclo de educación básica a partir de los referentes teóricos anteriormente elaborados.

Las conclusiones obtenidas de cada programa de estudios constituirán una de las bases sobre las que se fundamentará la futura propuesta de adecuación curricular.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD RURAL

Pretende realizar un diagnóstico, en cuanto a necesidades de formación y aprendizaje, de las características de las comunidades rurales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se desarrollan. Para ello, el primer paso consiste en definir el concepto de currículum del que se parte, ya que esto determinará las líneas concretas de la investigación.

FIGURA I



En el documento «Lineamientos para el diseño de una estrategia de adecuación curricular para la población escolar rural en el nivel parvulario, I y II ciclos de educación básica», proporcionado por la Unidad de Diseño Curricular del MINED al principio de esta investigación, se presentaban las demandas concretas que se realizaban respecto al diagnóstico de necesidades. En concreto, lo que se solicitaba era:

- *Análisis de la comunidad educativa rural, esto significa estudiar la escuela dentro del contexto social para definir la función protagónica de la escuela en la comunidad.*
- *Análisis del contexto sociocultural estos significa realizar un diagnóstico socioeconómico y cultural, para obtener de la comunidad informa-*

ción que permita la adecuación curricular a sus necesidades, características, expectativas e intereses de la población rural.

- *Diagnóstico de las necesidades, intereses y expectativas de los educandos, significa conocer sus características, formas en que se relaciona, actitudes, aptitudes, valores, costumbres. (p. 7).*

Las directrices marcadas orientan el diagnóstico hacia una línea predeterminada cuyos resultados debían posibilitar la posterior tarea de adecuación curricular a las áreas rurales. Esto significa que el MINED partía, en sus demandas, de una concepción también predeterminada del currículum que condicionaba los planteamientos de nuestra investigación.

Entendemos que el primer paso de cualquier diagnóstico de necesidades consiste en conceptualizar la realidad concreta sobre la que pretendemos implementarlo. Desde nuestro punto de vista y en función de las directrices a que se ha aludido, el currículum, en una concepción amplia, puede sintetizarse en tres elementos:

- El contexto.
- Los protagonistas.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estos tres elementos, se ha elaborado, en la figura II, una radiografía de la realidad en la que se va a realizar el diagnóstico de necesidades. Se usa, para la presentación gráfica y conceptual, *la técnica de la cebolla, o técnica de las muñecas rusas*, que permite observar y analizar cada una de las capas o niveles que conforman un determinado fenómeno desde lo más externo hasta lo central. En la lectura e interpretación de dicha realidad avanzamos así, de lo periférico a lo nuclear en la concepción del currículum que se toma como punto de partida.

- *El contexto*: Constituye el marco externo del currículum. Lo hemos concretado¹⁵ en cinco tipos diferenciados que determinan la calidad o los resultados de los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Los cinco tipos de contexto que inciden en los desarrollos curriculares son¹⁶: físico, social, cultural, económico y educativo. Entendemos que, dentro de este contexto que envuelve a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentran también algunos protagonistas¹⁷ que participan o inciden en ellos de forma indirecta: los especialistas¹⁸ y los supervisores¹⁹.

- *La comunidad rural*: Es el segundo nivel del análisis. Como contexto en este nivel, se encuentra la propia institución escolar con todas las características y problemáticas que le confieren una personalidad propia. Como protagonistas del currículum definimos, en este nivel a los directores de dicha institución y a los padres y madres de los alumnos. Ambos colectivos inciden de forma más directa en los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en las áreas rurales.
- *El currículum*: Identificado, en este caso²⁰, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con los elementos didácticos que los conforman. Estos son: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación.

(15) Somos conscientes de que dicha fragmentación es artificial y que, en la realidad fenoménica, la influencia de estos aspectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta a menudo difícilmente separable e, incluso, distinguible. Utilizamos este artificio porque entendemos que, como metodología científica, facilita el análisis que hemos de implementar.

(16) Más adelante analizamos cada uno de estos tipos que, en el desarrollo de la investigación, se conceptualizan y operativizan como variables del descriptor «contexto».

(17) Hemos denominado protagonistas del currículum a todos los actores que inciden de alguna manera en su desarrollo. Es cierto, sin embargo, que los protagonistas a que ahora nos referimos serían más bien actores secundarios.

(18) Constituyen la periferia del sistema curricular definido. Son profesionales (pedagogos, historiadores, economistas, sociólogos) de los que se pretende obtener una visión externa al sistema: ¿qué necesidades perciben en las áreas rurales?

(19) Ambos protagonistas forman parte de la tipología de técnicos a los que se les administrarán los instrumentos para el diagnóstico de necesidades.

(20) En sentido estricto.

FIGURA II



- *El maestro y los alumnos*: Se constituyen como el nivel nuclear de la realidad curricular que se pretende diagnosticar. De ellos dependerá el éxito o fracaso de la implementación de un determinado diseño curricular. En este sentido y como centro del proceso, ellos son la clave para la detección de las necesidades, intereses, propuestas y expectativas, que tienen o experimentan con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están inmersos. Son los protagonistas centrales del currículum.

Una vez conceptualizado el currículum, a partir de las demandas concretas del MINED definimos los objetivos específicos del diagnóstico de necesidades. Estos son:

- Diagnosticar todas aquellas necesidades de formación y aprendizaje que tienen su origen en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales.
- Diagnosticar las necesidades detectadas, vivenciadas o experimenta-

das por todos los denominados protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje del sector rural (especialistas, supervisores, directores, maestros, padres y madres de los niños, miembros de las comunidades rurales y niños y niñas).

- Diagnosticar las necesidades observadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales.

Se lograrán estos objetivos a través de toda una serie de tareas que agrupamos en cinco fases:

- *Fase A: Diseño de la investigación*: Como su propio nombre indica, constituye la fase de construcción y elaboración de la metodología general del trabajo a realizar. En ella se definen los descriptores, las variables, los indicadores y los identificadores objeto de la investigación y se construyen los instrumentos a través de los cuales se va a recolectar la información. Se selecciona, asimismo, la muestra sobre la que aplicarán los instrumentos.

- *Fase B: Validación de los instrumentos elaborados:* Tres son las validaciones realizadas de los instrumentos elaborados. La primera es la *validación de la contraparte* a cargo de los técnicos del MINED. La segunda es la *validación de campo* a través de la aplicación de los instrumentos sobre una muestra-piloto. La tercera es la *validación de autoridad* por medio de la técnica del «sistema de jueces».
- *Fase C: Aplicación de campo:* Consiste en la administración de los instrumentos, ya validados, por todo el país.
- *Fase D: Vaciado de datos y análisis de resultados:* En esta fase se introducen los datos recolectados en el ordenador y se realizan los análisis estadísticos y cualitativos pertinentes.
- *Fase E: Informe final:* Consiste en la interpretación de los resultados y en la elaboración de las conclusiones finales. Dichas conclusiones constituirán otra de las bases en las que se fundamenta la propuesta posterior de adecuación curricular.

En la Figura II pueden observarse las 34 tareas en las que se operativizó todo el proceso de investigación diagnóstica²¹.

Para acabar el apartado referido a la investigación de las necesidades de formación y aprendizaje de la educación parvularia y 1.º y 2.º ciclo de educación básica en áreas rurales de El Salvador, presentamos las unidades de análisis utilizadas en la Fase A (diseño de la investigación) y la forma concreta en que las organizamos.

La literatura pedagógica acerca de las unidades de análisis que pueden o deben utilizarse en una investigación es abundante, rica y variada. Los diferentes autores o

investigadores usan términos diversos para referirse a dichas unidades. Los descriptores, las variables, los indicadores y los identificadores, entre otros, se constituyen como los términos más utilizados para designar las unidades que deben ser investigadas. A menudo estos términos se usan de forma indistinta e incluso sinónima. Otras veces se dice que unos son subunidades constitutivas de los otros, sin que acabe de quedar muy claro cuál de todos ellos se conforma como una unidad de orden superior.

Dos son los problemas que parecen subyacer a dicha falta de acuerdo en la metodología de la investigación; uno de orden pragmático y otro de orden epistemológico. Por una parte, resulta necesario para el análisis sistematizar los fenómenos para poder investigarlos con el máximo de garantías. Esto requiere definir tanto los elementos (unidades) que los configuran, como las relaciones existentes entre todos ellos. En otros términos, esto equivaldría a decir que es necesario operativizar los elementos constitutivos de los fenómenos para poder analizarlos o investigarlos.

El segundo problema, más de orden epistemológico, consiste en nombrar, conceptualizar y definir la jerarquía de unidades y subunidades que configuran dichos fenómenos. Ya hemos señalado que en esto no hay acuerdo entre los diferentes autores. En este sentido y por poner un ejemplo, hay autores que afirman que las variables son unidades constituidas por un grupo de indicadores y otros que afirman justamente lo contrario. En nuestro caso nos ubicaríamos entre el primer grupo de autores, dado que, entre ellos, se cuentan los organismos internacionales y —desde nuestro punto de vista— eso supondría la existencia de un cierto grado de consenso.

(21) Con el término «facilitadores», que aparece en la figura, nos referimos a los administradores de los instrumentos de evaluación.

FIGURA III

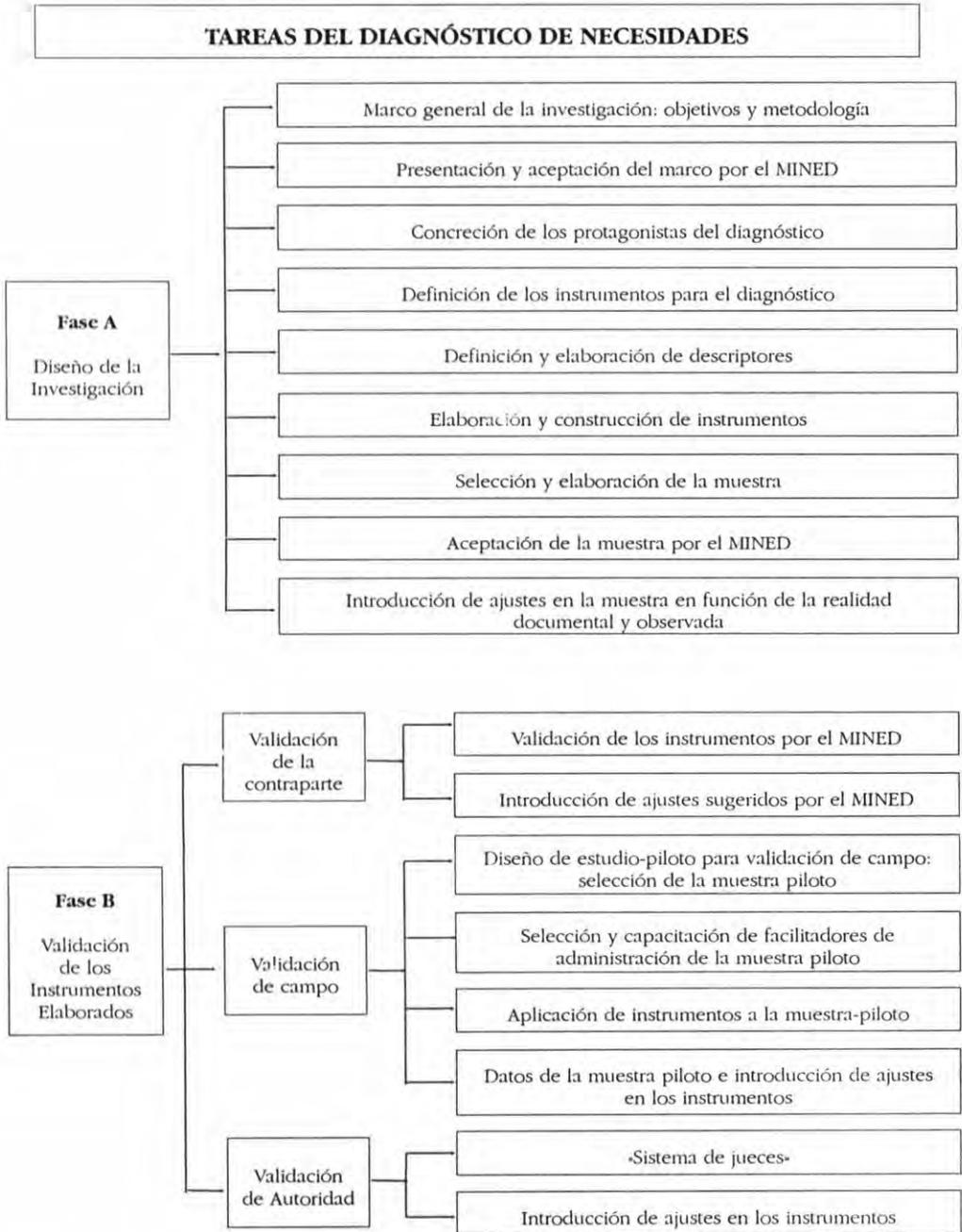
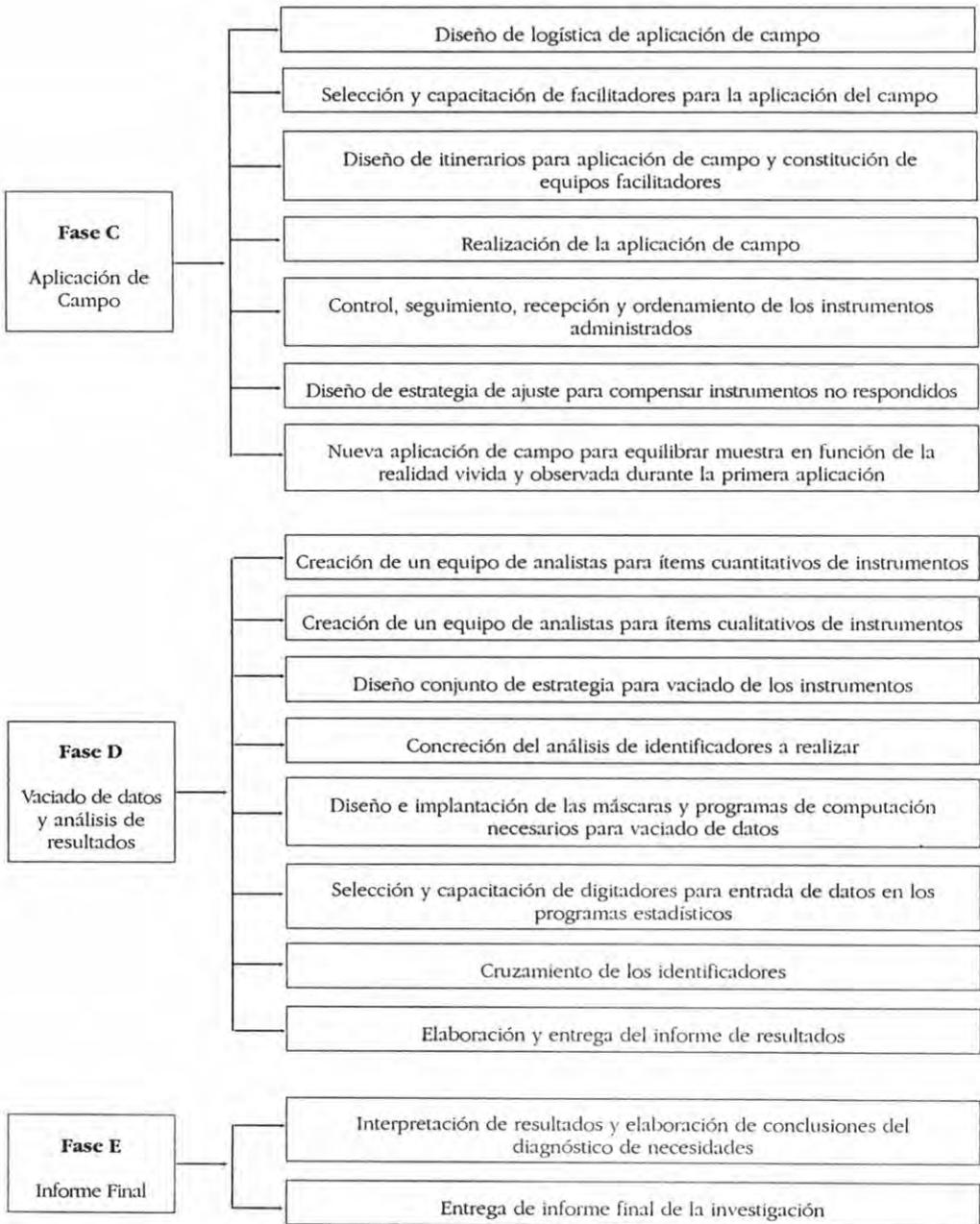


FIGURA III
(continuación)

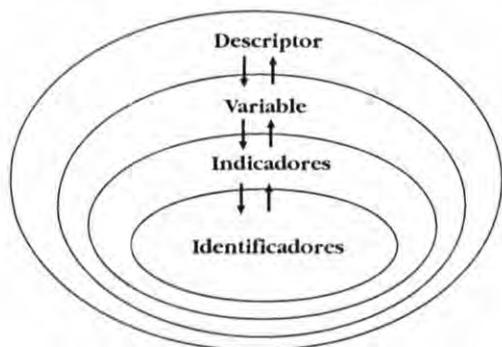


En el diseño de nuestra investigación vamos a trabajar con cuatro niveles de análisis que van de lo macro a lo micro. Es cierto que esto constituye una fragmentación artificial de los fenómenos pero, en todo caso, entendemos que dicho artificio se justifica como metodología de la investigación científica.

Estos cuatro niveles son:

- 1) Descriptores
- 2) Variables
- 3) Indicadores
- 4) Identificadores

En el proceso desarrollado, estos niveles son dinámicos, puesto que son inferidos y responden a una realidad física, social, cultural y económicamente diversa. Asimismo, son concéntricos y se determinan entre sí, es decir, todos ellos son subunidades de las unidades definidas como inmediatamente superiores, como puede observarse en el siguiente ejemplo:



A continuación se presenta una definición básica de cada uno de estos cuatro niveles:

Los descriptores

Son las unidades superiores del análisis y definen los elementos del macrocontexto en los que queremos realizar nuestro análisis. Para efectos de la investigación y en función de la previa caracterización de la realidad se definieron seis descriptores.

- *El contexto*, que abarca aspectos que caracterizan a las comunidades del área rural seleccionadas en la muestra real de la investigación.
- *La institución*, es decir, la escuela, sus elementos y condiciones.
- *Los protagonistas*, que son todas las personas involucradas directa o indirectamente en el hecho educativo, y que —por ello— se constituyen en fuentes de información.

Dentro de los protagonistas se incluyen:

- Especialistas (profesionales nacionales) relacionados con la educación.
- Supervisores de distrito.
- Directores, maestros y alumnos de las escuelas.
- Miembros de las comunidades.
- Padres/madres de los alumnos.
- *Los recursos*, o sea, los materiales, técnicas o condiciones que posibilitan el desarrollo curricular en el área rural.
- *Las problemáticas*, referidas a las situaciones que surgen de la realidad, involucran a la comunidad educativa y dificultan el desarrollo del programa curricular en las escuelas.
- *Otros*, este descriptor está vinculado con las propuestas para una adecuación curricular. Pero también lo está, con todos aquellos elementos relevantes que no se hayan considerado en el diseño y que, eventualmente, aparezcan en la investigación. Es el apartado donde encuentran su lugar los denominados «resultados no previstos» en el diseño de nuestra investigación.

Las variables

Las variables «son las cualidades o aspectos de un suceso o fenómenos» (Arnal y otros, 1992, p. 68). También han sido definidas como «todo fenómeno considerado en función de una de sus características que al manifestarse puede tomar distintos valores,

de acuerdo con un sistema definido de clasificación» (De la Orden, 1975, p. 225).

En este sentido, las variables, se organizan y concretan como subunidades de los descriptores. Expresado de otra manera, las variables son una especificación de los descriptores. Cada uno de ellos estará constituido por todas aquellas variables que nos interesa analizar en función de los objetivos planteados en la investigación. Así, por ejemplo, las variables que corresponden al descriptor «I. El Contexto» (y que interesan a la investigación) son el físico, el social, el económico, el cultural y el educativo.

Los indicadores

Los indicadores se conforman como la tercera unidad de análisis definida y, en este sentido, se constituyen como un desglose de las variables. Cada indicador representa una característica de una variable específica. Por ejemplo, a la variable social (del descriptor el contexto), corresponden los indicadores religión, organización y costumbres.

Los identificadores

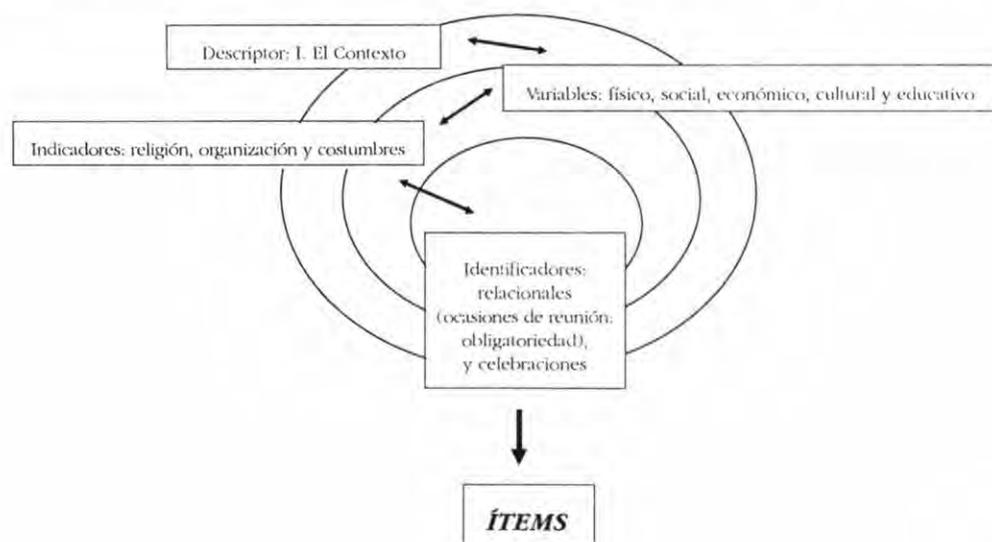
Son el último nivel de análisis y corresponden directamente a los indicadores. De la

misma manera que definimos uno o más indicadores para una variable y más de estas últimas para un descriptor; definimos toda una serie de identificadores para cada indicador. Un identificador concreta así una característica de un indicador específico.

Los identificadores son el nivel de análisis más específico que definimos en el diseño de la investigación para la recolección de datos. Esto permite que tengan un doble propósito:

- Especificar las características de los indicadores.
- Determinar el contenido del ítem, es decir, que de los identificadores se derivan las preguntas que aparecen en los distintos instrumentos (guías y cuestionarios).

En el siguiente gráfico se ejemplifica todo el proceso metodológico definido hasta el momento. Los identificadores *relacionales (ocasionales de reunión, obligatoriedad)* y celebraciones, que caracterizan al indicador costumbres que, a su vez, se deriva de la variable social, que también lo hace del descriptor *social*:



En el cuadro siguiente presentamos todas estas unidades de análisis tal y como fueron confeccionadas para el proyecto de investigación. En dicho cuadro aparecen, de izquierda a derecha:

- Los descriptores.
- Las variables.
- Los indicadores.
- Los identificadores.
- Los instrumentos en los que se encuentran los identificadores. Estos instrumentos son:
 - Cuestionario para *especialistas* (pedagogos, psicólogos, historiadores, economistas, etc. ([E] ²²))

- Cuestionario para técnicos (uno para directores de escuela (D) y otros para supervisores. (S))
- Cuestionario para maestros. (M)
- Cuestionario para padres y madres. (P)
- Cuestionario para niños y niñas. (A)
- Guía-plantilla para la observación del aula y la acción educativa. (OBA)
- Guía-plantilla para la obtención de datos y la observación de la comunidad. (OBC)

Este orden de niveles en el cuadro permite establecer una correspondencia general entre todos los elementos de las unidades y subunidades de análisis y los ítems concretos elaborados para cada una de ellas.

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos	
I. EL CONTEXTO	A.- FÍSICO	1. Ubicación territorial	1) Accesibilidad	A-OBC	
			2) Distancia	A-OBC	
			3) Proximidad a comunidades urbanas donde obtener recursos educativos	A-P-OBC	
		2. Salud	4) Hábitos	P-OBC	
		3. Ecología	5) Interacción (conservación, destrucción, conciencia)	OBC	
	B.- SOCIAL	4. Religión	6) Efectos de lo religioso en la escolaridad	P	
			5. Organización	7) Comunitaria	P-OBC
			6. Costumbres	8) Relacionales (ocasiones de reunión: obligatoriedad)	P
				9) Celebraciones	P
	G.- ECONÓMICO	7. Trabajo	10) Actividad laboral	P-OBC	
			11) Épocas de recolección	P	
	D.- CULTURAL	8. Servicios	12) Tipos (TV, radio, periódicos, revistas, cine, canchas, ANTEL)	OBC	
			9. Tradiciones	13) Fiestas (locales/nacionales)	P-D
	E-EDUCATIVO	10. Política educativa	14) Calendario escolar	M-P	
			11. ONGs	15) Latencia comunicativa	D
			16) Servicios que prestan (nombre y servicios)	OBC	

(sigue)

(22) Las letras entre paréntesis corresponden a las siglas con las que se identifica cada instrumento en el cuadro.

Descriptor	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
II. LA INSTITUCIÓN	A. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	12. Características de la escuela	17) N.º de directores	D
			18) N.º de docentes	D
			19) N.º de estudiantes	D-OBA
			20) Niveles educativos	D-OBA
			21) Turnos	D-OBA
		13. Espacios	22) N.º de aulas	D
			23) Polivalencia	D
			24) Espacios auxiliares	D-OBA
			25) Organización dentro del aula	D-OBA-M
		14. Horarios	26) Rígidos/flexibles	D
		15. Mobiliario	27) Características (flexibilidad y polivalencia)	OBA
		16. Servicios	28) Electricidad	D-OBA
			29) Agua potable	D-OBA
30) Letrinización	D-OBA			
31) Biblioteca	D-OBA			
32) Laboratorio	D-OBA			
33) Talleres de oficios	D-OBA			
34) Tienda escolar	OBA			
17. Mantenimiento	35) Permanente	D		
18. Agrupamientos	36) Ratio			
	37) Rigidez/flexibilidad	OBA		
III. LOS PROTAGONISTAS	A. LA COMUNIDAD	19. Relaciones	38) Con la administración educativa	P-OBC
			39) Con la institución escolar	P-OBC
			40) Con el supervisor	P-OBC
			41) Con el director	P-OBC
			42) Con el maestro	P-OBC
		20. Perfil familiar y comunitario	43) Miembros: sexo, edad, nivel de escolaridad	P
			44) Perfil de la comunidad. Características	OBC
		21. Escuela de padres/madres	45) Asistencia/periodicidad	P
			46) Aprendizajes	P
			47) Aplicaciones y utilidad de los aprendizajes	P
		22. Intereses	48) Respecto a la escuela (organización, etc.)	P
			49) Respecto al currículum	P
			50) Respecto a sus hijos	P
23. Necesidades	51) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	P-E-OBC		
	52) Implícitas (observadas)	OBC		

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos	
		24. Opiniones	53) Prácticas positivas y negativas	M-OBC	
		25. Propuestas	54) Mejora	OBC	
	B.- EL SUPERVISOR	26. Perfil	55) Edad		S
			56) Sexo		S
			57) Nivel de estudios		S
			58) Experiencia		S
			59) Tiempo de servicio en este cargo		S
		27. Intereses	60) Respecto a la escuela (organización, etc.)	S	
		61) Respecto al currículum			
		62) Respecto a sus funciones	S		
	28. Necesidades	63) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	S		
		64) Implícitas (observadas)	E		
	29. Opiniones	65) Prácticas positivas y negativas	S		
	30. Propuestas	66) Mejoras	S		
	C.-EL DIRECTOR	31. Formación y perfil	67) Edad		D
			68) Sexo		D-OBC
			69) Nivel de estudios		D
			70) Experiencia profesional (docente)		D
			71) Años de servicio en este cargo		D
			72) Compatibilidad con otros trabajos		D
73) Funciones				D	
74) Horarios de permanencia en la escuela			D		
32. Intereses	75) Respecto a la escuela (organización, etc.)	D			
	76) Respecto al currículum				
	77) Respecto a la participación de los padres y madres	D			
33. Necesidades	78) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	D			
	79) Implícitas (observadas)	E			
34. Opiniones	80) Prácticas positivas y negativas	D			
35. Propuestas	81) Mejoras	D			
D.-EL MAESTRO	36. Formación y perfil	82) Edad		M-OBA	
		83) Sexo		M-OBA	
		84) Nivel de estudios		M-OBA	
		85) Experiencia profesional (tiempo de servicio como maestro)		M-OBA	
		86) Carga de trabajo		M	

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			87) Distribución del tiempo	M
			88) Compatibilidad con otros trabajos	M
			89) Permanencia en la comunidad y viajes. Viajes	M
	37. Intereses		90) Respeto a las formas de evaluación de los alumnos	M
			91) Respeto al currículum	M
			92) Respeto a la metodología	M
			93) Respeto a los materiales didácticos proporcionados	M
			94) Respeto a sus funciones	M
			95) Respeto a la propia capacitación	M
	38. Necesidades		96) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios de formación, de recursos didácticos, niños)	
			97) Implícitas (observadas)	E-OBA
	39. Opiniones		98) Respeto a sus funciones	M-E
			99) Respeto a la propia capacidad de innovación	M-E
			100) Respeto a la propia capacidad de adaptación a la realidad de la comunidad y de los niños y niñas	M-E
			101) Respeto a la propia capacidad de optimización de los recursos didácticos	M-E
			102) Respeto a la propia capacidad de optimización de los recursos de la comunidad	M-E
			103) Respeto a la propia capacidad para implicar a la comunidad	M-E
			104) Prácticas positivas y negativas	A
	40. Propuestas		105) Mejoras	M-E
	41. Formación y perfil		106) Edad	A-OBA
			107) Sexo	A-OBA
			108) Grado que estudis	A
			109) Periodicidad de la asistencia	A
			110) Puntualidad	A-OBA
			111) Reputencia	A
			112) Nivel de conocimiento de lenguaje	A
			113) Nivel y calidad de la competencia lectora	A
			114) Nivel y calidad de la competencia comunicativa	A

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			149) Equilibrio entre materias o áreas curriculares	M-D-E-S
			150) Secuenciación y articulación	M-D-E-S
			151) Grado de adaptación a las características personales de niños y niñas	M-D-E-S
			152) Grado de adaptación al trabajo personal de niños y niñas	M-D-E-S
			153) Capacidad de transferencia	M-D-E-S
			154) Unidad	M-D-E-S
			155) Viabilidad	M-D-E-S
			156) Contenidos temáticos desarrollados en aula	OBA
		50. Materiales	157) Gastables (qué hay, n.º y estado)	OBA
			158) No gastables (qué hay, n.º y estado)	OBA
			159) Grado de adecuación a la realidad comunitaria rural	M-OBA
			160) Polivalencia	OBA
			161) Accesibilidad	OBA
			162) Facilidad de uso	OBA
			163) Flexibilidad en el uso	OBA
			164) Capacidad motivadora	OBA
			165) Relación cantidad de materiales/N.º de niños/as atendidos	M-OBA
			166) Recepción de materiales	M
		51. Metodología	167) Adaptación y adecuación a la realidad comunitaria rural	M-OBA-E
			168) Adaptación y adecuación a la realidad temporalmente inmediata	M-OBA-E
			169) Adaptación y adecuación al trabajo personal	M-OBA-E
			170) Adaptación y adecuación al trabajo en grupo	M-OBA-E
			171) Adaptación y adecuación a las realidades personales	M-OBA-E
			172) Adaptación y adecuación a la diversidad	OBA
			173) Articulación y continuidad	M-OBA
		Actividad docente 1:	174) Centrada en el trabajo del alumno	M-OBA
			175) Estimulante y motivadora	M-OBA
			176) Claridad de exposición	M-OBA
			177) Capacidad para resumir las ideas principales	M-OBA
			178) Ordenamiento y sistematismo de la exposición	M-OBA
			179) Uso de los materiales	M-OBA
			180) Ejemplificación y contenido de la misma	M-OBA
			181) Dinamismo	M-OBA

(sigue)

Descriptor	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
		53. Jornalización	211) Planificación anual, mensual y diaria	M-OBA
			212) Evaluación de la planificación	OBA
		54. Evaluación	213) Inicial	M-D-E-S
			214) Continua y de proceso	M-D-E-S
			215) Sumativa y de resultados	M-D-E-S
			216) Autoevaluación	M-D-E-S
			217) Evaluación diferida	M-D-E-S
			218) Heteroevaluación referida al propio grupo	M-D-E-S
			219) Formas que adaptan las evaluaciones	M-D-E-S
			220) Dificultades en la elaboración de instrumentos de evaluación	M-D-E-S
V-LAS PROBLEMÁTICAS	A. REPROBACIÓN, DESERCIÓN, ABSENTISMO Y REPITENCIA	55. Atribuciones	221) Causas/Remedios	M-D-S-E
VI-OTROS	A. ESTRATEGIA DE ADECUACIÓN CURRICULAR	56. Especialistas	222) Sexo	E
			223) Edad	E
			224) Actividad profesional	E
		57. Aportaciones	225) Aportaciones a la estrategia de adecuación curricular	M-D-E-S-P- M-D-E-S-A-
	226) Incidencias en la aplicación ESM-DNP	OBA OBC		

LA SEGUNDA FASE: LA PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR

La segunda fase de la investigación responde al tercer objetivo general planteado: se pretende elaborar una propuesta de adecuación curricular para los niveles de educación parvularia y de I y II ciclos de educación básica de las áreas rurales.

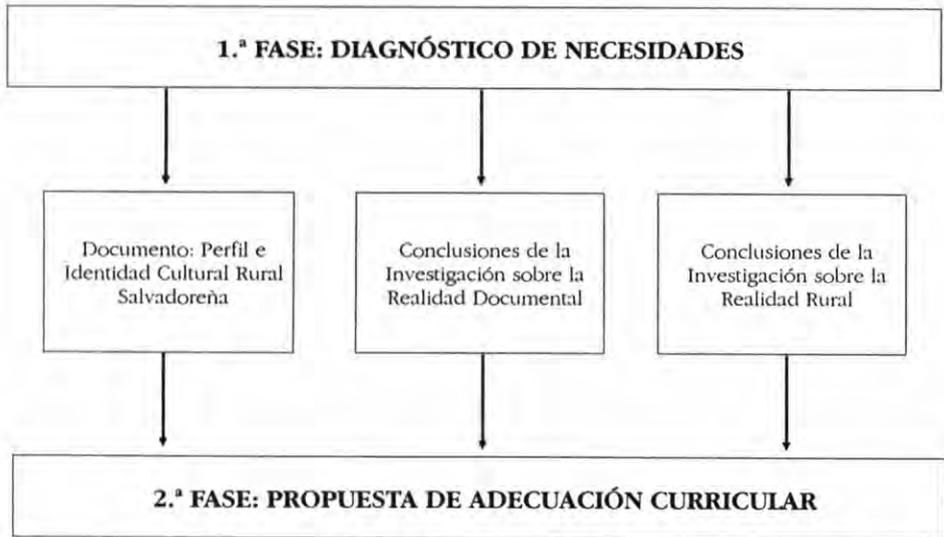
Como puede observarse en la figura IV, se utilizan, para la elaboración de dicha propuesta, tres elementos:

- Un documento, construido por el equipo de investigación, en el que se define el perfil cultural de la identidad rural salvadoreña. Se pretende conocer cuáles son los rasgos

idiosincrásicos actuales que caracterizan a los niños y a los adultos de las comunidades rurales de El Salvador. Este documento se constituirá como el referente básico a partir del cual interpretar los datos obtenidos en la fase anterior de la investigación. En este sentido, constituye un complemento para dichos datos.

- Las conclusiones de la investigación sobre la realidad documental, pormenorizadas para cada nivel, para cada grado y para cada materia curricular.
- Las conclusiones de la investigación sobre la realidad rural.

FIGURA IV



A partir de estos tres elementos se construye la propuesta estratégica de adecuación curricular que consta de los siguientes apartados:

- Un informe de diagnóstico de necesidades.
- El documento perfil e identidad cultural salvadoreña. En él avanzan ya algunas recomendaciones metodológicas para el trabajo en las aulas rurales.
- Una fundamentación teórica de la adecuación propuesta.
- La propuesta de adecuación en la forma de recomendaciones genéricas y específicas ligadas a las conclusiones obtenidas en el diagnóstico anterior respecto al contexto, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, también, respecto a cada uno de los protagonistas del currículum. En concreto dicha propuesta proporcionaba:
 - (a) 56 recomendaciones genéricas referidas a los aspectos importantes del currículum más toda una serie de estudios y acciones concretas que se proponía implementar. Presentamos alguna recomendación a modo de ejemplo:
 - Los maestros manifiestan tener dificultades para adaptar los contenidos a diferentes aspectos de los niños y la vida diaria. Creer que los profesores, por su condición de tales, saben a lo que van o a lo que se van a enfrentar es un error. Ser docente, no conlleva necesariamente el conocimiento de la ruralidad. Para trabajar en dicha área es necesario disponer de una formación específica previa.
 - Hay que impulsar metodologías que permitan desarrollar contenidos programáticos sin necesidad de que los niños deban asistir regularmente a la escuela. En las épocas en que los niños faltan más a la escuela, se puede establecer una metodología a distancia, mediante la

que, el maestro, de acuerdo con los padres/madres y los propios estudiantes, deje tareas (sobre lo desarrollado en clase), a aquellos que no asisten o que lo hacen irregularmente. Luego, en un día predeterminado, por el docente y los estudiantes, se reúnen para revisar los resultados, dar retroalimentación y, si es necesario, encargar otras tareas. Ejemplificando: el lunes, el maestro se reúne con los alumnos que faltan regular o irregularmente, les deja las tareas y fijan la fecha en que deberán estar terminadas y revisadas (puede ser el viernes, de la misma semana). Este día (viernes), se revisan las tareas, se da retroalimentación y se dejan otras, si es necesario. Es importante aclarar, a padres/madres, alumnos/as y a la comunidad, que esta modalidad solamente se aplicará en

períodos especiales del año, y en los casos que, realmente, lo merezcan. De lo contrario, todos los estudiantes, durante todo el año, faltarán sin motivo.

- Los materiales se constituyen como uno de los elementos claves a considerar. Deben ser de bajo costo y elaborables a partir de desechos u otros insumos disponibles en las comunidades. Esto demandará una buena capacitación de los maestros, directores, supervisores. No es importante, la cantidad sino la calidad de las capacitaciones, su seguimiento y la consolidación de las experiencias.
- (b) Recomendaciones para el currículum académico de educación parvularia y 1.º y 2.º ciclo de educación básica. Algunas de las cuales podemos observar en el siguiente cuadro:

PARVULARIA ²³	RECOMENDACIONES
PROGRAMAS DE LA SECCIÓN DE 4 Y 5 AÑOS	
<i>Unidad 3: la comunidad</i>	
<p>• La metodología utilizada resulta repetitiva, ya que, al igual que en las otras Unidades se ponen en práctica las mismas técnicas. En el mismo sentido, no se orienta para aprovechar recursos existentes en el aula o la comunidad como un ingrediente que enriquezca la calidad de los aprendizajes.</p>	<p>• Es necesario revisar las metodologías planteadas en esta unidad para evitar repeticiones. Asimismo hay que plantear en ella orientaciones para el aprovechamiento de los recursos del aula o de la comunidad rural.</p>
ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE LA SECCIÓN DE 6 AÑOS	
<i>Unidad 2: la familia</i>	
<p>• La unidad está referida a la familia, y estimula la creatividad artística y literaria.</p>	<p>• Esta unidad, debe tomar en cuenta las variantes y características de la «familia» que existen en las comunidades rurales.</p>

(sigue)

(23) Este cuadro corresponde al análisis de la realidad documental realizado en el diagnóstico de necesidades, concretamente al análisis de los contenidos curriculares.

PARVULARIA	RECOMENDACIONES
PROGRAMA DE ESTUDIO DE PRIMER GRADO	
<i>Ciencia, salud y medio ambiente</i>	
* No se incluyen contenidos en los que se enseñe a potabilizar el agua, ni recomendaciones para no contaminar las fuentes de agua.	* Estos son puntos claves que se deben tratar en los objetivos operativos. Es importante recordar que el mismo Estado y las ONGs, promueven grandes campañas para la potabilización del agua y la protección de cuencas y fuentes. Si no se apoya este esfuerzo desde la escuela, será difícil hacerlo sostenible.
<i>Estudios sociales</i>	
* Se promueve la paternidad responsable, a través de la Educación en Población, así como la conveniencia de formar familias pequeñas, para hacer mejor uso de los recursos con que se cuenta.	* Se recomienda, hacer una investigación de opinión sobre el tema con personas del área rural, y luego —con base en los resultados— diseñar estrategias, metodologías y, por supuesto, objetivos operativos dentro de los programas de estudio.
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE SEGUNDO GRADO	
<i>Lenguaje</i>	
* Los objetivos operativos promueven la adquisición de habilidades de lectura y escritura adecuadas y/o adaptables, significativas, aplicables y transferibles a la realidad de los niños y de las comunidades del área rural en general.	* Puesto que, en el área rural, estas habilidades no tienen siempre una correspondencia con las actividades diarias, se recomienda enfatizarlas en los programas y mucho más en la práctica de los aprendizajes.
PROGRAMA DE ESTUDIO DE CUARTO GRADO	
<i>Educación artística</i>	
* Los maestros de esta asignatura deben poseer conocimientos, destrezas y habilidades específicas.	* Para obtener buenos resultados, es necesario tener maestros especialistas o que los maestros de aula reciban capacitaciones al respecto. Por otra parte, aunque en el área rural no siempre se cuenta con recursos docentes especializados, se debe considerar si se desea convertir al profesor de aula en un -hacelotodo-, que al final no efectúa ninguna de sus funciones con calidad.
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE QUINTO GRADO	
<i>Estudios sociales</i>	
* Recargo de objetivos operativos para ser utilizada en el área rural.	* Las cantidades de objetivos operativos que se incluyan en cada programa educativo, deben responder a las características del niño y del ambiente; así como a la disponibilidad de tiempo que se tenga, es decir, se debe tomar en cuenta el ciclo agrícola (épocas de preparación de la tierra, siembra y cosecha).
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE SEXTO GRADO	
<i>Ciencia salud y medio ambiente</i>	
* El programa, no sugiere actividades que conlleven a la toma de conciencia de la morbilidad y mortalidad infantil que se vive a escala comunal y nacional.	* Se recomienda revisar esta asignatura e incluir las actividades sugeridas.

- (c) Recomendaciones referidas al contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo:
- Se pueden realizar actividades como por ejemplo visitas domiciliarias, que permitan a padres y madres comprender la importancia que tiene su asistencia a las reuniones de la escuela.
 - Crear secciones itinerantes, de aquellos grados en los que más se dé el absentismo o la escasez de matrícula, cuando estas situaciones sean originadas por la distancia entre las escuelas y las comunidades de donde llegan los niños y las niñas.
 - Impulsar las escuelas para padres y madres y concienciar en ellas a la familia respecto a la conveniencia de organizar horarios de actividades de los niños y niñas de modo que no interfieran con la asistencia a clase.
- (d) Recomendaciones referidas a los programas de enseñanza.
- Hay que estructurar programas de estudios cuyos elementos guarden una relación armónica entre ellos. Lo mismo debe suceder entre las diferentes asignaturas y dentro de cada una de ellas. Coherencia, unidad, articulación y sistematismo son indicadores de la calidad estructural de un programa.
 - Es necesario incluir en los programas orientaciones y sugerencias sobre la utilización metodológica y didáctica de los materiales y recursos que se propone usar al maestro. Ahora bien, se debe considerar el riesgo de establecer un método tan directivo, que fomenta —en los maestros— la anulación de la autonomía en la toma de decisiones y en el diseño de iniciativas creativas. Actitudes estas que, sea por comodidad, por negligencia o por falta de oportunidades, parecen ser típicas de los salvadoreños. Al docente, se le debe facilitar la oportunidad, el espacio y las condiciones para que inicie su despegue creativo, a través de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en las capacitaciones.
- (e) Recomendaciones referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje: Éstas se concretaban en función de: la planificación, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología, los recursos y la evaluación. A modo de ejemplo:
- Se recomienda eliminar la terminología técnica actual que denomina objetivos operativos a los contenidos por entender que genera confusión entre los docentes.
 - Es necesario, que los maestros cuenten con un apoyo técnico, ya sea del supervisor de distrito o del director. En general, se debe implementar un proceso de planificación que incluya: la individual y la grupal, y que, además, sea flexible y ajustable dependiendo de las circunstancias.
 - Se tiene que incluir en las capacitaciones, el para qué, el por qué, el cuándo, y el cómo de la técnica de grupos de trabajo, así como de sus múltiples usos y aplicaciones (por ejemplo, a los ejes transversales). De lo contrario se tienen alumnos formando grupos sin un objetivo global, articulado con el resto de las actividades y sus resultados.

- (f) Recomendaciones referidas a la organización escolar. A modo de ejemplo:
- Las aulas de las escuelas del área rural, normalmente tienen paredes divisorias desmontables, lo que las hace útiles para diversas actividades; especialmente las que implican a todos los alumnos y personal docente. Los profesores y el director, deberían aprender formas metodológicas que les permitan usar el espacio más creativamente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el concepto aula, no debe restringirse sólo a la infraestructura, y que si se enfoca de esta forma, las escuelas del área rural tienen las aulas mayores del país.
 - Con la finalidad de que se utilicen las zonas de trabajo, éstas deben incluirse en el desarrollo de los objetivos operativos.
 - Se recomienda el uso de mesas, en lugar de pupitres individuales, ya que las primeras pueden ser ocupadas por varios niños al mismo tiempo y, además, permiten una gran variedad de usos.
- (g) Recomendaciones referidas a los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concretadas respecto a supervisores, directores, maestros, comunidades, padres y madres y niños y niñas. A modo de ejemplo:
- Es necesario redefinir la función supervisora concretando con exactitud el papel que corresponde a estos profesionales dentro del sistema educativo. Hay que especificar cuál es el papel que juegan, hasta dónde llegan sus responsabilidades, su autoridad, dónde comienzan las de las otras instancias y cómo se conjugan los esfuerzos de todos ellos, para mejorar la educación y brindar un mejor servicio con menor esfuerzo. Por otra parte, mientras el supervisor no tenga definidos su perfil y funciones, será difícil que asuma un papel de liderazgo. El supervisor, dentro del papel y área de desempeño que tenga asignada, debe convertirse en una instancia recolectora de información relevante, para cualificar procesos, ya sean éstos administrativos o técnicos.
 - La mayoría de los directores entrevistados, afirman que no se dedican exclusivamente a sus funciones directivas. Es necesario investigar si las otras actividades menoscaban o no la calidad del ejercicio de las funciones del director.
 - El maestro debe residir, al menos de lunes a viernes, en el lugar de trabajo. Varias razones fundamentan esta recomendación:
 - Se elimina el tiempo y los costos del desplazamiento diario que pueden resultar gravosos para el maestro.
 - Se elimina, asimismo, la fatiga y la tensión resultante y, por consiguiente, eso redundaría en la mejora de la función docente.
 - El maestro, al residir diariamente en la comunidad, participa de sus dinámicas y puede integrarlas en sus clases, convirtiendo los aprendizajes derivados en más significativos para los niños.
 - El maestro, al residir diariamente en la comunidad, participa de sus dinámicas y eso le permite facilitar la interacción escuela-comunidad.
- (h) Recomendaciones referidas a la comunicación con el MINED. A modo de ejemplo:
- En el caso de EDUCO, debido a que su personal es pequeño, se recomienda contar con un equipo técnico suficiente, que visite las escuelas y les dé la asistencia necesaria, constantemente. Esto ayudará a consolidar los procesos y a incrementar la calidad de las acciones.

- Se recomienda que el supervisor de distrito realice visitas domiciliarias conjuntas con miembros de las directivas.
- (i) Recomendaciones referidas a la reprobación/repitencia, al absentismo y a la deserción escolar:
- Se deben brindar opciones viables y creativas a las familias, para que puedan enviar a sus hijos a clase, sin que esto afecte mucho la incorporación de los niños a las actividades laborales. Por otra parte, se debe buscar el involucramiento de los profesores como parte protagónica de la situación y de las soluciones. No como simples observadores y jueces del problema. Seguramente, muchos maestros ya practican excelentes opciones que dan iguales resultados. Se tienen que recuperar estas experiencias.
 - Impulsar la institucionalización del historial del alumno en el que se registren las causas de reprobación y repitencia, así como toda información que sea de utilidad para mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Un plan de capacitación de maestros para el aprendizaje, uso y diseño de las guías didácticas que se elaborarían en la siguiente fase.

LA TERCERA FASE: LA ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Una vez elaborada la propuesta de adecuación curricular ya se dispone de los datos básicos necesarios para diseñar las guías didácticas y de aprendizaje. No obstante se pretende disponer de información complementaria para una construcción más ajustada a las realidades rurales de El Salvador. Esta información es la siguiente:

- A partir del diseño de una plantilla para el análisis de guías didácticas y de aprendi-

zaje se estudian y revisan algunas de las guías elaboradas por el MINED. Tres son principalmente los referentes para la construcción de la plantilla:

- La estructura de las guías.
- La edición, formato y diseño de las guías.
- Los elementos didácticos del contenido.

Los datos obtenidos después del análisis proporcionan insumos para la elaboración de las guías didácticas y de aprendizaje para cada uno de los niveles.

- Estudio, análisis y concreción de los elementos de la psicología del desarrollo que hay que tener en cuenta en el diseño de las guías y, esto, tanto en relación con el maestro (guías didácticas), como con relación al alumno (guías de aprendizaje).
- El documento, elaborado en la fase anterior, sobre el perfil cultural de la identidad rural salvadoreña.

Serán estos tres elementos los que posibiliten el diseño y construcción de seis guías didácticas; una guía didáctica para el maestro y una guía de aprendizaje para el alumno en cada uno de los niveles.

El último paso de la investigación consistirá en la validación de las guías por parte del MINED. Esta tercera fase puede verse en la figura V.

Las tres guías didácticas, para los maestros de educación parvularia y de 1.º y 2.º ciclo de educación básica, tienen como principal objetivo ofrecer un conjunto de orientaciones didácticas que favorezcan la adecuación del currículum de dichos ciclos formativos a las escuelas de la comunidad rural salvadoreña. Para lograr dicho objetivo, se establecen una serie de pautas teóricas y prácticas que sirven de guía durante el proceso de planificación y elaboración del currículum. La organización de los contenidos se efectúa a través de unidades didácticas.

Cada unidad didáctica está formada por un tema integrador, es decir, un tema global que permite trabajar conocimientos de las diferentes áreas o asignaturas del currículo. El criterio elegido para la selección de los temas es doble. En unos casos, se han tenido en cuenta situaciones críticas del área rural y, en otros casos, temas que acostumbra a ser deficitarios en el aprendizaje de los niños y niñas de las comunidades rurales.

Cada una de las guías didácticas está dividida en dos partes:

- Las orientaciones didácticas.
- Los ejemplos de unidades de aprendizaje.

En la primera parte, se ofrece un conjunto de orientaciones didácticas dirigidas

a los maestros que sirven de apoyo al desarrollo de las unidades de aprendizaje elaboradas para los niños. El objetivo fundamental de esta primera parte de la guía es proporcionar ideas, sugerencias metodológicas y herramientas para organizar el currículo basándose en un planteamiento pedagógico activo y participativo. Los principales temas tratados son:

- Los objetivos generales del ciclo formativo que se trata.
- Las características de los niños de la edad correspondiente al ciclo formativo.
- La planificación del currículo.
- Los métodos didácticos apropiados al correspondiente ciclo formativo.
- La organización del aula.
- Los recursos para la evaluación.

FIGURA V



Al final de esta primera parte, se ofrecen también algunas ideas para promover las relaciones de la escuela con los padres y la comunidad.

En la segunda parte de las guías se encuentran elaboradas cinco unidades didácticas basadas en situaciones críticas detectadas en las comunidades rurales a partir del diagnóstico de necesidades. Cada unidad didáctica está estructurada según los siguientes apartados:

- Los objetivos de aprendizaje de la unidad.
- Los contenidos que hay que desarrollar.
- Las actividades a realizar.
- Los recursos a utilizar.
- Las actividades de evaluación.

Al final de la guía, se incluye una unidad didáctica vacía para el autoaprendizaje. Es decir, sin contenido específico pero con orientaciones sobre cómo aprender a elaborar unidades didácticas.

En el anexo, se incluye una unidad didáctica vacía para que los maestros puedan desarrollar sus propios materiales. Esta unidad vacía será utilizada para la propuesta de capacitación a la que aludíamos en el punto anterior.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA MARTÍN, F.: *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS, 1991.
- CEMBRANOS y Otros: *Una propuesta metodológica: la animación sociocultural*. Madrid, Editorial Popular, 1988.
- COLOM, A.: *El currículum escolar*; en CASTILLEJO y Otros: *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus, 1994, pp. 83-112.
- CONTRERAS, D.: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.: *Tecnología didáctica*. Barcelona, CEAC, 8.ª Ed., 1988.
- GAIRIN, J.: «La detección de necesidades de formación», en GRUPO CIFO. *1.º Congreso de Formación Ocupacional*. Barcelona, UAB, 1996, pp. 71-115.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *EDUCO. Una experiencia en marcha*. 2.ª Ed. San Salvador, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Lineamientos para el diseño de una estrategia de adecuación curricular para la población escolar rural en el nivel parvulario, I y II ciclos de educación básica*. Documento policopiado, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Los niños de El Salvador. Necesidades educativas, Prácticas educativas*. San Salvador, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Reforma educativa en marcha*. Documento II. San Salvador, 1995.
- PÉREZ CAMPANERO, M. P.: *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 1991.
- ROCA I CASAS, E.: *Com desenvolupar el disseny curricular bàsic*. Barcelona, CEAC, Diputació de Barcelona, 1995.
- SALES, D.; PERLA, I.: *Polítiques y estratègies para fortalecer la educació en les àrees rurals de El Salvador*. Edita ODEPORME y otros. San Salvador, 1996.
- SARRAMONA, J.: *Curriculum i disseny instruccional*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1996.
- SARRAMONA, J.: *Fundamentos de educación*. Barcelona, CEAC. 5.ª Ed., 1997.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; ÚCAR, X.: «Evaluación de la educación no formal», en SARRAMONA, J. (ed.) *La educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1992, pp. 91-125.
- ÚCAR, X.: *La animación sociocultural*. Barcelona, CEAC, 1992.
- ÚCAR, X.: «La evaluación de la animación sociocultural», en TRILLA, J.: *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel Educación, 1997, pp. 193-209.