

Prácticas en área rural en la formación profesional de alumnas de la EAP de Educación Inicial de la UNT

Yaneth Yackeline Silva Mercado

Licenciada en Educación Inicial
Maestra en Psicología Educativa
Especialista en Atención al niño en edad temprana



Docente en Escuela Académico Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo

Palabras claves:

Práctica profesional, área rural, Educación inicial

RESUMEN

La situación educativa en las escuelas rurales parece haber sido descuidado por la mayor parte de los gobiernos en nuestro país, aunque en los últimos años se han tenido algunos avances. En el Perú, no todos los habitantes provenientes de las zonas rurales tienen un verdadero acceso a la educación inicial, primaria, secundaria ni mucho menos universitaria.

Tal como en el resto de la región, la mayoría de Instituciones en Educación Básica Regular se encuentran en zonas rurales, siendo la mayor parte de ellas unidocente, donde un solo docente imparte sus clases a todos los grados y edades según sea el nivel.

El gobierno a través de sus programas de capacitación imparte acompañamiento pedagógico a las docentes de escuelas rurales; sin embargo, en el nivel inicial existe un gran porcentaje de plazas que han sido cubiertas por docentes de educación primaria, secundaria, profesores de educación física, psicólogas, etc. En ese sentido, es necesario reflexionar acerca de la educación que reciben los niños en nuestro país, ya que están a cargo de profesionales especialistas en otras carreras.

Conocemos que la gran mayoría de docentes buscan oportunidades de trabajo en zona urbana, existen muchos factores por los cuales no desean desempeñarse en el área rural, uno de ellos la falta de experiencia en otros contextos.

Es de gran preocupación el desconocimiento o la falta de experiencia de trabajo en zona rural de las profesionales tanto de Universidades como de Institutos Pedagógicos.

En ese sentido la universidad Nacional de Trujillo, a través de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial busca formar profesionales competentes, por lo tanto es necesario preparar a las futuras docentes no solo para trabajar en zona urbana, si no también para trabajar en el área rural que es donde más necesidad existe de docentes. Esto implica conocer diversos contextos, implica también conocer las características de los niños y niñas de otras regiones, la metodología que deben aplicar en forma diversificada; además, la forma de utilizar los recursos de la zona para elaborar materiales educativos.

Todo lo mencionado responde a algunos enfoques que debemos considerar en nuestra práctica pedagógica tales como: el enfoque de Derechos, enfoque intercultural y el enfoque por competencias que se deben trabajar en forma articulada y permanente en el quehacer educativo.

INTRODUCCIÓN

La escuela rural en nuestro país ha visto transcurrir el proceso de transformación política y económica desde una condición de inequidad y de carencia.

En ese contexto, necesitamos sensibilizar a los profesionales y los estudiantes futuros docentes quienes serán los que atenderán a los educandos de zonas urbanas y rurales de nuestro país.

En ese sentido el objetivo del presente artículo es difundir la importancia de fomentar las prácticas pre profesionales de toda docentes de educación inicial en zonas rurales y urbanas.

Además, se presentan aspectos teóricos relevantes sobre los enfoques en los que se basa esta propuesta educativa tales como el enfoque de derechos, el enfoque intercultural y el enfoque por competencias que están inmersos en toda práctica pedagógica de educación básica regular.

Se muestra también, la experiencia realizada en zonas rurales de las estudiantes del III ciclo de la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Trujillo, como parte del curso “Educación rural en el nivel inicial”.

Mediante la experiencia vivida en las diferentes visitas las estudiantes lograron conocer aspectos relevantes sobre el quehacer educativo de docentes en el área rural como es la metodología docentes, los recursos didácticos de cada zona, las características de los niños y niñas, y la relación con la comunidad.

Por lo mencionado, surge la reflexión en relación a lo importante de una formación profesional que logre egresados competentes y preparados para desempeñarse no solo en instituciones educativas desde zona urbana, sino también en áreas rurales que es donde más nos necesitan.

CONTENIDO

1. El enfoque de derechos

En el año 1989, a través de la Carta de la Convención por los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, se reconocen a niñas y niños como ciudadanos. La Convención presenta una serie de principios que reflejan una nueva visión de la infancia. De este modo se entiende que niños y niñas no son más, ni la propiedad de sus padres, ni los beneficiarios indefensos de una obra de caridad, son personas y los titulares de sus propios derechos.

Según la perspectiva que presenta la Convención:

...”El niño es una persona, miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades específicos dada la etapa de desarrollo en la que se encuentre y por tanto apropiados para su edad y su madurez”.

Por tanto, deben participar en la toma de decisiones en los aspectos que les conciernen directamente, su opinión nos ayudará a precisar lo que puedan desear o no. Uno de los derechos fundamentales de los niños es la satisfacción de sus necesidades por parte de sus padres o adultos significativos así como por el conjunto de la comunidad. En este sentido, Barudy y Dantagman (2007) subrayan la responsabilidad de cada adulto y de cada Estado en crear las condiciones para que los niños accedan a cuidados, protección y educación que necesitan para desarrollarse sanamente.

2. El enfoque intercultural

Busca promover procesos de aprendizaje que se centren en las posibilidades y asimetrías en las relaciones socioculturales de niñas y niños, buscando afirmar sus identidades, de manera que se desarrollen en un clima de respeto y equidad, que es sinónimo de horizontalidad, aceptación, inclusión, reciprocidad y solidaridad. Esta relación de intercambio supone que cada una de las partes puede construir algo nuevo que no habría podido construir de manera independiente, aprendiendo la una de la otra.

Según, Abdallah (2006), el principio de la interculturalidad abarca todas las formas y procesos de socialización: económica, política, ética, jurídica, laboral, salud, deportiva, etc. Como principio promueve el intercambio y las relaciones interpersonales y colectivas, erradicar toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales. En este marco, la interculturalidad desde la educación, tiene una orientación socio política propositiva muy clara expresada en acciones tendientes al reconocimiento de

las posibilidades y riquezas de nuestra diversidad, el sostenimiento de nuestras particularidades y la lucha frontal contra las desigualdades instaladas en la sociedad en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y a la transformación del marco estructural que origina inequidad política, socio-económica y cultural.

La manera como entendemos la interculturalidad desde la Educación toma distancia del interculturalismo ligero o funcional que busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural ni social. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visualizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social. Por lo tanto podemos decir que:

“No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. Dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo.” (Fornet 2000: 12)

3. Cómo se entiende la diversidad

Las escuelas, en general, adoptan una mirada monolítica hacia la diversidad pues se define en términos de excepcionalidad, dificultad, problema, minoría, grupos especiales, necesidades específicas, compensación educativa. Es frecuente que diversidad se asocie en el discurso y en la práctica escolar con características derivadas de pertenecer a determinado grupo social.

Aguado (2010), en entrevistas con representantes de la Administración (Comunidad de Madrid), y con equipos directivos de los colegios, respecto de las medidas estructurales dirigidas a la diversidad cultural, pudieron deducir que:

a. La diversidad se identifica principalmente con un problema o una dificultad; resuelta a través de grupos de apoyo y clases compensatorias. Todos los estudiantes se clasifican de acuerdo con su año de nacimiento, presuponiéndoles un mismo nivel académico, así que es habitual que se lleven a cabo prácticas especiales “para compensar” lo que se considera una falta de logros y de conocimiento académico en ciertos estudiantes a quienes se “agrupa” con otros, cuyas circunstancias específicas son igualmente vistas como barreras para conseguir los estándares, como puede ser los que tienen alguna disfunción física. Dichas “prácticas especiales” pueden clasificarse en dos grupos diferentes, aunque relacionados.

b. De un modo más concreto, la diversidad está asociada con la inmigración de un cierto perfil social y económico, con gitanos y con familias consideradas como poseedoras de características especiales. Muchos de los profesores que hacen manifestaciones acerca de la igualdad y del valor de las diferencias, acostumbran en su práctica a etiquetar y discriminar a alumnos de acuerdo con las categorías anteriores. En los casos donde esta clase de grupos no está presente en la escuela, la población estudiantil se considera “culturalmente homogénea”. Algunas veces, en conversaciones informales y en entrevistas formales, observamos que la “diversidad cultural” está asociada con “problemas lingüísticos”, falta de fluidez en el idioma español.

Sólo en algunos casos nos encontramos con un reconocimiento explícito de la diversidad de capacidades, habilidades y madurez de los alumnos.

4. Lo cultural como representación

Aguado (2010), menciona que hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las “características culturales” no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la “puesta en escena” de la vida

cotidiana. En ese sentido, no deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

5. Las prioridades de la escuela desde un enfoque intercultural

Aguado y Del Olmo (2010), sostiene que las escuelas pueden hacer desde un enfoque intercultural es revisar sus propias prácticas y decidir si lo que hacen es aquello que quieren hacer o que creen estar haciendo. A partir de ahí, establecer líneas de acción y formas de pensar en relación a tres cuestiones básicas: cómo se entiende la diversidad cultural; qué debería hacer el Centro escolar como tal; qué pueden hacer los profesores en relación con la enseñanza y la evaluación.

a.-Sobre la idea de diversidad cultural

Las visiones predominantes en las escuelas se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos explícitos de clasificación y jerarquización social. Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre la diversidad cultural de dichas personas.

Los resultados escolares de los estudiantes en enseñanza obligatoria están condicionados por los criterios y procedimientos de evaluación que los profesores aplican. Hay una falta de congruencia evidente entre lo que se establece como objetivos valiosos en la enseñanza obligatoria y lo que el profesor evalúa cuando adjudica unas calificaciones. Entendemos que es necesario que los profesores y otros profesionales del centro hagan algo que hoy por hoy es excepcional en las escuelas, esto es, discutir sobre procedimientos y criterios de evaluación. La evaluación, tal y como hemos visto que se lleva a cabo en los centros escolares de enseñanza obligatoria, se centra casi exclusivamente en evaluar (calificar) al estudiante. Se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe, para identificar sus lagunas y errores. Es una evaluación individual, diagnóstica, utilizada para decidir qué tipo de ayuda o/y refuerzo necesita el estudiante. Se decide si es capaz de aprender o no. Las calificaciones se explican por el dominio de la lengua escolar y el nivel académico de los padres de los estudiantes.

b.- Oportunidades y retos para la escuela y el profesorado

La prioridad para la escuela debería ser lograr los mejores resultados en todos, es decir, la eficacia y al mismo tiempo la equidad. Considerar la diversidad como la materia misma de la que están hechas las interacciones educativas. Es urgente superar la visión restrictiva que asocia diversidad con necesidades especiales, conflictos, días especiales, actividades de tutoría, profesores especiales, inmigración o pobreza. Las interacciones significativas entre personas, ya sea profesores, estudiantes, padres, madres, voluntarios, no se dan porque sí, de forma natural o espontánea; al menos no hay que esperar que sea así. Se precisa intencionalidad, definir para qué y cómo establecerlas, averiguar si están sirviendo para lo que se pretendía.

Cada decisión que se adopta en el centro es importante en cuanto al tratamiento que damos a la diversidad cultural de los estudiantes y no parece haber conciencia de cómo, cuándo, por qué, creyendo que es lo mejor que puede hacerse. Con esto se contribuye a perpetuarlas y se envía el mensaje de que no es algo que importe, no es algo de lo que hablar, no tiene que ver con estudiar y aprender.

Situar el aprendizaje del estudiante en el foco mismo de todo lo que sucede en la escuela es casi una obviedad cuando hablamos de conseguir lo máximo de cada alumno; sin embargo, las escuelas no lo practican, al menos no mayoritariamente. Lo visto y oído nos alerta acerca de algo: el foco de lo que sucede en la escuela está en lograr el control de las conductas (tanto estudiantes como profesores y familias) mediante fórmulas de enseñanza muy estructuradas centradas en el contenido de los libros de texto. En la mayoría de los casos, el énfasis en lograr los mejores resultados no va unido al compromiso de conseguirlos en todos los estudiantes, sean cuales sean sus características sociales y culturales.

Es frecuente que el profesor acepte el papel que parece tener reconocido en estos momentos: ayudar, facilitar el manejo del libro de texto, servir de ejemplo, controlar la conducta, sancionar lo que el alumno sabe. Las mismas fuerzas que llevan a los profesores a aceptar estas funciones son las que llevan a los centros a promoverlas.

c.- En busca de prácticas interculturales

Comprender cuáles son las fuerzas que nos alejan de conseguir los mejores logros de nuestros estudiantes sería lo prioritario. En primer lugar, están las creencias acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar. Muchos de ellos se sienten incapaces de enseñar a sus estudiantes; sin embargo, eso no es cierto. Esta sensación de incompetencia tiene que ver con sentirse aislados y,

por tanto, sin poder influir, para cambiar las cosas. Probablemente también tiene que ver con las propias experiencias por las que cada uno ha pasado para llegar a ser profesor.

El profesor es el núcleo mismo junto con el estudiante de todo proceso educativo. Lo que los profesores hacen o lo que hacen que suceda en la clase es decisivo para explicar lo que los estudiantes aprenden.

El profesor puede motivar a los estudiantes haciendo que éstos elijan las actividades y temas a estudiar, es decir, dando oportunidades para participar. La disciplina requiere explicar, comunicar, compartir las normas de conducta y los planes de trabajo. Las asambleas, el reparto de responsabilidades son practicadas por los profesores. Sería necesario tomar conciencia del papel que desempeñan en el logro de resultados académicos y no sólo como fórmulas de control de la conducta. Las normas de conducta tienen sentido si se orientan a favorecer el aprendizaje de aquello que se valora al calificar a los estudiantes.

6. Tratamiento curricular con enfoque intercultural

El Ministerio de Educación (2013), En las Rutas del aprendizaje en educación intercultural bilingüe, sostiene que los niños y las niñas aprenden a comunicarse primero a través de las diversas formas de expresión de su propia cultura, pero están siempre abiertos a otras formas de expresión. Las zonas rurales se comunican principalmente a través de la palabra, porque son sociedades de tradición oral y, como muchos pueblos, danzan, cantan, bailan, pintan, modelan, escriben y se expresan de distintas maneras.

En el nivel inicial se enfatiza el desarrollo de la lengua materna, privilegiando la oralidad. En este contexto, la lectura de textos no lingüísticos tiene mucha fuerza, es decir aquellas señales de la naturaleza y mensajes que no necesariamente están plasmados en un texto escrito. Se debe considerar esta forma de lectura sin descuidar la de los textos lingüísticos, a partir de indicios, señales y símbolos. Siempre en la lengua materna de los niños y niñas.

La cosmovisión de los pueblos en la zona rural conlleva a trabajar de manera integrada las áreas curriculares. En estas zonas rurales tiene formas particulares de relacionarse con la naturaleza, con los animales, las plantas, el agua, las piedras y el bosque, que en su conjunto, tienen alma, poseen espíritus que los protegen y que constituyen sus dueños o madres.

Por ello, se trabaja la identidad cultural vinculada al sentido de pertenencia al medio social y natural. En esta misma línea, se fortalecen

valores como la cooperación, el intercambio, la relación con la naturaleza, la reciprocidad, entre otros.

El aprendizaje en el nivel inicial, se orienta a la integración del niño y la niña al tejido comunitario, es decir, se asume que es integralmente al grupo humano que tiene cultura propia y que es diferente de los demás. Busca que los niños y niñas desarrollen su identidad y se reconozcan como parte de un grupo humano, estructurando así su personalidad.

Así también, en el aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial se debe tener claro que en la zona rural la relación del niño con la naturaleza no se da de persona a objeto, es decir, de hombre a recurso natural, si no que se da una relación de reciprocidad, de crianza, basada en el respeto a la tierra así como a sus deidades y a todos los seres que habitan en ella. En este sentido hablar de la planta va más allá que hablar de sus partes y características, es hablar de un ser vivo que crece, cría, protege, cura, etc.

Cada cultura tiene una forma de enfrentar y resolver cuestiones relativas a la cantidad, al espacio forma, entre otras, incluso tiene términos propios para expresar formas de conteo, medición, localización, diseño.

La docente debe priorizar los conocimientos locales al desarrollar las actividades de aprendizaje utilizando perfectamente los recursos de la zona.

En ese sentido para facilitar los aprendizajes se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Desarrollar las actividades con la intervención de los diversos agentes socializadores: padres, madres, sabios, hermanos, familiares, amigos, comunidad, animales, plantas y deidades.
- Incorporar en las actividades de los conocimientos ancestrales como parte de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Trabajar la espiritualidad como parte de la identidad, ya que tanto la cultura rural como la urbana tiene como eje central la religiosidad. Esta se da a través de la ritualidad la que se asienta en una relación trascendente entre el niño y la niña con su entorno.
- Estimular la expresión corporal. El aprendizaje se da a través de sus sentidos.
- Desarrollar las actividades que promueven la interacción, comunicación, la convivencia democrática y la reciprocidad con sus pares y su entorno, para que se identifiquen como parte de un grupo humano y natural con su cosmovisión definida.

- Desarrollar diariamente juegos al aire libre con su propio cuerpo u juegos en los sectores. En estas experiencias tiene la posibilidad de acceder a diversos materiales donde pueden reconocer atributos y, paulatinamente, ir estableciendo relaciones entre ellos.
- Propiciar espacios donde los niños y niñas dialoguen espontáneamente, narren sus experiencias y relatos, escuchen activamente, argumenten sus puntos de vista, narren cuentos, participen en asambleas y utilicen otras formas de expresión oral.
- Aplicar recursos metodológicos para graduar desarrollo de la conciencia fonológica morfosintáctica en la lengua materna, es decir, paulatinamente los niños y niñas van siendo conscientes de los sonidos de las palabras, sílabas y letras y, así, se van dando cuenta de la forma cómo se estructura su lengua materna.

7. ¿Cómo organizar el trabajo pedagógico con los niños en área rural?

Para el Ministerio de Educación (2013), en las rutas del aprendizaje en Educación Intercultural Bilingüe, considera que es importante conocer la realidad de nuestros niños y niñas de la zona rural para identificar sus fortalezas y oportunidades, como por ejemplo:

- La riqueza cultural de los pueblos ofrecen una variedad de conocimientos, los cuales deben ser reconocidos, valorados y aplicados en las actividades educativas.
- La biodiversidad como fuente de vida, y como espíritu de reciprocidad y de complementariedad.
- El interés y apoyo demostrado por las comunidades indígenas a la educación de sus hijos e hijas como parte de la dinámica cultural.
- El calendario agrofestivo ritual indígena, como fuente de conocimiento de la realidad y como contenido educativo para el trabajo con los niños y niñas.

- a. El calendario agrofestivo en la zona rural;** Es un organizador de las actividades que se dan en la vía de un pueblo de un determinado tiempo y espacio, que permite visualizar de manera integral el modo de vida, así como los sentimientos y pensamientos de la comunidad y de las familias.

En la zona rural, el calendario agrofestivo ritual está centrado en la crianza de la chacra y de los animales, dentro de los que suceden actividades agrícolas y de pesca, caza y de recolección.

En el calendario se identifican vivencias, señas, festividades, rituales, comidas, música, danza, actividades que suceden en un determinado

lugar y tiempo, situaciones que son marcadas, por los diferentes caminos de la luna, del sol, de las estrellas y del agua.

En la elaboración del calendario es determinante la participación de los sabios, las familias y la comunidad, porque son ellos los que aportan todo conocimiento cultural. Por ello, el uso del calendario en la escuela es una acción que fortalece el vínculo escuela – comunidad.

En ese sentido, el calendario permite:

- Organizar el tiempo y el espacio para el desarrollo de las actividades educativas.
- Incorporar estas vivencias a la escuela, que son fundamentalmente en la elaboración de la programación a corto y largo plazo.

En conclusión, podemos decir que el calendario agrofestivo ritual es un conjunto de actividades, de saberes y vivencias culturales, que se dan en una interrelación de cariño, respeto y equidad (en un tiempo y espacio determinado).

b. Lo que se debe tener en cuenta para organizar el calendario agrofestivo en la zona rural.

En la organización del calendario agrofestivo ritual en la zona rural es importante considerar lo siguiente:

- **La época;** las cuales son determinantes para el desarrollo de las actividades agrícolas. Generalmente la dividen en épocas lluviosas y época de seca o fría.
- **Los meses,** que definen las actividades agrícolas que se dan durante cada mes.
- **Los rituales;** que son actividades que se realizan con mucho respeto, cariño, voluntad y disposición, porque cada ritual tiene su momento y se manifiesta en una determinada circunstancia, lo que le permite la armonización del hombre con sus deidades.
- **Las actividades agrícolas;** cada cultivo tiene su propia manera de criarse y se desarrolla en cada mes, lo que no siempre es igual en todos los años.
- **Las festividades;** fortalecen la relación naturaleza, deidades y runas, a través de cantos, bailes, conversación, que propician un ambiente de fiesta en cada actividad agrícola.
- **La comidas, bailes, música;** que acompañan las diversas actividades.
- **El caminar de los astros;** es decir del sol, la luna y las estrellas; ya que está en constante sintonía con astros para realizar las actividades, en vista de que éstos nos indican el momento apropiado para realizar una determinada actividad.

- **Los juegos de los niños y niñas;** los cuales se dan y van cambiando de acuerdo a la época y las actividades que se desarrollan.

c. Cómo desarrollar el trabajo pedagógico en los niños y niñas en el área rural.

Todas las actividades que se realizan con los niños y niñas deben ser planificadas de tal forma que nos permitan desarrollar y lograr aprendizajes fundamentales.

Existe una diversidad de actividades que podemos desarrollar conjuntamente con las familias y la comunidad, entre las cuales se sugieren:

- Participación en la chacra, conjuntamente con los niños y niñas, previa coordinación con la familia que trabaja ese día. Los niños y niñas pueden ayudar en las actividades de siembra y cosecha.
- Implementación de la chacrita en la escuela, donde los niños y niñas, padres de familia y docente, realizaran las actividades en la función al calendario elaborado.
- Talleres de elaboración de material educativo con los padres y madres de familia y con la comunidad, utilizando los recursos de la zona.
- Participación de las familias y sabios en la Institución Educativa, para que compartan sus saberes y prácticas con los niños, niñas y docentes.
- Recorridos guiados con los niños y niñas a recintos históricos o lugares sagrados de la comunidad.
- Caminatas lectoras, donde las niñas y los niños tienen la oportunidad de leer diversos tipos de textos no lingüísticos como mates burilados, el cielo, las flores, el humo, la vestimenta de las personas, así como textos lingüísticos como algunos letreros de la comunidad.
- Talleres de artesanía, cerámica, tejido y danza.

8. Prácticas en área Rural desde la Universidad Nacional de Trujillo.

Atendiendo a la gran preocupación de la sociedad en relación a la falta de especialistas de educación en el área rural es que se ha iniciado esta práctica a través de la reestructuración del plan de estudios en la Escuela Académico Profesional de Educación Inicial con la asignatura ***“Educación Rural en el nivel inicial”***, para alumnas de IV ciclo.

Este curso pertenece al área de especialidad y es una asignatura teórico práctico. Utiliza estrategias del taller, y como técnica, el estudio de casos, análisis de video, cuya finalidad es conocer, investigar, comprender,

actuar y sensibilizar a las estudiantes sobre el tema a trabajar con la población, detectando las necesidades y características de la educación rural, sus agentes, sus procesos y elementos en el nivel inicial en el área rural, importante contexto que enriquece el desempeño académico y personal de la estudiante del nivel inicial.

Es importante señalar la rica experiencia que hemos podido obtener en las diferentes visitas realizadas a ciertas Instituciones del área rural, tales como Santiago de Chuco, Otuzco, Pacchas, Cachicadán, Chota. Allí las estudiantes a través de unas fichas de registro rescataron aspectos importantes del trabajo en cada una de estas zonas tales como: **Características de los niños y niñas; la metodología de las docentes, organización de aulas, material educativo, trabajo con padres de familia, etc.**

CONCLUSIONES

1. La práctica en zona rural se enmarca dentro del enfoque de derechos, ya que cada uno de nuestros niños de todas las regiones merece ser tratado y educado en forma equitativa, debemos erradicar el centralismo y combatir los resultados en los logros de aprendizaje que muestran las diferencias entre un niño de la costa y un niño de la sierra o selva.
2. El enfoque intercultural con permite un acercamiento entre todos los peruanos, busca que como profesionales podamos desempeñarnos en cualquier ámbito donde se nos necesite.
3. La práctica profesional en la formación de las estudiantes ya sea en universidades o Institutos de educación superior permite que el perfil de egresados responda a las necesidades sociales del país, es decir, que se logren capacidades profesionales para desenvolverse en cualquier ámbito del país.
4. La maestra de educación inicial debe poseer tres habilidades básicas: **conocimiento**, adquirido durante su formación académica. **Habilidades**, necesario para saber cómo aplicar los conocimientos adquiridos. Y las **actitudes**, que le permite ser mejor persona e íntegra para impartir sus conocimientos en forma adecuada y con valores que es que debe destacar a todo maestro peruano.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 📖 FAO-UNESCO (2003), "Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas" Un estudio conjunto de la FAO y la UNESCO. Coordinado por Atchoarena, D (UNESCO/IIPE) y Gasperini, L (FAO), FAOUNESCO,
- 📖 Pozzi-Scott, I y J. Zorrilla (1994) Educación rural: estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional en
Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú, Foro Educativo, Lima.
- 📖 Roca, C. (2010). Guía de orientaciones para el buen trato a niños y niñas en el nivel inicial. Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- 📖 Warmayllu Comunidad de Niños (2003) Educación, arte e interculturalidad, Fundación Ford, Lima

.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ÁREA RURAL DE ALUMNAS DE IV CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO



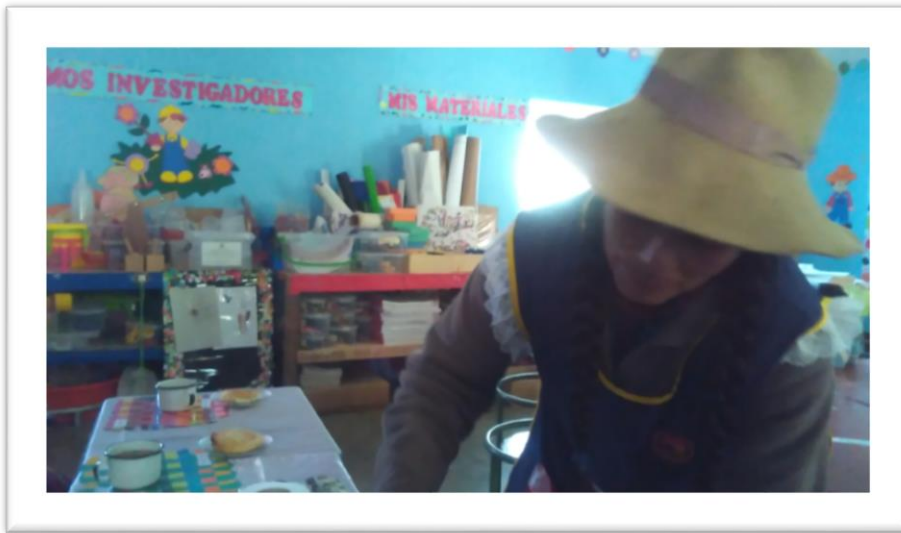
Conociendo la metodología docente en área rural



Organización del aula en Escuelas unidocentes

Conociendo las características de los niños en el área rural.

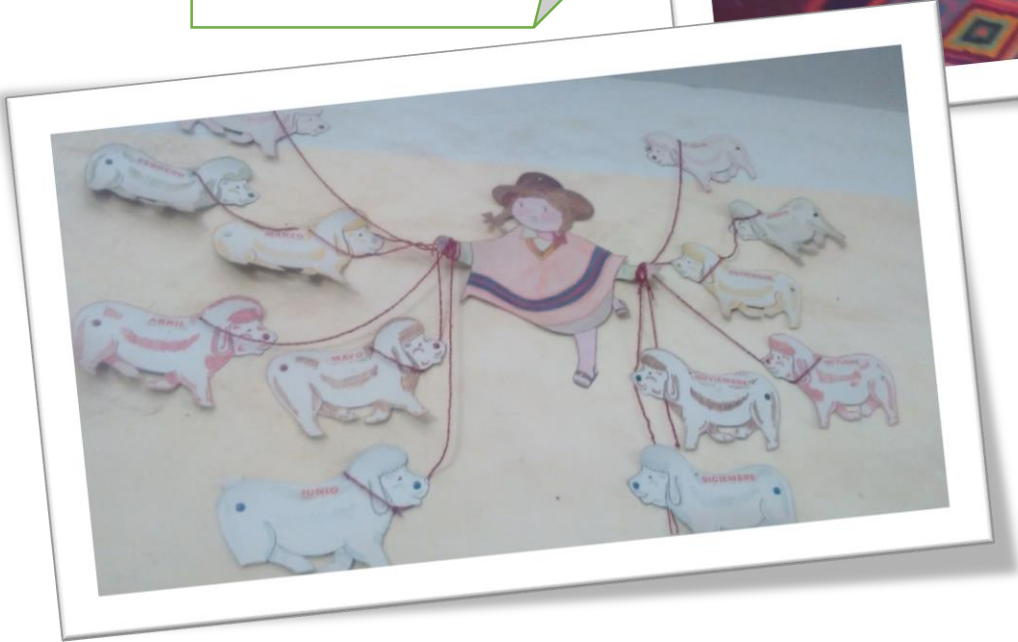
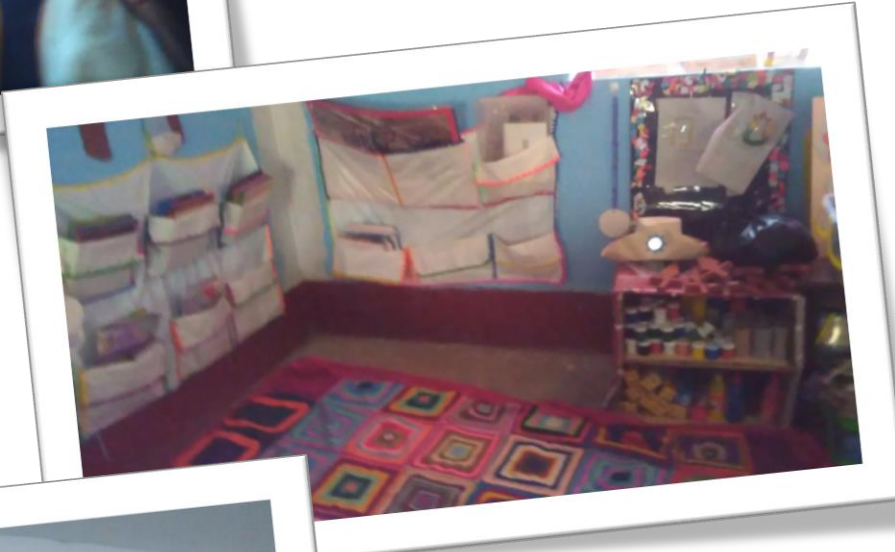




La participación de los padres de familia.



Material didáctico con recursos de la zona.



*Docentes y
estudiantes del
curso
“Educación
rural”.*



*Docentes del
curso
“Educación
rural”.*

