

**ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN
DEL CURRÍCULO NACIONAL DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA
EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS FOCALIZADAS**

GABRIELA GUERRERO



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas

Gabriela Guerrero



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canadá

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, Abril 2018

Autora: Gabriela Guerrero

Investigadora Principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Con la asistencia de Giuliana Ávila y Flavia Demarini, y en el análisis de las sesiones de aprendizaje, de María del Pilar Canales.

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Sara Mateos

Diseño de carátula: Amaurí Valls M.

Diagramación: Amaurí Valls M.

Imprenta: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

ÍNDICE

LISTA DE ACRÓNIMOS	5
INTRODUCCIÓN	7
1. CURRÍCULO NACIONAL	11
1.1. Programas curriculares de educación primaria	17
1.2. Proceso de elaboración del Currículo Nacional y plan de implementación	19
1.3. Principales diferencias entre el Currículo Nacional y documentos curriculares anteriores	21
2. HERRAMIENTAS CURRICULARES DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN	25
3.1. Cartilla de planificación curricular para educación primaria	25
3.2. Ejemplos de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje	25
3.3. Materiales para trabajar el enfoque de igualdad de género	26
3.4. Curso virtual	27
3. ESTRATEGIAS DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR	29
3.1. Acompañamiento Pedagógico	29
3.2. Asistencia Técnica	32
4. REVISIÓN DE LITERATURA: LECCIONES APRENDIDAS SOBRE OTROS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR	37
5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	41
6. METODOLOGÍA	43
6.1. Participantes	43
6.2. Instrumentos para el recojo de información	45
6.3. Estrategia de análisis	47

7. RESULTADOS	49
7.1. Clima en las instituciones educativas a raíz de la implementación del Currículo Nacional	49
7.2. Conocimiento y comprensión del Currículo Nacional	52
7.3. Planificación de sesiones de aprendizaje utilizando el Currículo Nacional	61
7.4. Recursos para apoyar la implementación del Currículo Nacional	67
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXO. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE SESIONES DE APRENDIZAJE	95

LISTA DE ACRÓNIMOS

AP	Acompañamiento Pedagógico
AT	Asistencia Técnica
CN	Currículo Nacional
CV	Curso virtual sobre Currículo Nacional (primer curso informativo)
DCN	Diseño Curricular Nacional
DEP	Dirección de Educación Primaria
DIFODS	Dirección de Formación Docente en Servicio
DRE	Dirección Regional Educativa
EBR	Educación Básica Regular
ETL	Equipo Técnico Local
ETN	Equipo Técnico Nacional
ETR	Equipo Técnico Regional
GIA	Grupo de Interaprendizaje
GRE	Gerencia Regional de Educación
MINEDU	Ministerio de Educación
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación (MINEDU) ha trabajado durante los últimos cinco años (2012-2016) en el desarrollo del nuevo Currículo Nacional (CN). Aprobado mediante la resolución ministerial 281-2016-MINEDU en junio del año 2016, se dispuso que este plan de estudios fuera implementado a partir del 1 de enero del 2017 en todas las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica en el país.

Como lo indica el MINEDU, “El Currículo Nacional es el documento marco de la política educativa de la Educación Básica que contiene los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren durante su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la Educación Básica y el Proyecto Educativo Nacional” (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>). Forman asimismo parte del CN, “los programas curriculares que tienen como finalidad brindar orientaciones específicas que permitan concretar la propuesta pedagógica del Currículo Nacional” (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>). En estos programas se encuentran “los marcos teóricos y metodológicos de las competencias organizados en áreas curriculares y se presentan los desempeños por edad (en el nivel inicial) o grado (en primaria y secundaria) alineados con las competencias, las capacidades y los estándares de aprendizaje nacionales” (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>). En diciembre del 2016, mediante la resolución ministerial 649-2016-MINEDU, se aprobaron los programas curriculares de educación inicial, primaria y secundaria que debían ser aplicados desde el año 2017.¹

1 Posteriormente, la resolución ministerial 159-2017-MINEDU modificó el CN y los programas curriculares de educación inicial, primaria y secundaria, ajustando los enfoques transversales (principalmente el de igualdad de género) para el desarrollo del perfil de egreso.

Siguiendo lo dispuesto por el MINEDU, el proceso de implementación del CN debe ser progresivo y gradual. Por ello, en el 2017 se lo comenzó a poner en marcha en las escuelas polidocentes completas de primaria, tanto públicas como privadas, del área urbana del país.

Para apoyar este proceso, el MINEDU resolvió que la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), en coordinación con otras oficinas del ministerio, se encargase de su difusión y de la capacitación. Con el mismo fin, el ministerio elaboró herramientas curriculares. Así, durante esta primera etapa se ha creado una cartilla de planificación curricular y se han construido ejemplos de planificación anual, de unidades didácticas y de sesiones de aprendizaje, un material que ha sido puesto a disposición de la comunidad educativa en la página web del ministerio.

Adicionalmente, a fin de brindar soporte durante la implementación del CN, un conjunto de instituciones públicas focalizadas viene siendo atendido con dos estrategias: Acompañamiento Pedagógico (AP) y Asistencia Técnica (AT). El AP consiste en orientaciones sobre el trabajo pedagógico en el aula que se brindan al docente, y es una estrategia que promueve el trabajo colegiado entre los maestros de una institución educativa. La AT, por su lado, se dirige a los especialistas de la Dirección Regional Educativa (DRE) y de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) con el fin de proporcionarles orientaciones pedagógicas para la implementación curricular en el marco de sus funciones y en los ámbitos de su intervención.

En este contexto, a solicitud del MINEDU y del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) llevó a cabo este estudio con el objetivo de averiguar cómo se viene aplicando el CN en las escuelas públicas de primaria. Específicamente, se buscó saber cómo comprenden y usan este nuevo plan de estudios los directores y docentes, y qué dificultades tienen para implementarlo.

Esta investigación cualitativa se realizó entre agosto de 2017 y febrero de 2018 e incluyó las siguientes tareas: i) revisión de los documentos y herramientas curriculares de apoyo a la implementación del CN; ii) recojo

de información mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con actores seleccionados en una muestra de nueve instituciones educativas en tres regiones del Perú: Lima, Cajamarca y Junín; iii) análisis de una muestra de planificaciones de sesiones de aprendizaje realizadas por los docentes de esas escuelas; y iv) entrevistas con los equipos técnicos a escalas nacional, regional y local, todos ellos actores clave.

El informe final se ha organizado en nueve secciones, incluida esta introducción. En la próxima se brinda información sobre el CN; en la tercera sección se describen las herramientas curriculares de apoyo a su implementación elaboradas por el MINEDU; en la cuarta se explican las dos estrategias de apoyo: la AT y el AP; en la quinta se revisa la literatura sobre procesos de implementación curricular en otros países; en la sexta se explica los objetivos de este informe; en la séptima se detalla la metodología; en la octava se presentan los resultados y, por último, en la novena sección se muestran las conclusiones y recomendaciones.

1. CURRÍCULO NACIONAL

El CN tiene como principal función establecer los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes como resultado de su formación básica. Asimismo, funciona como una base para elaborar programas y herramientas curriculares, y como un elemento articulador de políticas e iniciativas de mejora, inversión, gestión, fortalecimiento y evaluación. Lo establecido en el CN concuerda con los fines y principios de la educación peruana, con el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y con los objetivos de la Educación Básica (Ministerio de Educación 2016a).

A su vez, los programas curriculares de inicial, primaria y secundaria forman parte del CN. Según las características de los estudiantes en cada nivel educativo, como ya se mencionó, estos programas “buscan contribuir con orientaciones específicas que permitan concretar la propuesta pedagógica del Currículo Nacional” (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>). Para fines de esta investigación, se trabajará específicamente con el Programa Curricular del nivel de Educación Primaria (Ministerio de Educación 2016b).

En lo que respecta al perfil de egreso de la Educación Básica, el CN establece 11 aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes al terminar su trayectoria escolar. Estos aprendizajes constituyen el derecho a una educación de calidad y se relacionan con los cuatro ámbitos principales de desempeño señalados en la Ley General de Educación: desarrollo personal; ejercicio de la ciudadanía; vinculación al mundo del trabajo para afrontar los incesantes cambios en la sociedad; y conocimiento (Ministerio de Educación 2016a). La figura 1 detalla cada uno de los 11 aprendizajes incluidos en el perfil de egreso.

De acuerdo con lo establecido en el CN, se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva durante toda la Educación Básica,

Figura 1
Perfil de egreso de la Educación Básica



(*) Este aprendizaje es para aquellos estudiantes que tienen como lengua materna una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua.

Fuente: MINEDU 2016a.

se desarrollen y pongan en práctica los aprendizajes del perfil, en diversas situaciones vinculadas a las prácticas sociales y tomando en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes particulares (Ministerio de Educación 2016a).

El desarrollo y logro del perfil de egreso son el resultado del trabajo pedagógico de docentes y directivos de las instituciones y programas educativos en coordinación con las familias. El CN define un conjunto de enfoques transversales que se impregnan en las competencias que se quiere desarrollar en los estudiantes, orientan en todo momento el trabajo pedagógico en

el aula y la institución educativa, e imprimen características a los diversos procesos educativos. Como lo explica el MINEDU, “Los enfoques transversales aportan concepciones importantes sobre la persona, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar, que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades, deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela” (Ministerio de Educación 2016a: 19).

Los enfoques transversales señalados en el CN son los siguientes:

1. *Enfoque de derechos*: parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado. Este enfoque promueve ciertos valores, como el reconocimiento de los derechos y deberes, la libertad y responsabilidad, y el diálogo y la concertación, buscando consolidar la democracia en el país.
2. *Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad*: busca reconocer y valorar a todas las personas por igual, fomentando el respeto por las diferencias. Además, busca erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidad, desarrollando los valores de equidad en la enseñanza y la confianza en la persona.
3. *Enfoque intercultural*: promueve el intercambio de ideas y experiencias entre las distintas formas de ver el mundo, trabajando los valores de respeto a la identidad cultural, la justicia y el diálogo intercultural.
4. *Enfoque de igualdad de género*: busca brindar las mismas oportunidades a hombres y mujeres, eliminando aquellas situaciones que generan desigualdades entre ellos. Se fomentan valores como la igualdad y la dignidad, la justicia y la empatía.
5. *Enfoque ambiental*: busca formar personas conscientes del cuidado del ambiente, fomentando la solidaridad planetaria y la equidad intergeneracional, así como personas que promuevan el desarrollo de estilos de vida saludables y sostenibles con justicia, solidaridad y respeto a todas las formas de vida.
6. *Enfoque de orientación al bien común*: busca que el conocimiento, los valores y la educación sean bienes que todos compartamos, fomentando

las relaciones solidarias en comunidad, la empatía, la responsabilidad, la justicia y la equidad.

7. Enfoque de búsqueda de la excelencia: incentiva a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos para alcanzar sus metas y a contribuir con la comunidad, fomentando valores como la flexibilidad, la apertura y la superación personal (Ministerio de Educación 2016a).

Aparte de los enfoques transversales, el CN está estructurado con base en cuatro definiciones curriculares clave que permiten concretar en la práctica educativa la visión señalada en el perfil de egreso: competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño.

Las competencias son entendidas como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación 2016a: 29). En el CN se plantean 31 competencias que se desarrollan de manera vinculada, simultánea y sostenida durante el proceso educativo, y que se prolongarán y combinarán con otras a lo largo de la vida.

Por otro lado, el CN define las capacidades como los recursos que se necesitan y utilizan para actuar de manera competente: conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes emplean para afrontar una situación determinada. Se entiende que ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad por separado: es usar las capacidades de manera combinada y ante situaciones nuevas (Ministerio de Educación 2016a).

En cuanto a los estándares de aprendizaje, son entendidos como la descripción del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad. Así, los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante de lo que se espera logre al final de cada ciclo, respecto de una competencia dada. En consecuencia, los estándares tienen como fin ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes, tanto en el ámbito del aula como en el del sistema. Los estándares ayudan a retroalimentar a los estudiantes sobre su aprendizaje, y son referentes en la programación de actividades

que permitan demostrar y desarrollar competencias (Ministerio de Educación 2016a).

Finalmente, los desempeños son descripciones específicas de lo que hacen los alumnos respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Los desempeños se presentan por edades (en el nivel inicial) o por grados (en los demás niveles de la Educación Básica), para ayudar a los docentes en la planificación y evaluación, reconociendo que en un mismo salón de clase los niveles de desempeño varían, con alumnos que pueden estar por encima o por debajo del estándar (Ministerio de Educación 2016a).

Figura 2
Consideraciones al momento de planificar



Fuente: Ministerio de Educación 2016b.

Todos estos elementos descritos son indispensables para el proceso de planificación de los aprendizajes. Se entiende que planificar es imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. Para ello se requiere tener claro el propósito del aprendizaje: las competencias y los enfoques transversales. Asimismo, es necesario considerar las particularidades de los estudiantes, y tomar decisiones sobre los recursos, materiales y procesos pedagógicos y didácticos. Es decir, planificar implica evaluar y pensar en todos los factores y recursos que posibiliten el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El proceso de planificación debe ser reflexivo, flexible y centrado en los propósitos del aprendizaje (Ministerio de Educación 2016b).

Figura 3
Procesos de la planificación



Fuente: Ministerio de Educación 2017d.

Planificar y evaluar son procesos estrechamente relacionados, intrínsecos a la enseñanza y aprendizaje. La evaluación se considera un proceso previo a la planificación, permanente y al servicio de la mejora del aprendizaje durante todas las fases de ejecución de lo planificado (Ministerio de Educación 2017d: 3).

Finalmente, con relación a la planificación curricular, incluye procesos tanto a largo como a corto plazo. Respecto a la planificación a largo plazo, está la planificación anual, que permite organizar secuencialmente los propósitos del aprendizaje para el grado escolar (competencias o desempeños y enfoques transversales), los cuales se ordenan por bimestres o trimestres y por unidades didácticas. En cuanto a la planificación a corto plazo, se trata de un proceso que consiste en organizar secuencialmente el desarrollo de los aprendizajes en una unidad de tiempo menor (uno o dos meses), a través de una unidad didáctica y basándose en la revisión de lo planificado para el año. La unidad didáctica plantea los propósitos del aprendizaje para este tiempo corto, cómo se los evaluará (criterios y evidencias), y cómo se desarrollarán a través de una secuencia de sesiones de aprendizaje, así como los recursos y estrategias que se necesitarán. Por último, las sesiones de aprendizaje organizan secuencial y temporalmente las actividades que se llevarán a cabo en el día (90 a 120 minutos, aproximadamente), en relación con el propósito previsto en la unidad didáctica y, por ende, con lo previsto para el año escolar (Ministerio de Educación 2017d).

1.1. Programas curriculares de educación primaria

Como ya se dijo, los programas curriculares forman parte del CN. Existe un programa curricular para cada nivel de la Educación Básica: inicial, primaria y secundaria. En este informe nos concentramos exclusivamente en el programa curricular de primaria, considerando que es en este nivel educativo donde se decidió comenzar a aplicar el CN en el año 2017.

El programa curricular de primaria ofrece la caracterización de los estudiantes del nivel según los ciclos educativos, así como orientaciones para

Cuadro 1

Áreas curriculares y competencias del nivel de educación primaria

Áreas	Competencias del nivel de educación primaria
Personal social	<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. • Construye interpretaciones históricas. • Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. • Gestiona responsablemente los recursos económicos.
Educación física	<ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. • Asume una vida saludable. • Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en su lengua materna. • Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. • Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
Arte y cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales. • Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
Castellano como segunda lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua. • Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua. • Escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua.
Inglés como lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. • Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera. • Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.
Ciencia y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. • Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo. • Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.
Educación religiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas. • Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa.

Fuente: Ministerio de Educación 2016b.

tratar los enfoques transversales, para la planificación y para la tutoría y orientación educativas. También contiene los marcos teóricos y metodológicos de las competencias, organizados en áreas curriculares, y los desempeños de grado, alineados a las competencias, las capacidades y los estándares de aprendizaje nacionales (Ministerio de Educación 2016b).

En el caso de la primaria, el CN propone nueve áreas y 30 competencias. Las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines. El programa curricular de primaria aborda cada una de las nueve áreas, describiendo las competencias que se desarrollarán, el enfoque del área, las definiciones de las competencias y sus capacidades, los estándares de aprendizaje de cada competencia y los desempeños de grado (Ministerio de Educación 2016b). Las competencias siguen una progresión por cada nivel, lo que permite seguirlas trabajando de manera continua a lo largo de los diversos niveles educativos.

De las 30 competencias planteadas, dos son transversales a las áreas: “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC” y “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”. Las competencias restantes se organizan en áreas curriculares, tal como se muestra en el cuadro 1.

1.2. Proceso de elaboración del Currículo Nacional y plan de implementación

La elaboración del CN ha sido un largo proceso que ha comprendido varias etapas. Según Tapia y Cueto (2017), este proceso comenzó el año 2010, cuando el Instituto Peruano de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) elaboró los estándares de aprendizaje con la ayuda del MINEDU. Estos estándares respondían a la necesidad de contar con precisiones curriculares y fueron indispensables para preparar el nuevo plan de estudios.

A lo largo del 2011 se continuó trabajando, esta vez con estudios críticos sobre algunos aspectos específicos del Diseño Curricular Nacional

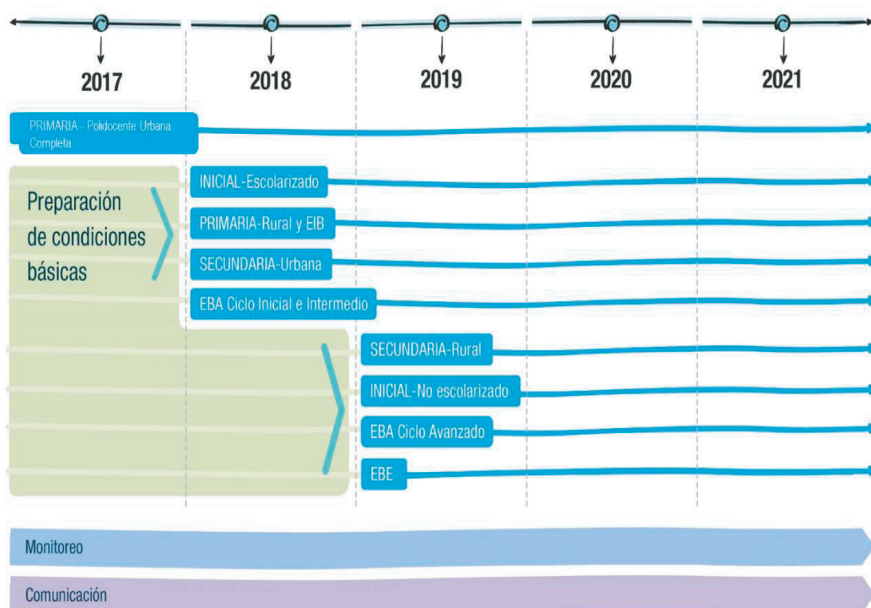
(DCN), y se planteó pasar a un “sistema curricular” que asegurara la articulación y coherencia de la política relativa al currículo. Se propuso entonces una serie de componentes: el Marco Curricular, que delimita los aprendizajes fundamentales que deben alcanzarse hacia el final de la escolaridad, y los estándares o mapas de progreso, que señalan los niveles de logro por ciclo y por competencia (Tapia y Cueto 2017).

Hacia el 2013 se evaluó la reforma y se propuso consolidar un nuevo currículo que considerase las opiniones y necesidades de los diversos implicados y que se realizara de manera descentralizada. Para legitimar este documento, el proyecto FORGE y el Consejo Nacional de Educación (CNE) apoyaron la organización de una consulta sobre este plan de estudios en la ciudad de Ayacucho, que se realizó a fines del año 2015 con más de 100 funcionarios y especialistas en educación de las 26 regiones del país. También participaron representantes de organizaciones no gubernamentales, directores regionales y de UGEL, docentes, agencias de cooperación internacional, universidades e institutos. De esta consulta se desprendieron varias conclusiones que fueron sistematizadas y enviadas al MINEDU. En 2015, mediante la resolución ministerial 199-2015-MINEDU, se aprobó modificar el DCN y se oficializaron las matrices de competencias y capacidades de las Rutas de Aprendizaje (Tapia y Cueto 2017). Finalmente, en el año 2016, se aprobaron el CN y los programas curriculares de inicial, primaria y secundaria, tal como se señaló al inicio de este documento, para iniciar su puesta en marcha en el 2017.

Desde el comienzo, se planteó que el proceso de implementación del CN fuera gradual y progresivo. La propuesta original suponía un plan de monitoreo y comunicación de cinco años, del 2017 al 2021. Durante el primer año, el 2017, la implementación del CN solo se llevaría a cabo en instituciones educativas polidocentes completas de primaria en zonas urbanas del país. En paralelo se irían preparando las condiciones necesarias para aplicarlo en los siguientes años en los demás niveles y modalidades del sistema educativo, tal como se muestra en la figura 4.

No obstante, debido a ciertas dificultades en su aplicación durante el primer año, a fines de 2017 el MINEDU modificó el plan original de

Figura 4
Proceso de implementación original del CN



Fuente: www.minedu.gob.pe/curriculo/implementacion

implementación. De esta manera, en el 2018, el CN se aplicará como plan piloto en 939 escuelas de inicial y en 1300 de primaria (634 de Educación Intercultural Bilingüe y 666 multigrado y unidocentes monolingüe castellano) y, mientras tanto, toda la secundaria continuará con el DCN del 2009, lo mismo que aquellas escuelas de primaria que no sean parte del piloto.

1.3. Principales diferencias entre el Currículo Nacional y documentos curriculares anteriores

Al comparar el CN con el DCN, un primer aspecto que cabe destacar es que el primero abarca a toda la Educación Básica en sus diferentes modalidades,

mientras que el DCN contempla únicamente a la Educación Básica Regular (EBR). Más allá de esta diferencia, Tapia y Cueto (2017) identifican los siguientes cinco aspectos como los principales cambios estructurales entre ambos:

1. *Mayor énfasis en el aprendizaje.* Si bien es cierto que en el DCN ya se evidenciaba la adopción del paradigma educativo constructivista y del enfoque pedagógico del aprendizaje por competencias, la descripción fragmentada de las competencias como capacidades, conocimientos y actitudes hizo muy difícil reconocer las expectativas de aprendizaje. Frente a ello, la elaboración de estándares como mapas de progreso contribuye a fortalecer una prescripción curricular más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza.
2. *Mejor comunicación sobre qué es una competencia y cómo trabajarla en el aula.* Al describir las competencias como capacidades, conocimientos y actitudes, el DCN desdibujó el concepto mismo de competencia, sugiriendo que desarrollar una competencia significa lograr cada una de las “partes”. Se promovía así el aprendizaje de saberes fragmentados sin que necesariamente se comprendiera el propósito de estos saberes en conjunto. El CN, en cambio, plantea la competencia como producto de la puesta en marcha de un conjunto de recursos que deben operar de manera integrada, con un propósito específico y en una situación determinada.
3. *Mayor énfasis en la progresión y continuidad de los aprendizajes.* El CN fortalece la idea de progresión y continuidad mediante la propuesta de competencias únicas en cada área, que se van profundizando durante toda la escolaridad.² Los estándares hacen visible esta progresión al articular verticalmente los niveles educativos y orientar la definición de los desempeños esperados en cada ciclo.

2 El DCN incluía 151 competencias con 565 aprendizajes asociados, mientras que el CN solo contempla 31 competencias (en el caso de primaria, 30) y 85 capacidades (competencias).

4. *Reforzamiento del enfoque formativo de la evaluación en el aula.* Aunque la evaluación formativa ya se planteaba en el DCN, el CN refuerza este enfoque de varias maneras. Este nuevo plan de estudios establece que se debe integrar el proceso de evaluación en la planificación (pues son dos caras de la misma moneda), así como evaluar aprendizajes orientados al desarrollo del pensamiento crítico y a la transferencia de los aprendizajes que se logran en la escuela a contextos reales. En la evaluación se considera también la importancia de una retroalimentación adecuada, lo que implica que sea dada a los alumnos “durante la marcha” y no al final, y que les permita entender sus fortalezas y debilidades.
5. *La igualdad de género como un enfoque transversal.* El CN continúa la línea de transversalización del enfoque de género e incluye algunos cambios. Destaca, en primer lugar, que la cuestión de género se enuncia a partir de la igualdad —y ya no de la equidad—, como un horizonte o meta al que todos tienen derecho. Asimismo, se incorpora una definición de género acorde con los instrumentos normativos nacionales, lo que permite enmarcar a la política curricular en una tendencia normativa de alcance intersectorial-nacional.

2. HERRAMIENTAS CURRICULARES DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN

A fin de apoyar el proceso de implementación curricular, el MINEDU elaboró una serie de herramientas y las puso a disposición de la comunidad educativa a través de su página web (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/recursos.php>). A continuación se describen cada una de estas herramientas.

2.1. Cartilla de planificación curricular para educación primaria

La función de la cartilla de planificación curricular es ser una guía para el diseño reflexivo de las planificaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. La cartilla responde a las siguientes preguntas: ¿qué es planificar?; ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso de planificación anual?; ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso de la planificación de unidades didácticas?; y ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso y planificación de sesiones de aprendizaje? Esta herramienta incluye algunos ejemplos para orientar a los profesores.

2.2. Ejemplos de unidades didácticas y de sesiones de aprendizaje

En la página web del MINEDU se puede acceder a ejemplos en formato Word de planificación anual y de dos unidades didácticas con sus respectivas sesiones de aprendizaje, en ambos casos para cada uno de los grados de primaria.

2.3. Materiales para trabajar el enfoque de igualdad de género

Están asimismo disponibles en la página web del MINEDU dos trípticos, dos afiches y una cartilla de orientación para trabajar el enfoque de igualdad de género.

El primer tríptico, titulado “¿Cómo se enseña la educación sexual integral en cada nivel educativo?”, comienza con una explicación sobre qué es una educación sexual integral y sobre los aprendizajes que se esperan del tema en cada uno de los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). El segundo tríptico, “Mejores aprendizajes enfoque igualdad de género”, explica brevemente los siete enfoques transversales del CN, presenta ideas generales de lo que los hombres y las mujeres pueden hacer por igual, y expone en seis puntos la importancia de este enfoque, mostrando datos de desigualdades e injusticias.

Por otro lado, el afiche “¿Cuál es la diferencia entre sexo y género?” explica, a través de textos, dibujos y ejemplos contextualizados, que el sexo hace referencia a lo físico y biológico, mientras que el género, a los roles, conductas y expectativas. Un segundo afiche, “¿Qué son los enfoques transversales?”, expone brevemente que estos enfoques aluden a los valores y actitudes que se requieren para tener una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. Luego menciona los siete enfoques que guían el CN, describiendo cada uno en un par de líneas.

Finalmente, una cartilla llamada “Orientaciones para el trabajo con padres y madres de familia”, dirigida a los directores, les explica cómo trabajar el CN y, específicamente, el enfoque de igualdad de género, con los padres y madres de familia. Se propone un trabajo de reuniones, diálogo y reflexión. Además, se plantean ideas a las que se puede llegar que van acorde al CN, y se listan algunas preguntas que suelen surgir sobre este nuevo plan de estudios y sobre el enfoque de igualdad de género, con sus respectivas respuestas.

2.4. Curso virtual

Al momento de realizarse este estudio, el MINEDU había puesto a disposición de la comunidad educativa un primer curso virtual (CV) cuyo objetivo es “Promover que los actores de la comunidad educativa conozcan, comprendan y se familiaricen con el contenido y estructura del Currículo Nacional de la Educación Básica” (<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/curso-virtual.php>). Este curso se dirige a directores y docentes, siendo los primeros quienes se ocupan de la inscripción. El CV tiene una duración de ocho semanas, con un requerimiento de estudio de aproximadamente 60 horas, y al finalizarlo se emite una constancia de participación.

La estructura de este primer curso informativo incluye seis módulos: retos para la Educación Básica y perfil de egreso; enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso; definiciones que sustentan el perfil de egreso; la Educación Básica y los planes de estudio; orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias; y evaluación formativa y orientaciones para la diversificación curricular.

Las actividades consisten en cuestionarios con preguntas variadas que fomentan la autoevaluación, así como en foros que vinculan el material con la experiencia y en los que se promueve la discusión y argumentación. También hay tareas para promover el análisis de casos y la elaboración de propuestas, que se realizan de manera grupal. Finalmente, a través de una encuesta se recoge información con el fin de mejorar la propuesta planteada.

3. ESTRATEGIAS DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

En el proceso de implementación del CN durante el año 2017, se atendió a una serie de instituciones públicas focalizadas partiendo de dos estrategias: el Acompañamiento Pedagógico (AP) y la Asistencia Técnica (AT). A continuación se describen cada una de estas estrategias.

3.1. Acompañamiento Pedagógico

El AP se encuentra a cargo de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) del MINEDU desde abril de 2017. Es una formación docente centrada en la escuela que se da a través de la mediación de un acompañante, quien promueve entre los docentes, individual o colectivamente, la mejora de la práctica pedagógica. Para ello se busca descubrir los supuestos que están detrás de esta práctica y alentar a los docentes a hacer los cambios necesarios para lograr su autonomía y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación 2017a).

El objetivo de esta intervención es perfeccionar la práctica pedagógica, la mejora continua institucional y la incidencia en los aprendizajes de los alumnos. Para lograrlo, existen dos modalidades de acompañamiento: interna y externa. Para los fines de este estudio solo se considera el acompañamiento externo, que supone las visitas de un docente externo a la escuela para guiar a ciertos maestros.

Para iniciar el trabajo, el acompañante debe identificar las necesidades formativas del docente y planificar la asistencia. El proceso formativo se basa en observaciones, registros y un diálogo reflexivo, promoviendo comunidades

de aprendizaje (Ministerio de Educación 2017a). Como lo explica el MINE-DU, “La visita tiene como propósito mejorar y fortalecer la práctica pedagógica, a partir del desarrollo de los siguientes momentos: 1. Observación y registro de la práctica pedagógica, 2. Análisis de lo observado y planificación del diálogo reflexivo y 3. Desarrollo del diálogo reflexivo” (Ministerio de Educación 2017a: 1).

El diálogo reflexivo “es el proceso de interacción fluida entre el docente y el acompañante pedagógico, quien orienta la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica a fin de posibilitar la construcción de saberes desde la experiencia así como el aprendizaje cada vez más autónomo y el continuo mejoramiento de la práctica pedagógica” (Ministerio de Educación 2017b: 10). Lo que se busca es que el acompañante oriente el desarrollo curricular y consiga que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica. El docente, por su parte, debe involucrarse, promover el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, y evaluar el progreso de los aprendizajes (Ministerio de Educación 2017a).

Para llevar a cabo este proceso formativo, el acompañante realiza visitas al aula de un profesor, es decir, las visitas son una a una. Estas visitas se organizan una vez al mes, previa coordinación con los profesores, y el acompañante cuenta con una serie de instrumentos para realizarlas: un manual de uso de rúbricas de observación de aula; una ficha de toma de notas para la observación de aula; otra ficha de análisis de la unidad didáctica y de la sesión de aprendizaje; un cuaderno de registro; una matriz de preparación del diálogo reflexivo; de ser el caso, los compromisos asumidos por el docente en visitas anteriores; y el “Plan de Acompañamiento Pedagógico” (Ministerio de Educación 2017a).

Adicionalmente, también se trabaja con grupos de interaprendizaje (GIA). Los GIA son grupos de docentes que se reúnen para compartir experiencias y pensar en nuevos aprendizajes; constituyen un espacio de reflexión y de aprendizaje relacionado con las prácticas pedagógicas. Este intercambio permite plantear propuestas y soluciones, profundizar marcos teóricos, desarrollar acciones de trabajo y promover el aprendizaje entre pares. A mediano

y largo plazo, incluso, puede ayudar a afirmar la identidad institucional y favorecer la creatividad y el desarrollo de habilidades autorreflexivas, autorreguladoras y metacognitivas (Ministerio de Educación – DIFODS s/f).

De acuerdo con lo establecido por la DIFODS, los GIA deben reunir a un máximo de 20 profesores, cada docente acompañado debe participar como mínimo en uno de estos grupos al mes —sumando un total de siete GIA al año—, y cada una de estas reuniones debe tener una duración mínima de dos horas. La mayoría de veces, el GIA es integrado por docentes que laboran en una misma institución educativa, lo que facilita la puesta en práctica de lo aprendido y de los compromisos y decisiones orientados a la continua mejora institucional (Ministerio de Educación – DIFODS s/f).

En los GIA se emplean estrategias y actividades de distinto tipo. Para trabajar el autoaprendizaje, por ejemplo, se realizan ensayos, autoevaluaciones, recojo de información, etc. Para el aprendizaje interactivo se hacen juegos de roles, visitas, exposiciones, paneles, debates, interevaluaciones y entrevistas, y se invita a participar a expertos. Para el aprendizaje colaborativo se realizan análisis y soluciones de casos, proyectos educativos, análisis y discusiones en grupo, mapas conceptuales, etc. (Ministerio de Educación – DIFODS s/f).

En tercer lugar, como parte del acompañamiento también se brindan talleres de actualización en formación teórica y práctica, lo cual supone un intercambio de experiencias y una construcción participativa de saberes, así como alternativas para mejorar las prácticas pedagógicas. La finalidad de los talleres es actualizar los conocimientos, fortalecer habilidades y renovar el compromiso de los docentes con la mejora continua de su práctica en los ámbitos individual y colectivo (Ministerio de Educación – DIFODS s/f).

También como parte del acompañamiento se implementan jornadas con padres y madres de familia, que en el año 2017 se orientaron principalmente a informarles sobre el CN. Por último, el curso virtual sobre el CN elaborado por el MINEDU, antes descrito, es asimismo considerado parte de las estrategias formativas del AP.

3.2. Asistencia Técnica

La Dirección de Educación Primaria (DEP) del MINEDU viene llevando a cabo acciones de Asistencia Técnica (AT) en todas las regiones del país, buscando promover la organización, el funcionamiento y las competencias pedagógicas del Equipo Técnico Regional (ETR) y el Equipo Técnico Local (ETL) (Ministerio de Educación 2017c). El objetivo principal de la AT es ayudar a estos equipos en la implementación del CN, en el marco de una gestión descentralizada, sostenible y que garantice el derecho a la educación de calidad de las instituciones educativas participantes (Ministerio de Educación 2017c).

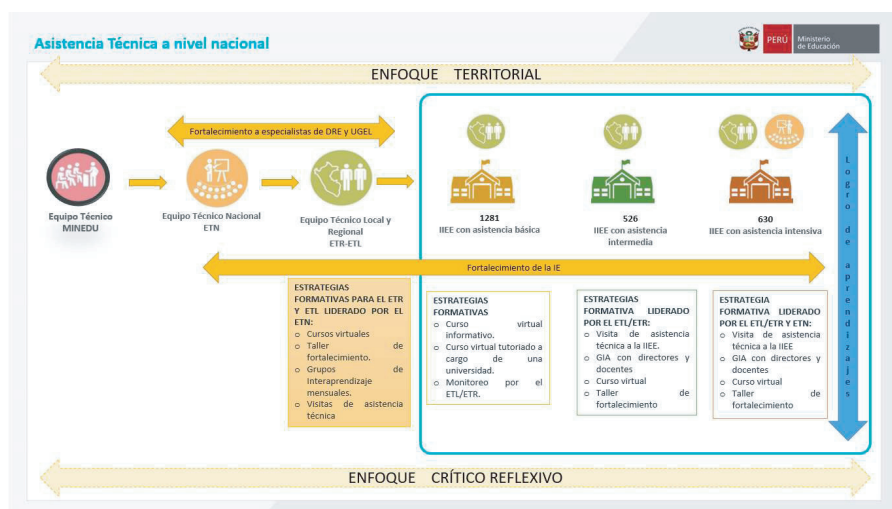
Como objetivos específicos se plantean los siguientes: i) conformar equipos pedagógicos en las DRE (ETR) y en las UGEL (ETL) con el fin de viabilizar la implementación del CN; ii) movilizar a los ETR y ETL para garantizar la sostenibilidad de la implementación del CN; iii) fortalecer a los directivos y docentes de las instituciones educativas participantes para implementar el CN mediante estrategias formativas diferenciadas; y iv) evaluar periódicamente la puesta en marcha del CN en las instituciones educativas donde se brinda la asistencia para la toma de decisiones pertinentes (Ministerio de Educación s/f).

Para cumplir los objetivos antes mencionados, la AT contempla tres ejes principales. El primero es la organización de los equipos técnicos. Estos equipos se conforman con la metodología de acción participante de los actores de las DRE/GRE y las UGEL, una metodología que busca que los participantes se comprometan con sus roles a partir de la reflexión de sus necesidades de asistencia técnica. Un segundo eje es el del monitoreo y evaluación, para el cual se debe recoger información, utilizar los instrumentos y hacer el monitoreo junto a las instituciones educativas entre el MINEDU, la DRE y la UGEL. También debe darse la evaluación y retroalimentación. Finalmente está el eje de fortalecimiento de desempeños, que implica estrategias formativas, como talleres de fortalecimiento, GIA, visitas y cursos virtuales, y la participación en la propuesta formativa que abarca al ETR, el

ETL y los directores y docentes de la escuela focalizada para la AT (Ministerio de Educación s/f).

Existen tres tipos de AT: básica, intermedia e intensiva. Los criterios para asignar uno u otro tipo a las instituciones educativas son los siguientes: la designación del directivo, los resultados en la evaluación docente y la distancia entre la institución y la UGEL. Por ejemplo, si en una escuela no hay un director nombrado, los docentes han tenido un bajo resultado en la evaluación y el plantel se ubica a más de dos horas de distancia de la UGEL, se la focaliza para recibir una asistencia de tipo intensivo.

Figura 5
Organización de la Asistencia Técnica a escala nacional



Fuente: Ministerio de Educación s/f.

En el caso de la asistencia básica, para fortalecer a las instituciones educativas se utilizan estrategias formativas que implican un curso virtual informativo, otro curso virtual tutorado a cargo de una universidad, y el monitoreo por parte del ETL o el ETR. La asistencia intermedia involucra estrategias formativas lideradas por el ETL/ETR y suponen visitas a la

instituciones educativas, GIA con directores y docentes, un curso virtual y un taller de fortalecimiento. Para la asistencia intensiva, las estrategias formativas son las mismas que las de la intermedia, solo que están a cargo del ETL/ETR y el Equipo Técnico Nacional (ETN), y su intensidad varía (Ministerio de Educación s/f). En total, se presta asistencia básica a 1281 instituciones educativas; asistencia intermedia a 526; y asistencia intensiva a 630 (Ministerio de Educación s/f). Para fines de esta investigación, el foco serán las instituciones educativas que reciben una asistencia intensiva.

De acuerdo con el “Protocolo de Asistencia Técnica en el marco de la implementación del Currículo Nacional 2017” (Ministerio de Educación 2017c), la AT utiliza cinco tipos de actividades para el proceso de formación: visitas; GIA; talleres; microtalleres y cursos virtuales. El ETN lidera estas actividades de formación con el apoyo de los ETR y ETL que ha conformado en cada región y localidad.

Con las visitas se espera mejorar el desempeño pedagógico, promoviendo la reflexión a partir de la práctica que se lleva a cabo en el aula. Las visitas varían según el equipo técnico. En el caso del ETN, estas visitas (a instituciones educativas que reciben una AT intensiva) buscan orientar en temas de enseñanza y aprendizaje y en los procesos didácticos que se desarrollan en el aula. Para ello, una primera modalidad es la de la observación participante, en donde se registran los hechos y se recogen evidencias, tales como trabajos, fotos, grabaciones, etc. En la AT, el profesor acompañado es elegido por ciertas características y posteriormente se comparte su caso con toda la escuela, llevándola a la reflexión. Se conversa, asimismo, con los directivos acerca de los hallazgos de la visita. Luego se convoca al colectivo de docentes del nivel, ciclo o grados —según el número de profesores de la institución— y se realiza un proceso de reflexión y retroalimentación a partir de los descubrimientos identificados en la práctica en el aula. Se finaliza anotando los compromisos asumidos por los docentes. En el caso de la AT intensiva, las visitas también pueden incluir una sesión compartida cuando el docente la requiere, hay una coordinación previa desde la planificación de la sesión y se desarrollan dos visitas en la modalidad de observación participante.

Los GIA, por su parte, buscan promover la reflexión colectiva y ser un espacio de socialización de buenas prácticas y de otros temas de interés. En este caso, hay dos grupos de participantes: un primer grupo son los equipos regionales y locales, y un segundo son los directivos y docentes de las escuelas que reciben una AT intensiva.

Por otro lado, los microtalleres responden a las demandas y necesidades de formación de los actores del sistema educativo y la temática se determina considerando los procesos de aprendizaje en el aula, las condiciones en las que se aprende, el clima, etc. Los microtalleres tienen una duración mínima de dos horas y se brindan de manera sistemática y periódica. En ellos se ofrece información teórica y práctica a los ETN, ETR y ETL, y a docentes y directivos, con el propósito de fortalecer el desempeño pedagógico. Estos talleres deben estar insertos en las actividades del plan anual de trabajo de las instituciones educativas, y en el caso de las UGEL/DRE, en el Plan de Asistencia Técnica y/o Plan Operativo Anual.

Finalmente, los cursos virtuales (CV) se brindan dos veces al año, según la propuesta de la AT. El primer curso es de carácter informativo para los docentes y directivos de instituciones educativas con cualquier tipo de atención y para los especialistas de las DRE/GRE y las UGEL (este es el curso que ha sido descrito en la sección 3). El segundo curso es tutorado y solo funciona para las escuelas básicas e intermedias. En él se plantea la planificación y evaluación curricular. Los cursos virtuales son el medio a través del cual los actores conocen, comprenden y se familiarizan con el contenido y la estructura del CN. Para ello se busca que dicha propuesta sea motivo de análisis, reflexión y discusión. Como ya se ha señalado, al momento de realizarse este estudio, solo estaba disponible el primer CV.

4. REVISIÓN DE LITERATURA: LECCIONES APRENDIDAS SOBRE OTROS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Es común que cada cierto tiempo los sistemas educativos se sometan a una reforma curricular total o parcial. Una revisión de esas experiencias permite extraer lecciones.

A fines de la década de 1990 e inicios del nuevo milenio, varios países de América Latina se encontraban en un proceso de reforma curricular. Ferrer (2004) analizó simultáneamente las reformas curriculares de Perú, Argentina, Chile y Colombia, e identificó una serie de aspectos comunes. El autor señala que para llevar adelante una reforma, es necesario contar con un claro compromiso político, así como con los medios para financiarla. Según este autor, las reformas curriculares de aquel entonces carecieron del soporte técnico y político para su aplicación. Adicionalmente, en ninguno de estos países hubo mecanismos concretos para calcular los costos de su implementación. Por otro lado, Ferrer encontró que los problemas de aplicación del currículo en el aula se debían también a la insuficiente capacitación profesional de los docentes, una situación que los ministerios de educación no pudieron revertir. Así, en clase, es frecuente que los profesores solo se apropien parcialmente de los nuevos contenidos o enfoques, mezclando los nuevos y viejos currículos.

La revisión de otras experiencias de reforma curricular más recientes coincide en señalar la importancia de ofrecer a los docentes una red de soporte (interna o externa a la escuela) que lidere el proceso de cambio.

Por ejemplo, en su estudio sobre profesores de ciencias naturales en Sudáfrica, Bantwini (2010) encontró que estos docentes percibían que el cambio curricular implicaba un considerable trabajo. Para lidiar con esto, los profesores solicitaban a sus distritos, orientación y entrenamiento: algún tipo

de acompañamiento, especialmente en la escuela. Bantwini pudo observar que la carencia de acompañamiento en la escuela desencadenaba, además, una falta de motivación para aplicar el nuevo currículo.

Por otro lado, investigando la reforma curricular en Hong Kong, Alan y Cheung Ping (2012) encontraron que los directivos y profesores reclamaban también guías de implementación claras y entrenamiento para los profesores, es decir, capacitaciones que les brindaran herramientas para poder adaptarse a las demandas del nuevo currículo e implementarlo de manera adecuada. Específicamente, pedían capacitación en temas como pensamiento crítico, educación inclusiva y atención a la diversidad.

Por su parte, al implementar el nuevo currículo temático para primaria en el año 2007 en Uganda, se consideró la importancia del acompañamiento y soporte a los profesores, por lo que se organizó un programa de entrenamiento para ellos. Este programa se basó en un sistema “cascada”, es decir, primero se preparó a entrenadores y tutores coordinadores en temas de aproximaciones, metodologías y requerimientos del nuevo currículo, y luego ellos fueron los encargados de preparar y apoyar a los demás profesores. El problema, según los participantes del estudio de Altinyelken (2010), fue que este entrenamiento fue insuficiente (a pesar de haber durado diez días).

Como se señaló anteriormente, el apoyo que se ofrece a los docentes en el marco de una implementación curricular no tiene que ser necesariamente externo a la institución educativa, sino que puede provenir de la misma escuela. El estudio de Ransford y otros (2009) reveló que entre aquellos profesores que encuentran una administración escolar que brinda soporte, la implementación del currículo es de mayor calidad e incluso más profunda. Así, las percepciones positivas sobre la preparación y el entrenamiento recibidos se asociaron a altos niveles de aplicación y calidad.

Más allá del apoyo que reciban los docentes, la literatura previa sugiere que también es importante tomar en cuenta los conocimientos de estas personas y su actitud hacia la reforma. Estudios como los de Ferrer (2004) y Alan y Cheung Ping (2012) sugieren que el currículo puede ser difícil de aplicar cuando los maestros no lo entienden o no sienten que se adecúa a su realidad.

Prendergast y Treacy (2018) analizaron la implementación de una reforma curricular en matemáticas en el nivel secundaria en Irlanda en el 2011. De las entrevistas que ambos hicieron a profesores de esta materia, se desprende una falta de conexión entre el currículo planteado por los especialistas de políticas públicas y su implementación en clase por parte de los docentes. En esta desconexión suelen influir los principios pedagógicos y creencias de cada profesor. De esta manera, los cambios propuestos no tienen impacto en el aula si los profesores no concuerdan con ellos. Se halló, así, que suele haber cierta resistencia al cambio por parte de los profesores, quienes continúan pidiéndoles lo mismo de siempre a sus alumnos y a quienes les cuesta abandonar las formas tradicionales. Según Prendergast y Treacy, esto puede deberse a que los docentes no creen que la reforma curricular vaya a generar mejoras o a que no se sienten capaces de aplicarla. Las habilidades de los profesores, por lo tanto, pueden ser una barrera para la confianza en el éxito de la reforma curricular, aun si se brinda capacitación.

Reconociendo justamente este tipo de tensiones, y refiriéndose al caso latinoamericano, aunque también puede aplicarse a otras regiones, Dussel (2006) señala que la puesta en práctica de los currículos nuevos supone la necesidad de negociar y articularse con las demandas de los diversos actores. Implementar un nuevo currículo genera siempre una tensión por el cambio que este representa y por la capacidad que puede o no tener la escuela para hacerlo. Según este autor, una reforma curricular no puede quedar únicamente en un planteamiento escrito sobre lo que los estudiantes deben lograr, sino que debe proponer marcos y orientaciones concretos sobre las prácticas de enseñanza. Dussel sugiere, entonces, incorporar una estrategia de trabajo en la que se analicen los diversos escenarios y se considere a los actores del sistema educativo y la sociedad, de modo que se pueda llegar más fácilmente a ellos. Los marcos orientadores que se brindan parecen no ser suficientes para aplicar de manera adecuada los cambios que se proponen.

Schwartz (2006), por su parte, plantea que el manual de guía del currículo debe centrarse en enseñar al profesor y no a los alumnos. Es decir, debe ser escrito para comprometer y educar a los docentes, dejando claro lo que se

requiere de ellos y lo que se espera alcanzar de los alumnos. El compromiso y las creencias del docente son factores importantes al momento de aplicar una reforma curricular.

5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este estudio tuvo como objetivo saber cómo se viene implementando el CN de la Educación Básica en instituciones educativas públicas del nivel primario. Específicamente, buscó lo siguiente:

- Identificar cómo los directores y docentes de instituciones educativas focalizadas comprenden y usan los instrumentos curriculares rectores (el CN y los programas curriculares) y las herramientas curriculares de apoyo a la implementación (cartilla de planificación, planificación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje).
- Identificar las necesidades de formación o las dificultades que presentan estos actores del sistema educativo para comprender y emplear estos documentos curriculares.
- Proporcionar evidencia sobre el tipo de estrategias que realizan las DRE, las UGEL y las escuelas para implementar el currículo.

6. METODOLOGÍA

Respondiendo a los objetivos del estudio, se siguió una metodología de corte cualitativo que permite analizar el funcionamiento de una intervención en contextos particulares considerando las voces y experiencias de los actores involucrados, pues sus vivencias nos pueden brindar más información sobre las consecuencias inesperadas que puede tener esa intervención.

La metodología ha incluido lo siguiente: i) revisión de los documentos curriculares y de las herramientas de apoyo a la implementación curricular; ii) recojo de información mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con directores y docentes en una muestra de nueve instituciones educativas en tres regiones del Perú: Lima, Cajamarca y Junín; iii) análisis de una muestra de sesiones de aprendizaje desarrolladas por los docentes de las nueve instituciones educativas; y iv) entrevistas con actores clave de los ámbitos central (ETN), regional (ETR) y local (ETL y también acompañantes en el caso de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico).

6.1. Participantes

La muestra de este estudio abarcó a nueve escuelas públicas de primaria de zonas urbanas donde se aplica actualmente el CN: tres con Acompañamiento Pedagógico (AP), tres con Asistencia Técnica (AT) y tres sin apoyo (SA), que se ubican en las regiones de Lima Metropolitana, Cajamarca y Junín. Con esta selección, realizada en coordinación con el MINEDU (DEP y DIFODS) y FORGE, se buscaba cubrir a varias UGEL y escuelas donde se estuviera aplicando el nuevo currículo y donde las estrategias de apoyo, de

haberlas, hubieran funcionado del modo más completo posible, a pesar de la huelga magisterial organizada entre junio y setiembre del 2017 en diferentes regiones del país y del retraso en el inicio del año escolar debido al fenómeno de El Niño.

En el cuadro 2 se presenta la muestra del estudio, especificando si la institución educativa recibe AP o AT o si no recibe ayuda, la UGEL de la que depende y la región donde se ubica. Cabe resaltar que los nombres de las escuelas se han obviado para preservar la confidencialidad que se ofreció a los participantes del estudio.

En todos los casos se trabajó con los directores y con un máximo de cuatro docentes del cuarto ciclo de la Educación Básica (tercer y cuarto grado de primaria). Cuando la escuela tenía más de cuatro docentes en ese ciclo, se usaron los siguientes criterios para seleccionar solo a cuatro: i) si se trataba de una institución con polidocencia en el grado, se invitaba a los docentes responsables de cada una de las áreas de interés: un profesor de matemática, otro de comunicación, otro de personal social y un último de ciencia y tecnología; ii) si se trataba de una institución donde los profesores del grado tenían a su cargo las cuatro áreas curriculares, se invitaba a participar a los

Cuadro 2
Muestra del estudio según estrategia de apoyo, UGEL y región

Estrategia de apoyo	IE	UGEL	Región
Acompañamiento pedagógico	IE 1	Cajamarca	Cajamarca
	IE 2	Cajamarca	Cajamarca
	IE 3	Comas (UGEL 4)	Lima Metropolitana
Asistencia Técnica	IE 4	Huancayo	Junín
	IE 5	Huancayo	Junín
	IE 6	Comas (UGEL 4)	Lima Metropolitana
Sin apoyo	IE 7	Cajamarca	Cajamarca
	IE 8	Huancayo	Junín
	IE 9	Comas (UGEL 4)	Lima Metropolitana

que hubieran recibido más capacitaciones/asistencia técnica sobre el nuevo currículo y a los de mayor antigüedad. En ambos casos, la mitad podía ser de tercer grado y la otra mitad de cuarto grado.

Si bien es cierto que el estudio se centró en las experiencias de los directores y docentes al aplicar el CN, la muestra también incluyó a una serie de actores del sistema educativo de los ámbitos central, regional y local, a fin de contextualizar mejor la información que se recogía en las escuelas. En el ámbito central, se entrevistó a los ETN de las dos regiones con AT seleccionadas para este estudio: Lima y Junín. A escala regional, se entrevistó al director(a) de Gestión Pedagógica (DGP) y a los especialistas de Educación Primaria (en contextos de AT, ellos conforman el ETR). Finalmente, a escala local se entrevistó al jefe del Área de Gestión Pedagógica (AGP) y a los especialistas de Educación Primaria (en situaciones de AT, ellos conforman el ETN). También a escala local, participaron del estudio hasta tres acompañantes pedagógicos de Lima y Cajamarca (Junín es zona de AT). Para seleccionar a los acompañantes se consideró su nivel de destreza y su experiencia como tal.

6.2. Instrumentos para el recojo de información

Para el recojo de información se utilizaron dos tipos de instrumentos: una guías de entrevista semiestructuradas y un método individual sobre programación de aprendizajes. A continuación se describen ambos.

Las guías de entrevista se orientaron a conocer las percepciones de los participantes del estudio sobre el nuevo CN y sobre su implementación en la institución educativa o jurisdicción a la que pertenecía el actor entrevistado. Dependiendo del tipo de actor, estas guías profundizaron sobre temas diferentes, aunque en general tuvieron una estructura similar mediante la cual se trataron los siguientes asuntos: inicio de la aplicación del CN en la escuela; conocimiento sobre este nuevo currículo; opinión de él; conocimiento y uso de los recursos de apoyo a la implementación del nuevo currículo dispuestos por el MINEDU; capacitación para aplicarlo; estrategias de apoyo (AP o AT);

planificación curricular; y balance/reflexión final. Las guías de entrevista fueron individuales (en el caso de los directores) o grupales (en el caso de los docentes y actores en los ámbitos local, regional y central).

En cuanto al método individual sobre programación de aprendizajes, se trata de un instrumento que se aplicó a los docentes de las instituciones educativas de la muestra que participaron en la entrevista grupal y que, como se dijo, pertenecían al cuarto ciclo de la educación básica (tercer y cuarto grado). Mediante este método se buscó conocer sus prácticas en lo que respecta a la planificación de aprendizajes en cada una de las cuatro áreas de interés por separado (matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente), e identificar sus fortalezas y debilidades en este proceso.

El método individual se organizó en cinco fases. En primer lugar, se le explicó al docente en qué consiste este procedimiento. Luego vino la primera actividad de asociación de ideas, donde la facilitadora le pedía al docente que pensase en sí mismo planificando una sesión de aprendizaje y que luego escribiese las cuatro primeras palabras o frases cortas que se le venían a la mente para describir este proceso. En una segunda actividad de asociación de ideas, la facilitadora le solicitaba que imaginase que la segunda facilitadora acababa de ser contratada en su escuela como profesora de tercer o cuarto grado, y que la directora le pedía que se reuniese con su nueva colega para explicarle de qué modo se trabaja la planificación curricular en el plantel. En la tercera actividad del método individual, las facilitadoras le pedían al docente que les mostrase la unidad de aprendizaje que estaba trabajando en ese momento con sus estudiantes de tercer o cuarto grado y, específicamente, la última sesión de aprendizaje correspondiente a las áreas de matemática, comunicación, personal social, y ciencia y tecnología. A partir del documento compartido, las facilitadoras planteaban una serie de preguntas al docente sobre su proceso de planificación. Finalmente, se acababa agradeciéndole al docente por su participación y dándole un espacio para hacer alguna pregunta o comentario sobre todo lo conversado.

En resumen, en cada institución educativa de la muestra se emplearon los siguientes instrumentos:

- La guía de entrevista individual con el director
- La guía de entrevista grupal con los docentes del cuarto ciclo
- Cuatro métodos de programación de aprendizajes, uno por cada área de interés

Adicionalmente, se aplicaron a escalas local, regional y central:

- La guía de entrevista con acompañantes
- La guía de entrevista grupal con el equipo de la UGEL (ETL)
- La guía de entrevista grupal con el equipo de la DRE (ETR)
- La guía de entrevista grupal con el ETN

6.3. Estrategia de análisis

Las entrevistas individuales y grupales se transcribieron y analizaron siguiendo un procedimiento de codificación temática, con la ayuda de un software de análisis cualitativo (Atlas.ti). Los temas para la primera fase de la codificación estuvieron alineados con los temas definidos para los instrumentos de recojo de información.

La codificación de las entrevistas fue realizada por dos asistentes de investigación a partir de un libro de códigos elaborado por el equipo del estudio. Este libro fue primero discutido por todo el equipo para revisar y consensuar las definiciones de los códigos. Luego, al iniciarse el proceso de codificación, las codificadoras tuvieron una fase de moderación para asegurar que estuvieran usando los códigos de la misma manera.

Sobre la base de esta codificación, se elaboraron matrices por temas y actores para a partir de ellas identificar e ir consolidando los principales hallazgos del estudio. A lo largo de todo el proceso de codificación y análisis, el equipo de investigadoras sostuvo reuniones periódicas para discutir y alinear ideas, triangulando constantemente la información sobre un mismo tema planteada por los diferentes participantes del estudio, a fin de poder interpretar mejor el proceso de implementación del CN en las escuelas y UGEL visitadas.

7. RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales resultados del estudio. Como se mencionó anteriormente, dichos resultados son producto del análisis de la información recogida en entrevistas con docentes, directores y equipos técnicos a escalas central, regional y local, así como del análisis de la planificación de sesiones de aprendizaje ejecutadas en las aulas de cuarto ciclo de cada escuela visitada.

En primer lugar, se presentan los resultados sobre el clima que se ha encontrado en las escuelas a raíz de la implementación del CN. En segundo lugar, se muestra información acerca de lo que saben los entrevistados sobre los elementos que componen el CN (perfil de egreso, competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños), y hasta qué punto llegan a comprenderlos. El tercer tema de esta sección es el proceso de planificación curricular con el CN. Se describe las percepciones de los docentes sobre este proceso y se analiza las sesiones de aprendizaje de las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y tecnología revisadas para este estudio. Por último, se presentan las percepciones de los entrevistados sobre los principales recursos con los que han contado para hacer frente a este proceso de implementación curricular.

7.1. Clima en las instituciones educativas a raíz de la implementación del Currículo Nacional

Respecto del clima en las instituciones educativas a raíz de la implementación del CN, en casi todas las que reciben algún tipo de apoyo (AT o AP),

específicamente en cinco de las seis, se encontró una opinión favorable sobre el CN y su implementación. En general, los directores y docentes consideran que es necesario actualizar el currículo para responder a las nuevas demandas de formación de la sociedad. Sin embargo, ciertos temas sobre este nuevo plan de estudios preocupaban. Por ejemplo, varios indicaron que no coincidían con algunas de sus ideas, específicamente con el enfoque de igualdad de género, un tema sobre el cual brindaremos mayor detalle en la sección de enfoques transversales. En el caso de las tres instituciones educativas sin estrategia de apoyo, se halló que la aceptación del CN variaba, estando algunas más a favor que otras. En la escuela sin apoyo donde sí había una opinión favorable sobre el CN, el director había desempeñado un rol clave, promoviendo y liderando su implementación.

Por otro lado, en siete de las nueve escuelas de la muestra se percibió cierto malestar entre los directores, y sobre todo entre los docentes, porque consideraban que este cambio curricular había sido muy brusco y fruto de la decisión de ciertas oficinas del MINEDU, sin tener en cuenta a los maestros que, finalmente, son quienes tienen que aplicarlo. Las siguientes citas ilustran este sentimiento.

Es algo nuevo y al inicio hay un poco dificultad porque todo lo nuevo es dificultoso, hasta que uno se vaya empoderando. Por eso, lo que queremos es que dure este currículo, que no lo estén cambiando de nuevo. Ya lo estamos entendiendo y vuelta otro y otro, cambio, cambio. Que no nos hagan eso, nos resulta fastidioso. (Entrevista grupal, docentes IE 1, AP, Cajamarca)

Que ya no se realicen cambios bruscos cada año [...] Ya es momento que el MINEDU tenga un documento fijo, tal cual, sin tantas modificaciones en tan poco tiempo. Primero era el método tradicional, luego el famoso PLANCAD, DCN, DCN modificado, RA y ahora el nuevo CN. Los cambios nos desubican, nos desconciertan [...] te hartan, te cansan. (Entrevista grupal, docentes IE 2, AP, Cajamarca)

Al salir una resolución ministerial y aplicarla a las escuelas focalizadas, se tiene que cumplir nomás la norma. Como ya he dicho, nunca nos han consultado ni nada. Ni siquiera sabíamos lo del nuevo currículo, porque toda la vida es así, de un momento a otro sale otro programa [curricular], nunca nos ponen al tanto. (Entrevista grupal, docentes IE 4, AT, Junín)

Estábamos tratando de empaparnos de rutas, llevarlo a cabo. Y luego sale Currículo Nacional, y nuevamente empezamos con el cambio. (Entrevista grupal, docentes IE 8, SA, Junín)

La brusquedad del proceso, en opinión de los entrevistados, causaba problemas. En primer lugar, en algunas escuelas, el cambio en el documento curricular oficial había representado un doble trabajo a la hora de elaborar la planificación anual: en diciembre de 2016 habían dejado preparada su planificación con el DCN o Rutas de Aprendizaje, y en febrero de 2017 debieron rehacerla de acuerdo con el CN.

En segundo lugar, los entrevistados consideraron que no habían recibido suficiente capacitación (en algunos casos, simplemente ninguna) para aplicar el nuevo currículo. En varias escuelas manifestaron que para poder cumplir con la directiva de poner en práctica el CN, tuvieron que comenzar a hacerlo con lo poco que sabían, y que solo después empezaron a recibir capacitación. Según comentó un docente, todo esto fue como “lanzar a un maestro a la piscina sin saber nadar todavía”.

En conclusión, si bien en general la opinión sobre el CN es buena —en especial en las escuelas que reciben apoyo—, en tanto se comprende que cada cierto tiempo es necesario actualizar el currículo para responder a las nuevas demandas, en todas las instituciones educativas de la muestra hubo temas específicos con los que los entrevistados se mostraron inconformes: consideran que no se toma en cuenta su opinión y que solo se les exige aplicar el cambio; demandan que el proceso de capacitación sea previo a la implementación; y, principalmente, manifiestan que las constantes modificaciones al currículo dificultan su labor.

7.2. Conocimiento y comprensión del Currículo Nacional

Sobre el conocimiento y comprensión del CN por parte de directores y docentes, las entrevistas con estos actores sugieren que conocen el perfil de egreso, los enfoques transversales y las definiciones curriculares clave que estructuran este nuevo plan de estudios, pero solo de manera general o superficial.

Sobre este tema cabe resaltar dos aspectos. En primer lugar, se encontró que los actores de las instituciones educativas que reciben algún apoyo (AP o AT) suelen estar más informados que aquellos que no lo hacen. De hecho, dos de las escuelas que no recibían apoyo (en Lima y Junín) no estaban implementando el CN en el 2017: en una de ellas, según los entrevistados, la UGEL les había dicho que no era necesario, y la otra no había sido focalizada para la implementación. En estas dos escuelas, el conocimiento sobre el CN fue particularmente limitado. En segundo lugar, por lo general los docentes tenían más información del CN que los directores, a pesar de que, en principio, son estos últimos los llamados a liderar la implementación en su respectiva escuela.

A continuación se ofrece mayor detalle acerca de la información que manejan los directores y docentes sobre los principales elementos del CN.

7.2.1. Perfil de egreso

En lo que respecta al perfil de egreso, todos los entrevistados concordaron en que contiene las metas que deberían lograr todos los estudiantes al culminar la Educación Básica, y en que permite articular el trabajo entre los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Otro de los temas que mencionaron con frecuencia al hablar del perfil, es que consta de 11 aprendizajes, aunque ninguno logró referirse a ellos con exactitud. Los aprendizajes más señalados fueron: “El estudiante respeta y cuida la naturaleza”; “tiene buen dominio de las TIC”; y “valora la diversidad cultural”.

Una preocupación que manifestaron varios de los entrevistados con respecto al perfil de egreso es que esté dejando de lado los conocimientos

académicos. Perciben que “falta contenidos” y alguno incluso señaló que este perfil no responde a las demandas de la educación superior, que limita las posibilidades de los estudiantes de acceder a la universidad. A continuación el juicio de uno de los entrevistados:

[...] la universidad te pide conocimientos, saberes, lo que este currículo no tiene. Lo que te dice el currículo es que el niño sepa ser, que sepa enfrentarse a la realidad [...] pero como que la parte de conocimiento la han reducido [...], que yo creo que es importante. Así digamos “hay que desarrollar las capacidades, las actitudes en los niños”, y eso siempre se ha venido haciendo, pero yo creo que, si ahorita salen niños egresados de los colegios secundarios con este currículo, no van a ingresar a las universidades, porque las universidades te piden otro tipo de cosas. [En cambio] En los [colegios] particulares se sigue aplicando el currículo que ellos ven necesario [...]. (Entrevista grupal, docentes IE 3, AP, Lima)

Por último, en la opinión de algunos, el actual perfil de egreso deja a los estudiantes de escuelas públicas en una situación de desventaja frente a sus pares de escuelas privadas, porque el CN ofrece menos conocimientos, conocimientos que las escuelas privadas sí siguen impartiendo.

7.2.2. Enfoques transversales

Los enfoques transversales, en general, fueron el aspecto del CN con el que los entrevistados estaban más familiarizados. Sin embargo, durante las entrevistas se evidenció que la comprensión era limitada.

En primer lugar, si bien el CN propone siete enfoques transversales, los directores y docentes solían recordar solo cuatro: el ambiental, el intercultural, el inclusivo y el de igualdad de género. En segundo lugar, los entrevistados manejaban definiciones algo simples de los enfoques (ver algunos ejemplos más abajo), los consideraban equivalentes a lo que antes se llamaba valores

o temas transversales. La mayoría de sus ejemplos sobre cómo trabajaban los enfoques aludían al aula, y no a la institución educativa, y básicamente tenían que ver con tratar un tema en clase. En tercer lugar, sus definiciones y ejemplos sobre los enfoques transversales no se traducían en la mayoría de casos en formas específicas de actuar, y estos enfoques se interpretaban como algo que atañe solo a los estudiantes y no a todos los actores de la escuela, como debiera ser. A continuación algunas citas que ilustran esto:

[Enfoque intercultural] investigamos y difundimos las costumbres de nuestra comunidad. El niño debe conocer y respetar las diferentes culturas, porque en la misma aula tenemos niños de la costa, sierra y selva, y cada uno tiene sus propias expresiones culturales [...] Por ejemplo, en matemática podemos trabajar con problemas de cambio o combinación con artesanía [...] Tenemos que vincular las situaciones problemáticas con la cultura. (Entrevista grupal, docentes IE 1, AP, Cajamarca)

[Enfoque ambiental] Realizamos jornadas de limpieza con participación de todos los agentes. Los niños tratan de no ensuciar los ambientes, en sus aulas tienen sus tachos ecológicos de color blanco, verde y amarillo. (Entrevista grupal, docentes IE 4, AT, Junín)

[Enfoque inclusivo] Tener en cuenta a los niños con discapacidades o habilidades diferentes [...] Se les incentiva a los niños a recibir de una manera más agradable y más equitativa a esos pequeños, porque a veces los marginaban. Ahora ya no. En la escuela no se puede observar eso. (Entrevista individual, directora IE 2, AP, Cajamarca)

Como lo demuestran las citas anteriores, los conceptos usados sobre los enfoques transversales se remiten a situaciones que ocurren principalmente en el aula y se interpretan como temas o proyectos que se deben trabajar con los estudiantes. No hay muestra de que ello se esté manejando en el ámbito institucional, ni de que su implementación requiere que todos los actores de

la institución educativa participen en ella. Esto sugeriría que no se ha comprendido la diferencia de trabajar estos temas como enfoques transversales y no como valores, temas de convivencia en el aula, etc., siendo la situación similar entre las escuelas con y sin apoyo.

Mención aparte merece el enfoque de igualdad de género. Al tratar el tema de los enfoques transversales durante las entrevistas, se profundizó un poco más en este enfoque por dos motivos: por un lado, ha generado mucha polémica y ha habido campañas expresamente en su contra; y, por otro, era evidente que los entrevistados estaban preocupados por él, al punto que en muchos casos lo mencionaban en la entrevista antes de que se les preguntara por él.

En las instituciones educativas donde directores y docentes estaban al tanto del enfoque de género, concordaban en señalar que tiene como objetivo promover la igualdad y el respeto entre hombres y mujeres en cuanto a tareas, roles, derechos y obligaciones. Este discurso se observó con más claridad en las que reciben algún tipo de apoyo, en especial AT.

Sin embargo, varios de los entrevistados también coincidieron en señalar que existe el temor en la comunidad educativa, especialmente entre padres de familia y docentes, de que como parte de este enfoque se brinde información sobre homosexualidad a los estudiantes, un sentimiento que nace de la información que circula en redes sociales y medios de comunicación. Además, varios docentes mencionaron que este temor se reforzaba con algunas lecturas recomendadas por el MINEDU, como *El caperucito y Juan se casa con Carlos*, que les causaban mucho malestar. Algunos incluso indicaron que poner en práctica este enfoque era de alguna manera “ir contra ellos mismos”, porque no estaban de acuerdo con todo lo que promueve. Los siguientes fragmentos de entrevistas ilustran esta situación:

Docente A: Yo creo que la igualdad de género sí se debe dar, porque tanto hombres como mujeres somos iguales en derechos [...] Cada uno, el hombre y la mujer, tienen la capacidad de asumir funciones. No es que la mujer sea menos o mala. Pero de ahí a venir a decir que yo tengo

derecho a volverme de otro tipo de género, estaría alentando también, ¿no? [...].

Docente B: He sido criada en un ambiente en que, pues hombre [es] hombre, mujer [es] mujer, con respeto. O las mujeres somos más delicadas y esas cositas. Entonces, llegar a mi edad a querer enseñar algo que no aprendí en su momento [...] es bastante difícil. Tal es así que yo el próximo año me bajo a primer grado, no pienso seguir en cuarto [...] no quiero tener problemas conmigo misma. (Entrevista grupal, docentes IE 3, AP, Lima)

Un enfoque de igualdad de género es muy difícil de tratar [...] Con tanta publicidad que ha habido en este aspecto en la TV, es un tema bien sensible y la verdad que nosotros como maestros nos inhibimos porque ya los papás tienen una idea, ya sea que hayan entendido bien o mal por la TV o periódico, ya tienen algo en su cabeza. Y si uno le dice algo: “No, usted está yendo contra los derechos de mi hijo, usted no le puede dar esa información, eso le compete al papá y no a los maestros”. (Entrevista grupal, docentes IE 4, AT, Junín)

Docente A: Esas cosas yo creo que hay que analizarlas con pinzas antes que el Estado mande el término igualdad de género, cuando nosotros mismos tenemos muchas dudas y hay mucha controversia en cuanto a eso.

Entrevistador: ¿Y ustedes han podido poner en práctica este enfoque?

Docente B: Ahora han dado razón al reclamo de los padres de “Con mis hijos no te metas” [...] y el Tribunal Constitucional ha dado que no debe ser aplicado. Entonces ya no se va a aplicar [...] Pero ¿qué hemos aplicado nosotros? Porque en las currículas anteriores siempre hay equidad de género, es muy diferente a lo que ellos ponían, ¿no? Nosotros ya aplicamos, pues, la igualdad, el trato del varón a la mujer en cuanto a lo que son sus derechos, ¿no? Eso es lo que vemos como equidad de género y eso impartimos en clase y damos esos conocimientos a los niños para que puedan poner en práctica. (Entrevista grupal, docentes IE 8, SA, Junín)

Aparte de la información recogida directamente de los docentes y directores durante el trabajo de campo, también se consultó a los especialistas del MINEDU sobre el enfoque de género. En el caso de los miembros del ETN, reportaron que solían encontrar mucha desinformación sobre el tema cuando visitaban las escuelas:

[Sobre el trabajo del ETN con los docentes]: el mensaje siempre ha sido: “¿Dónde lo han leído? ¿Dónde lo han encontrado?”. Y ellos le van a decir: “No, nos hemos dejado llevar”. También el mensaje ha permitido dar claridad de que ante cualquier situación, no es lo que yo creí sino lo que realmente está escrito. (Entrevista grupal con ETN).

Para ellos, parte del problema proviene de que esta desinformación se basa en rumores y no en la fuente oficial, que es el CN. Según estos especialistas, serviría de ayuda que el MINEDU invirtiera en campañas en medios de comunicación masivos para explicar y aclarar lo que verdaderamente implica el enfoque de género.

Entre los acompañantes pedagógicos, los de Lima, al igual que los especialistas de la AT, declararon que trabajaban mucho para combatir la desinformación de los docentes sobre este enfoque en especial. En el caso de los acompañantes de Cajamarca, en cambio, no resultaba tan claro si coincidían con el planteamiento del CN, e incluso a veces parecían más bien compartir la opinión en contra de los docentes.

En definitiva, aunque en el ámbito público el debate sobre el enfoque de género ha perdido protagonismo, ha dejado una huella en la comunidad educativa y el factor que más ha jugado en su contra ha sido la desinformación. Esta desinformación se ha debido, por un lado, a diversas fuentes que han tergiversado el enfoque para oponerse a él —influyendo en la opinión pública— y, por otro, a que el alcance de la información brindada por el MINEDU ha sido hasta ahora limitado.

7.2.3. *Definiciones curriculares clave*

Otro tema que se indagó en las entrevistas fue el de las definiciones curriculares clave en torno a las cuales se estructura el CN: las competencias, los estándares y los desempeños.

Con relación a las competencias, la mayoría de los entrevistados sabía que su número se ha reducido y que ellas son comunes a los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Opinaron que ese cambio es positivo porque ahora este tema les parece más ordenado y más fácil de trabajar, tal como ilustran las siguientes citas:

Seguimos con las competencias, con las capacidades. Y he visto que algunas han desaparecido y las han unido, [lo] que me parece muy bueno. Está más corto, más conciso que el DCN que era muy amplio. Este está mejor. (Entrevista directora, IE 2, AP, Cajamarca)

Antes era muy denso, pues, no se entendía muy bien el DCN, era una infinidad de cosas que de verdad uno no terminaba de hacer. En cambio, ahora con el CN está más claro lo que nosotros tenemos que hacer para lograr estas competencias. (Entrevista grupal, docentes IE 6, AT, Lima)

Por otro lado, se observó que los directores, y sobre todo los docentes, mantienen una visión fragmentada de las competencias, conceptualizándolas como la suma de saberes, procedimientos y actitudes. Debido a ello, mostraron mucha preocupación porque les parece que se está dejando de impartir contenidos y que ahora el énfasis está puesto en los procedimientos y actitudes para lograr que los estudiantes sepan “desenvolverse en situaciones de la vida real”.

En cuanto a los estándares, en general los entrevistados brindaron escasa información sobre ellos. La mayoría solo señaló que son útiles para medir el progreso de los alumnos y algunos mencionaron que su compleja redacción dificulta comprenderlos.

Por otro lado, con relación a los desempeños, los docentes parecían no conocerlos o no saber bien cómo los define el CN. Con frecuencia los comparaban con los indicadores de logro, como si se tratara de lo mismo, solo que ahora con otro nombre.

Los desempeños son lo que antes eran los indicadores para ver el nivel de logro de los niños. Ahora ya no se identifica el indicador, sino los desempeños para lograr los estándares. Eso nos han dicho en la capacitación, pero no ha quedado bien claro. (Entrevista grupal, docentes IE 2, AP, Cajamarca)

Pero también señalan que son “muy amplios” y que eso les causa dificultades para usarlos, peor aun considerando que no pueden precisarlos, como sí lo hacen con los indicadores. Una cita que ejemplifica este tema es la siguiente:

Como manifestamos [los desempeños] son demasiado generales, grandes. Para lograr lo que nos pide el estándar, tenemos que necesariamente desmenuzar el desempeño [...] pero se nos ha dicho que no podíamos cambiarlo, que teníamos que trabajarlo tal cual [...] Entonces sigue persistiendo ese problema... la precisión”. (Entrevista grupal, docentes IE 8, SA, Junín)

7.2.4. Evaluación de los aprendizajes

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se encontró que en todas las instituciones educativas con AP o AT, los entrevistados reconocían que es formativa, y que a través de ella los docentes deben enfocarse en recoger evidencias que les sirvan como insumo para retroalimentar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de manera acertada. Asimismo, señalaron que la evaluación ahora es cualitativa, ya no cuantitativa, y que se debe dar

durante el proceso de enseñanza aprendizaje y no al final, como acostumbraban hacer antes.

Antes solo era recoger los conocimientos que los niños aprendían, era más memorístico. Ahora se evalúa el desempeño y la actitud que se observa en el niño en todo el proceso de aprendizaje, no al final. (Entrevista grupal, docentes IE 1, AP, Cajamarca)

Los docentes indicaron, asimismo, que este nuevo enfoque de evaluación acarrea varios retos. Específicamente, señalaron que el brindar retroalimentación a sus estudiantes les tomaba mucho tiempo, por lo que en sus sesiones de clase ya no alcanzaban a cubrir todo lo que tenían planificado. Más allá de esto, no queda claro que conceptualicen a la evaluación y la planificación como dos caras de la misma moneda (ver más adelante los resultados sobre la planificación de sesiones de clase).

En el caso de las instituciones educativas que no recibían apoyo, la situación fue mixta. En la única que implementaba ya el CN, los entrevistados no mencionaron que la evaluación era formativa y señalaron que necesitaban mucha capacitación al respecto. Por el contrario, en las dos que no aplicaban el CN, sí se reconoció el enfoque de evaluación, aunque en una había dificultad para definirlo y en la otra aseguraron que así trabajaban desde antes.

En conclusión, se observa que los directores y docentes —sobre todo los de instituciones educativas con apoyo— tienen una idea general de lo que propone el CN y de cuáles son sus elementos. Sin embargo, parecen tener una comprensión limitada de estos elementos y de la forma como se articulan. Pareciera que los docentes están muy enfocados en identificar semejanzas entre los documentos curriculares anteriores y el CN (por ejemplo, al plantear que los desempeños son lo que antes se llamaba indicadores), sin llegar a entender cuáles son los grandes cambios estructurales entre este nuevo plan de estudios y los que lo antecedieron. Un aspecto que puede haber reforzado esta visión son las capacitaciones y materiales recibidos, cuyo objetivo era principalmente informativo: dar a conocer los elementos del CN.

Por consiguiente, en la labor que están realizando los maestros con el CN se mantiene esta visión fragmentada. Así, mientras no lleguen a comprender la diferencia que representa la nueva propuesta, probablemente continuaran tratando de ajustar el CN a su modo de trabajo de siempre y seguirán encontrando vacíos. Para solucionar este problema sería necesario pasar de lo informativo a lo práctico, lo cual fue precisamente uno de los requerimientos de los entrevistados.

7.3. Planificación de sesiones de aprendizaje utilizando el Currículo Nacional

A continuación se verán los principales cambios que hubo en el proceso de planificación en el marco de la puesta en marcha del CN. Luego, tras el análisis de las sesiones de aprendizaje de matemática, comunicación, ciencia y tecnología y personal social, se pasará a exponer los principales hallazgos.

En cuanto a la planificación de la sesión de clase, los docentes de las instituciones educativas con algún tipo de intervención reportaron cambios en ella una vez adoptado el CN. En primer lugar, consideraron que la planificación está ahora centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje, y que promueve entre ellos un rol activo contrario a la imagen tradicional del docente exponiendo conocimientos y el estudiante pasivo. Por ejemplo, declararon lo siguiente:

La planificación ha cambiado muchísimo. Ahora es más minuciosa, nos pide más calidez al alumno. Le damos mayor importancia al alumno, hay que tomar en cuenta la necesidad del alumno. Antes no tomábamos [en cuenta] eso sino los conocimientos que teníamos que dar [...] La planificación es más activa. Ahora el niño tiene que descubrir su propio conocimiento, antes nosotros lo dábamos [...] El niño descubre, se empodera del tema, él mismo crea su aprendizaje. (Entrevista grupal, docentes IE 5, AT, Junín)

Otros de los cambios que reportaron los docentes fue que actualmente les tomaba más tiempo planificar cada sesión de aprendizaje, sobre todo al inicio del año escolar, y que ahora tenían que incluir la evaluación en la planificación, aun si esto todavía no se observa con claridad en la práctica, como se verá más adelante. Asimismo, señalaron que no contar con una copia física del CN les dificultaba el proceso de planificación.

La mayoría de los docentes indicaron también que la planificación es por lo general un trabajo que realizan solos, y que el director no los acompaña en el proceso, “solo supervisa y firma”. En algunos casos, son los subdirectores o coordinadores pedagógicos quienes brindan ayuda.

En las entrevistas realizadas a profesores de instituciones educativas que reciben algún tipo de apoyo, resaltó que valoran mucho el soporte de los acompañantes (en las escuelas con AP) y del ETN (en las escuelas con AT) en lo que respecta específicamente a la planificación. Sobre este punto se ofreció mayor detalle en la cuarta sección de este informe sobre las estrategias de apoyo para implementar el CN. En el caso específico de las instituciones educativas con AP, los docentes manifestaron que al hacer la planificación, dedican un tiempo relativamente largo a contextualizar los aprendizajes, para lo cual usan una matriz.

7.3.1. Análisis de sesiones de aprendizaje

Como se explicó anteriormente, en el presente estudio, aparte de las entrevistas, se analizó la planificación de algunas sesiones de las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y tecnología. En cada una de las instituciones educativas de la muestra se recogieron cuatro planificaciones de sesiones de clase del cuarto ciclo de la Educación Básica, una de cada área curricular de interés. Así, en total se analizaron nueve sesiones de aprendizaje por cada área. En el anexo del informe figuran los criterios utilizados para analizarlas.

En general, se observaron dificultades para planificar las sesiones de aprendizaje de acuerdo con lo propuesto en el CN en todas las escuelas de

la muestra y en las cuatro áreas curriculares. A continuación se presenta un análisis en conjunto de todas las sesiones de aprendizaje, y luego se lo complementa con algunos puntos específicos de cada una de las cuatro áreas curriculares.

En lo que respecta a *los propósitos de aprendizaje*, en la mayoría de las sesiones revisadas, los docentes tomaban como referencia las Rutas de Aprendizaje 2015 para plantearlas. Los docentes de las instituciones educativas que reciben algún tipo de apoyo (AP o AT) hacían por lo general un esfuerzo por adaptar los propósitos del aprendizaje al CN, algo que no se observaba con la misma frecuencia entre los docentes de las instituciones educativas sin apoyo. Al respecto cabe recordar que dos de las tres escuelas sin apoyo declararon no estar aplicando el CN.

Respecto de las competencias y capacidades, se observó que son pertinentes para el ciclo y grado. Sin embargo, en algunos casos los profesores elegían trabajar una sola capacidad, aun cuando la sesión que estaban planteando permitía trabajar más de una simultáneamente.

Se percibió, asimismo, una gran dificultad en la identificación y uso de desempeños. Por ejemplo, elegían un desempeño de otro grado, o lo llamaban desempeño, cuando en realidad estaban empleando el indicador de logro.

Con relación a los enfoques transversales, se los incluía en la planificación de casi todas las sesiones de aprendizaje de las escuelas que cuentan con algún tipo de apoyo. No obstante, si bien se nombraba uno o más enfoques al inicio como parte de los propósitos del aprendizaje, en el desarrollo de la sesión no se apreciaba cómo pondrían en práctica las actitudes observables vinculadas con el enfoque.

En cuanto a *la situación significativa a partir de la cual desarrollar la competencia*, en varias oportunidades se observó que solo se la desarrollaba en la unidad de aprendizaje y no se la retomaba en las sesiones de aprendizaje.

En lo que respecta al *rol de los estudiantes*, en más de la mitad de las sesiones de aprendizaje revisadas se resaltó al alumno como protagonista de su aprendizaje, mientras que los docentes acompañaban el proceso dándole

retroalimentación. Las planificaciones analizadas muestran que, en general, los profesores comunican a sus estudiantes qué van a aprender en una sesión, pero no explican cómo van a hacerlo.

Sobre la *retroalimentación a los estudiantes*, tal como se señaló en el punto anterior, en más de la mitad de las sesiones se la consideraba como parte de la planificación, pero sin precisar los criterios para dar retroinformación ni las acciones posteriores (por ejemplo, cómo va a mejorar su desempeño un estudiante luego de recibir retroinformación).

Por otro lado, en todos los casos la sesión fue diseñada para el grupo en conjunto. No se planificaba una atención especial para los estudiantes según las dificultades o avances.

En cuanto a *la evaluación de aprendizajes*, la planificación de las sesiones de clase revisadas no parecía adoptar el enfoque de una evaluación formativa. En primer lugar, no era evidente que esta planificación partiese de un diagnóstico. Más allá de eso, en varias de las sesiones se indicó que se utilizaría un instrumento para registrar los avances en el aprendizaje de los estudiantes. Se mencionaron listas de cotejo, hojas de práctica, evaluaciones de entrada y salida, etc. Sin embargo, estos instrumentos nunca se adjuntaban a la sesión.

Respecto del *cierre de la sesión*, en general las sesiones de aprendizaje revisadas sí contemplaban un momento de cierre. En la mayoría de los casos, el cierre consistía en una reflexión sobre el trabajo realizado. En muy pocas oportunidades se observó que hubiera además una reflexión sobre lo aprendido, enfatizando los aprendizajes logrados.

Por último, con relación al *tiempo previsto para las sesiones de aprendizaje*, en la mayoría de los casos no se lo especificaba. Cuando sí se lo hizo, se observaron dos características: por un lado, a veces no se definía el tiempo que tomaría cada una de las actividades que se planeaba incluir en la sesión; por otro, a veces el tiempo calculado no parecía suficiente para poder cumplir con lo planificado.

Más allá de estos patrones comunes, hay algunas características de la planificación de cada área que vale la pena resaltar.

a) Matemática

- *Competencias trabajadas:* se encontró que en casi todas las sesiones revisadas (ocho de nueve), la competencia trabajada fue “Resuelve problemas de cantidad”.
- *Enfoque de área y secuencia didáctica:* la secuencia del enfoque de resolución de problemas fue considerada en ocho de las nueve sesiones, especificando la familiarización del problema, la búsqueda y ejecución de estrategias, la socialización de sus representaciones, la formalización y reflexión, y los planteamientos de problemas en otras situaciones. Sin embargo, se evidenció que los estudiantes desconocen las estrategias que se trabajan en cada fase al plantear y resolver problemas, o que se promueve poco lo que debe indagarse o descubrir para encontrar la solución al problema. Es necesario, entonces, que el docente propicie de manera intencionada situaciones problemáticas para que los alumnos las traduzcan a expresiones matemáticas, desarrollen de manera progresiva sus competencias y resuelvan problemas en diferentes contextos de manera creativa.
- *Uso del material concreto:* se observó que solo en una de las nueve sesiones revisadas, el docente refería el uso del material concreto y lo aplicaba. Se debería otorgar más atención a este criterio, considerando que resulta básico para las matemáticas que el estudiante manipule material concreto, trabaje y pueda comparar logros, en lugar de recibir solo información con contenido temático. Estos materiales pueden provenir de las instituciones o ser fabricados por el docente con elementos caseros.

b) Comunicación

- *Competencias trabajadas:* la competencia más frecuentemente trabajada en las sesiones de aprendizaje revisadas (cinco de nueve) fue “Lee diversos tipos de texto en su lengua materna”. En tres de las sesiones se

trabajó la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”, y en una de ellas la de “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”.

- *Enfoque de área y secuencia didáctica:* el enfoque comunicativo fue considerado en ocho de las nueve sesiones de aprendizaje. Se evidenció que por cada competencia había ciertos procesos didácticos poco dominados por los docentes. Por lo tanto, se requiere fortalecer capacidades con estrategias metodológicas para que los profesores puedan realizar una mejor aplicación de los mismos, a partir del uso y las prácticas sociales del lenguaje, logrando de esta manera asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

c) Ciencia y tecnología

- *Competencias trabajadas:* la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos” fue la más considerada (en seis de las nueve sesiones evaluadas), debido a que es la que más se alinea con el enfoque de área y el proceso de la investigación científica.
- *Enfoque de área y secuencia didáctica:* el enfoque de área “Indaga a través de la investigación científica” fue considerado en seis de las nueve escuelas. Sin embargo, en su planificación, no todos los docentes exponían correctamente el proceso de investigación con planteamiento del problema, formulación de hipótesis, elaboración de un plan de indagación y análisis de resultados debidamente formulados y que incluyeran los instrumentos de análisis y evaluación. Por ello, se recomienda al docente formular situaciones problemáticas que se interpreten en una investigación, siguiendo las estrategias adecuadas.
- *Uso del material concreto:* de todas las sesiones de aprendizaje revisadas, solo en una el docente consideró el uso del material concreto y la ejecución de los desempeños. Se observó también que solo un docente proponía el método científico con material concreto; el resto investigaba a

partir de lecturas, cuadros o elementos teóricos en respuesta a preguntas formuladas sobre los desempeños. Construir o elaborar material de trabajo debe ser una propuesta del docente para que el alumno lo haga.

d) Personal social

- *Secuencia didáctica*: el enfoque sobre desarrollo personal y ciudadanía activa fue considerado en seis de las ocho sesiones revisadas. Se contempló también el proceso didáctico: problematización, análisis de la información y toma de decisiones. Sin embargo, los docentes planteaban actividades sin precisar las fases del enfoque del área. Debido a ello, se deduce que tienen dificultades para realizar la planificación curricular del área y que requieren ser atendidos para lograr el desarrollo de las competencias y capacidades de manera adecuada y oportuna en sus estudiantes.

7.4. Recursos para apoyar la implementación del Currículo Nacional

Al indagar sobre la importancia de cada recurso en el proceso de implementación del CN, los directores y docentes coincidieron en señalar que el principal era contar con una estrategia de apoyo en su institución educativa —ya fuera AP o AT. De hecho, su compromiso con la implementación del CN era mayor cuando no solo se les había capacitado sobre los nuevos documentos curriculares, sino que habían contado con la ayuda de profesionales para procesar y comprender la reforma. A continuación se detalla lo que los entrevistados destacaron tanto del AP como de la AT.

En lo referido al *Acompañamiento Pedagógico*, las tres instituciones educativas visitadas habían sido focalizadas en esta estrategia desde hacía varios años. En el caso particular del 2017, la estrategia se había iniciado con cierto retraso debido principalmente a dos hechos. En primer lugar, porque el equipo que dirigía la estrategia en el MINEDU había cambiado, pasando el

liderazgo de la EBR a la DIFODS en abril de ese año; en segundo lugar, a causa de la huelga magisterial. Por ello, si bien todas las escuelas habían tenido visitas, GIA, talleres y jornadas con padres y madres de familia, no habían sido en la cantidad inicialmente planificada. Por lo demás, los actores de las instituciones educativas tenían cierta dificultad para indicar el número exacto de actividades realizadas. De esta manera, los reportes al respecto que daban quienes trabajaban en una misma escuela solían contradecirse.

A pesar del retraso, los directores y docentes coincidieron en señalar que el rol de los acompañantes técnicos había sido fundamental para adoptar el nuevo currículo y para mejorar el clima institucional a raíz del proceso de cambio. Dichos actores consideraban que, gracias al trabajo de los acompañantes, sus conocimientos se habían fortalecido. Apreciaban su guía en la elaboración de unidades y sesiones de aprendizaje, y valoraban muy positivamente los espacios de reflexión y diálogo sobre las fortalezas y debilidades de sus prácticas pedagógicas, tal como lo demuestran las siguientes citas.

Docente A: En los acompañamientos que hemos tenido con el profesor, para mí ha sido una grata experiencia, porque cada vez que nos da el acompañamiento, nos da aportes muy valiosos para nuestra práctica pedagógica. Es muy valioso con sus sugerencias, sus observaciones. Y no solo sus sugerencias sino también por felicitarnos por las cosas que hemos hecho. Esto es importante, que entre el acompañante no solo a ver en qué falla sino también a ver en lo que haces bien, y que te diga: “¡Esto lo hiciste muy bien!”, entonces te anima. Al comienzo las primeras clases nos poníamos tensos. [Ahora] es un amigo más [...].

Docente B: Dice el profesor que para él es muy fácil trabajar con nosotros porque somos personas que queremos aprender y estamos dispuestos [...] ¡Cómo no vamos a querer algo que sabemos que nos ayuda!. (Entrevista grupal, docentes IE 2, AP, Cajamarca)

Yo tuve un buen acompañante. Ese acompañante, aparte de lo que nos observaba [en] la clase, nos decía qué cosa teníamos de bueno y qué cosa

debemos mejorar. Aparte traía otras cosas nuevas, traía su data. Y por ejemplo me daba: “Mira, procesos para para la comprensión lectora, procesos para la oralidad, procesos para la producción de textos”. Me iba enseñando, me mandaba a mi correo [...] Y eso un poquito que les falta a ellos [los acompañantes actuales], un poquito les falta tener su data y en ese momento darnos. (Entrevista grupal, docentes IE 1, AP, Cajamarca)

Respecto de los diferentes componentes del AP, directores y docentes refirieron que las visitas les resultaban de mucha utilidad, especialmente por la reflexión final en la que analizaban sus debilidades y se comprometían a mejorarlas. Al ser entrevistados, los acompañantes pedagógicos de Cajamarca y algunos de Lima también coincidieron en que las visitas eran la estrategia más útil para los docentes. Con relación a la frecuencia de estas visitas, los docentes consideraron que era la adecuada (una vez al mes), mientras que los directores mencionaron que les gustaría que fueran más seguidas.

En el caso de los GIA, los entrevistados manifestaron que les habían servido principalmente para conocer los lineamientos del CN. Los acompañantes pedagógicos también los identificaron como una de las estrategias más útiles para los docentes, junto con las visitas. Los directores señalaron que sería necesario organizar unos GIA para los equipos directivos.

Los talleres, por otro lado, les habían servido sobre todo para aprender a planificar unidades y sesiones de acuerdo con el CN, aunque los docentes se quejaron de que los trabajos grupales les quitaban mucho tiempo. Por último, sobre las jornadas con padres y madres de familia, los directores y docentes señalaron que les habían servido para sensibilizarlos sobre la nueva forma de enseñar y evaluar lo que propone el CN. Al respecto, resaltaron que los padres y madres de familia les exigían que la evaluación se realizase utilizando notas numéricas. Asimismo, con relación a las reuniones con padres y madres de familia, sugirieron que se variasen las guías según el grado y no según el ciclo, porque los padres trabajaban las mismas actividades durante los años en que sus hijos estaban en un determinado ciclo, y a veces eso era una excusa para faltar a las jornadas.

Cuando se les preguntó a los entrevistados si consideraban que había diferencias entre la forma en que se había dado el acompañamiento en el año 2017 y la de los años anteriores, los directores indicaron que ahora había una focalización en grados específicos y un mayor número de acompañantes. Los docentes, por su parte, señalaron que el acompañamiento les parecía similar al de los años anteriores, solo que en el 2017 se puso el énfasis en conocer el CN y las rúbricas.

Respecto de las recomendaciones sobre el AP, los directores y docentes sugirieron que siguiera siendo externo, pues consideraban que pasar a un esquema de acompañante interno implicaría una pérdida de objetividad y generaría conflictos de interés en la institución educativa. Por su parte, los acompañantes pedagógicos recomendaron que se los fortaleciera en su función, ofreciéndoles algún tipo de capacitación o certificación, así como reducir el número de docentes por acompañante para hacer más frecuentes las visitas.

En lo referido a la *Asistencia Técnica*, los directores y docentes coincidieron en que había sido el principal recurso para enfrentar el reto de la reforma curricular. Ambos actores tenían una opinión positiva de la AT y de los equipos técnicos, especialmente del ETN. Los entrevistados señalaron que la asistencia les había permitido resolver dudas sobre la planificación y el desarrollo de sesiones, la secuencia didáctica, la evaluación de los estudiantes, etc. A continuación, algunas citas sobre la valoración de la AT.

Yo, de verdad, he agradecido mucho a ellos porque a nosotros jamás nos han venido a visitar [...] Es el primer año que nos orientan de esa manera. Me parece de verdad valiosísimo e interesantísimo el trabajo que ellos están haciendo [...] [Nos ha ayudado] a mejorar sesiones, a mejorar los procesos didácticos en el aula, a que el maestro vaya cambiando su mentalidad. Y algunas cosas también que las tenía poco claras, han sido aclaradas. (Entrevista director, IE 6, AT, Lima)

Mire, a diferencia de las otras capacitaciones, la diferencia grande que se está viendo ahora es que la maestra [nombre ETN] está trabajando las

estrategias a desarrollar en los procesos didácticos por cada competencia [...] De los GIA donde participan los profesores están saliendo muy fortalecidos. Y les ha causado una gran expectativa tener una capacitación de esa forma, donde ya no les dicen: “A ver qué hacen ustedes o a ver entre ustedes compartimos cómo lo haríamos”, sino que ella está desarrollando los procesos didácticos para una competencia. Nosotros hacemos como de alumnos y nos ha dado estrategias tan puntuales que ahorita ya están las maestras insertando en sus sesiones. (Entrevista director, IE 4, AT, Junín)

Ya no vemos al docente de antes, ¿no? El año pasado, entraba [al aula] y estaba sentado. Y los niños copiando de la pizarra. Ahora vemos un docente que está sentado, pero con los niños en las carpetas, orientando los grupos y [...] conociendo su aprendizaje [...] Y hay niños que te refutan, que ya no solamente aceptan lo que dice. “No, pero a mí me parece tal” o “Yo creo que así puede ser mejor”. Yo creo que eso es lo que ha cambiado. Lo que te conlleva también a saber que el niño es escuchado. (Entrevista director, IE 6, AT, Lima)

Como se observa, la AT parece haber sido un recurso muy valioso para las instituciones educativas, a pesar del retraso en el inicio de las actividades debido a la huelga magisterial del año 2017. Si bien es cierto que algunas actividades del ETR y ETL se llevaron a cabo en los primeros meses del año escolar, las visitas del ETN a las instituciones educativas recién se concretaron en la segunda mitad del año, e incluso, en el caso de Junín, comenzaron apenas unos días o semanas antes del estudio. Por esta razón, eran pocas las actividades que se habían realizado hasta el momento del recojo de información. En las tres escuelas hubo por lo menos visitas y GIA, y en las dos en Lima y Junín, hubo también jornadas con padres de familia. Solo en el caso de Lima habían participado en talleres.

Sobre los diferentes componentes de la AT, los directores destacaron que las visitas de los especialistas a la institución educativa eran útiles porque

permitían identificar fortalezas y debilidades y trabajar para superarlas. En ese sentido, los directores consideraban que las visitas habían servido para resolver dudas sobre el CN y sobre los procesos didácticos en el desarrollo de sesiones de aprendizaje. Por otro lado, los docentes entrevistados explicaron que ellos no habían sido elegidos para la visita en aula de un especialista, y que tampoco habían participado en retroinformaciones en el ámbito de la institución educativa a partir de una visita.

Más bien, los docentes resaltaron el valor que tienen para ellos los GIA, que es donde parece estar el corazón de la AT, por lo menos en su opinión. Indicaron que estos grupos les sirvieron para entender los elementos del CN, para conocer los procesos didácticos que debían tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones y para trabajar en la retroalimentación de los estudiantes. Además, los docentes consideraban muy importante haber podido trabajar estrategias didácticas para matemática y comunicación, al punto que sugirieron que se hiciese lo mismo para otras áreas. De igual manera, para el ETN, las visitas y los GIA son las estrategias formativas centrales. La siguiente cita ilustra el tipo de apoyo pedagógico que este equipo ha estado brindando a los docentes.

[Capacidad de comprender el CN y de trabajar con él] yo creo que va a depender de los previos que tenga el docente [...] Entonces, ahí implica primero entender qué significa manejar los procesos didácticos, por ejemplo, tener un manejo disciplinar, un manejo pedagógico. Si no tienes los recursos, va a ser un poco complejo que él pueda entender un concepto en su real dimensión [...] Y sí creo que es una tarea bastante álgida, digamos, bastante compleja, porque los saberes que tienen muchos maestros son bastante bajos en manejo disciplinario [...] Te decía al inicio que el profesor sigue pensando planificar si es formatito, qué utilizamos, dónde lo podemos hacer, dónde ponemos esto y lo otro, pero la idea es en realidad que entienda qué significa de algún u otro modo el propósito, qué significan las evidencias, de aterrizar. Si eso no lo entiende, vamos a seguir en lo mismo [...] es por eso que en la Asistencia

Técnica nos hemos sentado, para que encuentren el sentido [...] Hay maestros que sí la tienen más clara, entienden, entonces, poder dinamizar y dejar estos conceptos se hace más sencillo. En otros maestros que han quedado aletargados, como te decía, sí es bastante complejo porque tienes que ir paso a paso, ir garantizando ciertas condiciones para que pueda entender qué es un desempeño, una competencia, una capacidad. (Entrevista grupal ETN)

Otra actividad que se ha realizado son los talleres, sobre los cuales se señaló que hubieran sido más útiles si se hubieran impartido antes de que comenzara a implementarse el CN. Finalmente, en lo que respecta a las jornadas con padres y madres de familia, los directores y docentes indicaron que les había permitido tener un espacio para presentar a los padres el trabajo que se hace en el aula, darles orientación sobre cómo apoyar a sus hijos en casa, explicarles los cambios en el marco del CN, y responder a dudas sobre este nuevo plan de estudios. Una de las dudas más frecuente se relacionaba con que los alumnos no emplean ahora el cuaderno de la misma forma que antes: por ejemplo, ya no llevan tareas al hogar o ya no escriben tanto en él. Algunos padres y madres de familia pensaban que esto indica que la educación que están recibiendo ahora sus hijos es de mala calidad.

Además de las estrategias de apoyo antes descritas, otro recurso que ha sido de ayuda para los directores y docentes en el proceso de implementación del CN es el *curso virtual* (CV).

Los entrevistados que llevaron este curso expresaron que les fue útil principalmente para comprender el CN, en especial cuál es su objetivo y cuáles son sus componentes y enfoques, una información que les había permitido comenzar a aplicarlo en el aula. Sin embargo, mencionaron que aún no dominan esos temas y que hubiera sido mejor recibir esta capacitación antes y no sobre la marcha. Los docentes señalaron, asimismo, que prefieren que los cursos sean presenciales, o que por lo menos tengan un acompañamiento presencial. La explicación que brindaron fue que cuando leen, no necesariamente comprenden los temas a cabalidad, y que prefieren tener la

oportunidad de resolver sus dudas con alguien. Otra razón, en general para el uso de cualquier recurso virtual, sería que los docentes no se encuentran tan familiarizados con las computadoras y que incluso en algunos casos tienen una mala conexión a internet. Por ejemplo, tener que subir las tareas a la plataforma del curso virtual fue un reto para muchos.

[el CV es] interesante, en especial los videos. Muy, muy interesantes [...] Más que las lecturas. Porque había unas lecturas que estaban extremadamente amplias y entonces el docente estaba pasando por un momento de todo esto es nuevo que venía y las lecturas eran tan amplias que en un momento decían: “Profesora, no tenemos tiempo”. Pero les digo: “Mira los videos”. Más sencillos y estaban bastante didácticos. (Entrevista directora, IE 5, AT, Junín)

Cuando nos capacitan directamente, eso como que uno comprende mejor. Anteriormente se dio un curso virtual sobre CN [...] pero que prácticamente no tuvo ningún significado. Porque tú lo podías leer, pero si en realidad no lo puedes comprender, es muy difícil de querer entender. (Entrevista grupal, docentes IE 5, AT, Junín)

A mí, sinceramente, me sirve más un curso donde yo puedo preguntar, donde me pueden responder [...] Porque un curso virtual es un poco tedioso. Es leer, estar en la computadora tanto rato, eso me parece un poco complicado. (Entrevista grupal, docentes IE 6, AT, Lima)

Como se desprende de estas citas, los videos del curso les parecieron más útiles que las lecturas. Además, si bien consideraban que el CV brinda información útil, no encontraban ningún medio para resolver sus dudas. Cabe señalar que por eso las estrategias de AP y AT eran tan valoradas.

Como parte del estudio, se exploró expresamente si los participantes conocían y usaban las herramientas de apoyo a la implementación curricular diseñadas por el MINEDU y puestas a disposición de la comunidad educativa

a través de su página web: la cartilla de planificación, los ejemplos de unidades y sesiones, y el material para trabajar el enfoque de igualdad de género. En el cuadro 3 figuran las respuestas que se obtuvieron al respecto.

Cuadro 3
Conocimiento de las herramientas de apoyo
proporcionadas por el MINEDU

Tipo de IE	IE	Cartilla de Planificación		Ejemplos unidades y sesiones		Material de enfoque de género		Curso virtual	
		Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.
AP	IE 1	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
	IE 2	No	No	No	No	No	No	Aband	Aband
	IE 3	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí
AT	IE 4	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	IE 5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
	IE 6	No	No	Sí	No	Sí	No	Aband	Sí
SA	IE 7	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí
	IE 8	No	No	No	No	No	No	No	No
	IE 9	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No

Tal como se observa en el cuadro, pocos participantes conocían las herramientas de apoyo y, por lo tanto, pocos las empleaban. Los entrevistados de las instituciones educativas con AT eran quizás los que más las habían utilizado: sobre todo la cartilla de planificación y los ejemplos de unidades y sesiones, y en menor medida los materiales para trabajar el enfoque de género.

Sobre los recursos para la planificación curricular, los directores y docentes señalaron que ver un ejemplo los ayudaba mucho a saber qué se espera que hagan:

[La cartilla planificación] despejó dudas porque traía ejemplos de cómo trabajar. (Director IE 5, AT, Junín)

[Los ejemplos de sesiones] sirven bastante. Si no, hubiéramos estado en la vía pública. (Docentes IE 5, AT, Junín)

Adicionalmente, del análisis de las entrevistas se dedujo que no tenían una visión crítica de las herramientas, probablemente debido a que recién se estaban familiarizando con ellas.

Algunos de los entrevistados mencionaron que sabían que había algunos recursos disponibles en la web, pero que no los descargaban porque les era muy difícil navegar por esa página digital del ministerio. Señalaron que se debe organizar mejor esa página, con un acceso rápido a los recursos, considerando sobre todo sus limitaciones de conexión a internet. En este sentido, los ETN han sido de mucha ayuda en las instituciones educativas con AT para descargar las herramientas de apoyo. Cabe resaltar, sin embargo, que la mayoría de los actores entrevistados resaltaron que antes que herramientas, necesitaban con urgencia una copia física del CN y de los programas curriculares.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En esta última sección del informe se recapitulan las principales conclusiones del estudio y se plantean algunas recomendaciones de mejora.

- El proceso de construcción del CN ha sido largo, ha involucrado a diversos actores y ha sido objeto de consultas nacionales. Sin embargo, *es visto por directores y docentes como una reforma de arriba-abajo* y como un cambio demasiado brusco.
- Se encontraron notables diferencias en la implementación del CN según si la institución educativa recibía o no una estrategia de apoyo. En el caso de *las instituciones educativas con alguna estrategia de apoyo*, se halló que todas se encontraban *comprometidas con la implementación del CN, aunque con muchas limitaciones*. Destacan los siguientes temas. i) Las capacitaciones, tanto presenciales como virtuales, se dieron después del inicio del año escolar, por lo que los docentes tuvieron que comenzar a aplicar el nuevo plan de estudios sin tener claridad sobre el trabajo que debían realizar bajo este nuevo marco. ii) Hay una *comprensión limitada acerca de los elementos principales del CN y de los cambios estructurales que este representa frente a documentos curriculares previos*. Se encontró que si bien conocen el CN y tienen noción de cuál es su objetivo, no lo llegan a comprender a cabalidad y tienen problemas para llevarlo a la práctica. El concepto de competencia y la identificación y uso de los propósitos del aprendizaje fueron algunos de los temas donde hubo dudas. iii) Tienen dificultades con la evaluación formativa, la evaluación y planificación aún son tratadas como procesos independientes. iv) En

general, se identifica que las dificultades y preocupaciones se remiten a temas concretos, pero no hay una lectura crítica del CN, algo que sí se pudo identificar entre los equipos técnicos y los acompañantes a través de las entrevistas.

Por otro lado, en el caso de las *instituciones educativas que no reciben ningún tipo de apoyo*, se halló que, a pesar de estar focalizadas para la implementación, pues se trataba de escuelas urbanas de nivel primario, *tomaron la decisión de no realizar el cambio*. Resaltó que en estos casos no contaban con ningún tipo de apoyo—incluso manifestaron que casi no había presencia de la UGEL—, y en general no poseían recursos para hacer frente a este desafío. Lo que se observó en estas escuelas fueron tan solo esfuerzos individuales de algunos docentes por incorporar algunos términos o elementos del CN y no la propuesta en su conjunto.

- El hecho de no aplicar el CN a pesar de estar la escuela focalizada para ello o de enfrentar tantas limitaciones cuando se decide hacerlo, podría estar relacionado con la *idea de varios de los entrevistados de que la elaboración del nuevo currículo, y sobre todo su implementación, no parece haber sido una prioridad del sector*. En esa línea destaca que la difusión de información sobre el CN a la sociedad en general ha sido bastante limitada. Incluso movimientos que desacreditan la propuesta, como el de “Con mis hijos no te metas”, se han divulgado más que el nuevo currículo a través de los medios de comunicación masivos y las redes sociales. Adicionalmente, las entrevistas realizadas sugieren que no se ha podido transmitir con claridad los verdaderos objetivos del CN y lo que lo diferencia estructuralmente de los documentos curriculares anteriores.
- Los directores y docentes consideran que la *capacitación recibida sobre el CN ha sido insuficiente y a destiempo*. Los entrevistados opinan que las capacitaciones deben empezar antes de la implementación y no durante ella. Diversas situaciones han confluído para que esto sea así. i) El CV que en principio estaba abierto a todas las instituciones educativas

focalizadas para el 2017, tomó tiempo en implementarse y hubo varias rondas a lo largo del año (algunas más cercanas al inicio del año escolar, otras no tanto). ii) Había talleres de capacitación planificados en el marco del AP. Sin embargo, la DIFODS recién recibió el encargo de liderar el acompañamiento en el mes de abril de 2017, luego de empezado el año escolar. iii) La huelga magisterial entre junio y setiembre de 2017 afectó la implementación del AP y de la AT y de sus respectivas estrategias formativas.

- A pesar de las limitaciones que ocasionó la huelga, *las estrategias de AT y de AP han sido el recurso principal para implementar el CN en las instituciones educativas de la muestra* comprometidas con la aplicación del currículo durante el año 2017. Esto hace pensar que el compromiso con la implementación del CN aumenta cuando los documentos curriculares llegan de la mano de especialistas que se encargan de trabajarlos con los actores de la escuela. Cabe recordar que, durante las entrevistas, varios docentes señalaron haber tenido dificultades para comprender los documentos cuando los leían por su cuenta, razón por la cual valoraban el hecho de tener a alguien a quien consultar sobre ellos. Ambas estrategias han contribuido de manera importante en el proceso de transmisión de ideas desde el ámbito central al local. Sin embargo, la información recogida parece sugerir que la transmisión de ideas sería mucho más fidedigna en el caso de la AT, lo que podría ser hasta cierto punto de esperar, considerando que el equipo involucrado en el diseño de esta asistencia es en parte el mismo que trabajó en la elaboración del CN. Por otro lado, la información recogida durante este estudio lleva a pensar que la coordinación entre ambas estrategias —acompañamiento y asistencia— ha sido escasa, aun cuando las dos direcciones involucradas pertenecen al mismo viceministerio.
- En cuanto a las *herramientas de apoyo a la implementación curricular*, se encontró que casi nadie las conoce, y que quienes sí lo hacen, recién están

familiarizándose con ellas. Es decir, no han sido en la práctica un recurso ni para los docentes y directores, ni para los especialistas y acompañantes. Inclusive, en el caso de la cartilla de planificación, se señaló que no la tomaban como referencia porque es un documento que aún se encuentra en validación. Es importante que estas herramientas no solo den un ejemplo de cómo trabajar las unidades o sesiones, sino que también sirvan para entender las relaciones entre los diferentes procesos y documentos de planificación curricular. Cabe recalcar que en todas las instituciones educativas visitadas, la mayoría de entrevistados señaló preferir tener antes la copia física del CN y de los programas curriculares que las herramientas de apoyo.

- Se encontró que *las Rutas del Aprendizaje 2015 son muy valoradas por los docentes, principalmente porque brindan orientaciones didácticas y metodológicas* para cuatro áreas curriculares (matemática, comunicación, ciencia y tecnología, y personal social). Los docentes consideran que ese es un aspecto de su formación que necesitan fortalecer, más ahora que tienen que adaptarse a los cambios en las competencias. La estrategia de AT parece haber identificado correctamente esa necesidad, y se han llevado a cabo actividades, como los GIA y los microtalleres, para brindar orientaciones didácticas y metodológicas en las áreas de matemática y comunicación. Si bien, como vemos, se han desarrollado algunas iniciativas, esto no ha ocurrido en todas las instituciones educativas, y en el caso donde sí, los docentes solicitan que estas mismas actividades se realicen para las demás áreas curriculares.
- A través de las *planificaciones de las sesiones de aprendizaje* revisadas en este estudio, se observa que, por lo general, los docentes siguen teniendo como referente principal para su planificación las Rutas de Aprendizaje, y que en el mejor de los casos, lo que hacen es adaptar los propósitos del aprendizaje para alinear su sesión con el CN. Sin embargo, incluso entre quienes hacen esa adaptación, se perciben algunas limitaciones en

línea con lo previamente señalado en el segundo punto de estas conclusiones.

- Un factor común *entre los directores* de las instituciones educativas es que predomina la idea de que *su rol es más administrativo que pedagógico*. No se ha encontrado evidencias de que lideren el proceso de reforma, algo que es indispensable para su éxito, ya que como señalan algunos especialistas, en las instituciones educativas “donde hay liderazgo [del director] se nota el cambio”. En ese sentido, las estrategias deberían promover el liderazgo de los directores.
- Un sesgo similar puede observarse hasta cierto punto en los organismos descentralizados, como las UGEL y las DRE, que se involucran más en las tareas administrativas que en las pedagógicas. *Las DRE y las UGEL*, más allá de los equipos que se forman como parte de las estrategias, *no han sido referencia en las instituciones educativas para la implementación del CN*. Este asunto es de mayor importancia, especialmente para las escuelas que no se encuentran focalizadas por ninguna estrategia, ya que en esos casos deberían ser estos organismos los que guíen y acompañen el proceso de implementación. En ese sentido, estrategias como la AT, que se orientan a fortalecer a los equipos técnicos regionales y locales para que cumplan su labor pedagógica, parecen ir en la dirección correcta. A la luz de los resultados encontrados, se presentan las siguientes recomendaciones para fortalecer el proceso de implementación del CN.³
- *Difusión del CN*. Tal como se ha señalado en este informe, hay mucha desinformación sobre el CN y sobre lo que este documento verdaderamente propone. En ese contexto, resulta fundamental contar con una estrategia bien elaborada de comunicación. Se debe difundir el contenido del CN en los medios de comunicación masivos para refutar

3 Las autoras agradecen los comentarios de Jessica Tapia sobre las recomendaciones del estudio.

las campañas de desinformación que hasta la fecha han promovido con cierto éxito algunos grupos contrarios a la reforma. Esta estrategia de comunicación también podría ayudar a revertir la percepción de la comunidad educativa de que el CN y su implementación no son una prioridad del sector y de que, por lo tanto, no vale la pena apostar por ellos. Sería asimismo recomendable que la estrategia de comunicación incluyera información acerca de las consultas sobre el CN realizadas en años anteriores, y en general de cómo ha sido el proceso de elaboración y validación del nuevo currículo en las diferentes instancias. Como se señaló, el cambio curricular es percibido como una reforma de arriba-abajo realizada por los expertos del MINEDU, sin que los demás actores del sistema educativo hayan participado.

- *Capacitación sobre el CN.* La capacitación ofrecida hasta el momento (por ejemplo, los CV o los talleres de formación) ha permitido que los docentes conozcan cuestiones generales sobre el CN, pero no profundizar en su comprensión. Las futuras estrategias de formación/capacitación deberían tener como objetivo que los profesores comprendan por qué el CN es un avance en comparación con documentos curriculares anteriores, por qué o en qué medida es mejor que el DCN, por ejemplo. No solo deben explicarse las diferencias con el DCN, sino avanzar en una reflexión sobre lo que cualitativamente representa un paso adelante. Para lograrlo, hay que conectar lo nuevo con las concepciones de los docentes. La limitación de las estrategias de capacitación ya había sido identificada por Ferrer (2004) en su análisis sobre la reforma curricular de fines de la década del noventa. Según este autor, su mayor debilidad es apostar por un discurso y una metodología prescritos centralmente, en lugar de partir de los conocimientos previos de los docentes para, desde esa base, construir aprendizajes sobre el nuevo currículo. En ese sentido, resulta indispensable que las capacitaciones se realicen sobre la base de los conocimientos anteriores de los docentes y haciendo uso de metodologías que apunten al desarrollo de capacidades de

reflexión y análisis, a la elaboración de productos concretos a partir de los cuales sea posible observar las comprensiones que, en efecto, se están experimentando. Si bien en un primer momento se optó por capacitaciones más enfocadas en explicar cuestiones generales sobre el CN y los programas curriculares –una primera aproximación a los documentos que resulta sin duda útil–, resulta claro que es necesario avanzar hacia una comprensión más profunda de los aspectos que se consideran clave y que constituyen los principales cambios y avances respecto de lo anterior. Para adelantar en tal objetivo, el estudio ha podido identificar algunos temas que parecieran ocasionar más problemas a los docentes, y que debieran ser explicados con ejemplos en las diferentes estrategias de formación (los talleres de formación, los GIA, etc.).

- i. *Noción de competencia*: esta noción se comunica mejor en el CN, tal como se explicó en la segunda sección de este informe. El DCN separaba los conocimientos, las capacidades y las actitudes y comunicaba erróneamente que las competencias tenían tres elementos que desarrollados por separado daban como resultado el logro de la competencia (en otras palabras, la competencia vista como una suma de partes). En el CN, los conocimientos y las actitudes son parte de las capacidades, y todos ellos son recursos que se movilizan simultáneamente cuando los sujetos ponen en acción la competencia. Comprender esta diferencia es central para entender todo lo demás.
- ii. *El rol de los conocimientos*: los docentes continúan siguiendo el esquema del DCN. Creen que no hay conocimientos en el CN porque ya no los ven en forma de un listado de temas, como estaban acostumbrados a hacerlo en el DCN. Es importante explicar en las capacitaciones que la propuesta del CN no señala que los conocimientos no existen o no son importantes. Lo que sucede es que la competencia articula recursos, uno de los cuales son los conocimientos. El punto es que no se trata de conocimientos aislados, sino puestos en relación con otros recursos y en contextos determinados. No basta conocer

para desarrollar competencias, hay que comprender. La siguiente es la base de las competencias: mientras más se comprende, más sofisticada y plástica es la competencia, lo que determina que se pueda arribar a más y mejores soluciones. Por ello, la progresión en el CN de los conocimientos no se establece por la acumulación de temas que hay que tratar, sino por la complejidad de la comprensión de esos conocimientos. La comprensión se profundiza al ir integrando más elementos, pero en tanto se van interrelacionando y no tratando como piezas separadas.

- iii. *Desempeños versus indicadores*: el CN ya no utiliza la categoría “indicador”. No obstante, lo que está ocurriendo actualmente es que los desempeños se quieren equiparar a los indicadores. Para los docentes en general parece claro lo que es un indicador (entendido en su mayoría como el índice observable de un criterio), y lo valoran en buena parte porque se trata de un término operacional, claro y concreto. Lo que resulta confuso es que cuando se pasa de una enseñanza por objetivos –que es la que aún domina entre los maestros peruanos– a una por competencias, el uso de los indicadores es diferente. En la educación por competencias, estas se observan a través de desempeños complejos que involucran varios recursos. Cuando se definen criterios para observar la competencia, ellos son las dimensiones o aspectos constitutivos de la competencia que se consideran para determinar en qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentra el estudiante. Para observar los criterios muchas veces se usan indicadores, es decir, índices observables de un cierto criterio. Sin embargo, los indicadores en este caso no son parte de la competencia (como ocurre en la enseñanza por objetivos), sino más bien “sensores” que permiten caracterizar el nivel de logro de la competencia.
- iv. *Enfoques transversales*: de acuerdo con los resultados del estudio, los docentes están equiparando los enfoques transversales con los temas transversales. Se debe trabajar con ellos para que comprendan por

qué un enfoque es cualitativamente diferente a un tema, y que a partir de ello puedan entender que los enfoques deben ser trabajados no solo en el aula sino en toda la institución educativa, involucran a todos los actores de la comunidad educativa (y no solo a los estudiantes), y necesariamente deben traducirse en formas específicas de pensar y de actuar sobre determinados temas.

- v. *Contextualización*: los resultados del estudio sugieren que no existe una idea compartida entre los diferentes equipos del ministerio (el de Acompañamiento y el de Asistencia) sobre cómo debe ser tratado este aspecto. El currículo hace referencia a dos niveles de concreción del currículo: el regional y el de la institución educativa (en la sección “Orientaciones para la diversificación”). Esta idea es retomada por la DIFODS, que propone la contextualización como la elaboración de un paso adicional que debe seguir el docente. El esquema sería: currículo-matriz de contextualización-planificación-unidades y sesiones. Se le dedica mucho tiempo a esto en los talleres de acompañamiento. Por otro lado, en la cartilla de planificación curricular (elaborada por la EBR) se enfatiza la necesidad de proponer situaciones significativas como un paso fundamental de la planificación. La idea no es explícita en el texto, pero pareciera que la contextualización se da precisamente en este nivel de planificación.
- *Ajustes al CN*. La fuerte percepción de que los cambios en el currículo son demasiado frecuentes —cada nueva gestión pretende modificar el currículo— hace que este documento se vuelva irrelevante para los maestros (¿para qué voy a perder mi tiempo en aprender algo que pronto va a cambiar?). Queda claro que el CN es un documento perfectible y que puede ser ajustado o mejorado. Sin embargo, estos cambios deben obedecer a evidencia concreta acerca de la implementación curricular, en lugar de darse en el aire. Es fundamental que el MINEDU piense bien si en la coyuntura actual vale la pena lanzar una versión revisada del CN, así sean solo ajustes mínimos al lenguaje. En este momento ni

siquiera hay suficiente evidencia de cómo se lo está comprendiendo y utilizando en las aulas. El esfuerzo debería concentrarse en esto último (ver la recomendación más adelante sobre un sistema de monitoreo y evaluación de la implementación), y solo sobre esa base deberían plantearse cambios mucho más a largo plazo.

- *Herramientas de apoyo a la implementación curricular: el rol de las Rutas del Aprendizaje.* El estudio encuentra que una de las herramientas que aún se está usando, incluso en las escuelas donde se está aplicando el CN, son las Rutas de Aprendizaje. Ello se debe a que este documento brinda estrategias que los docentes no encuentran en otras fuentes. Así, las Rutas cubren un vacío importante: su principal valor es ser una guía que provee estrategias didácticas. En este caso, sería conveniente aprovechar el espacio que han ganado las Rutas, en cuanto a suministrar estrategias didácticas a los docentes, adaptándolas a los lineamientos del CN. Valdría la pena trabajar en un material de apoyo a la implementación que retome explícitamente las Rutas y las mejore en dos sentidos: perfilando de mejor manera su función de apoyo a la didáctica y “limpiando” las referencias a documentos curriculares anteriores. Resulta confuso que los docentes sigan utilizando la parte de las Rutas que incluye indicadores, pues estos no son equivalentes a los desempeños, como señalamos más arriba.

Sería recomendable, además, tener en cuenta que las precisiones y ajustes menores al CN se pueden hacer en los materiales de apoyo a la implementación curricular, como el sugerido antes, y no necesariamente tienen que hacerse en el CN. Las herramientas curriculares de apoyo a la implementación cumplen un rol fundamental. No se debe olvidar que, junto con el reclamo de los actores del sistema educativo por los constantes cambios en el currículo, está el reclamo de no haber sido suficientemente capacitados (“Nos lanzan a la piscina sin saber nadar”), y es ahí donde habría que poner un mayor esfuerzo: mejorar los materiales de apoyo a la implementación y las experiencias/estrategias de formación en servicio.

- *Estrategias de apoyo: el rol de los equipos técnicos y de los acompañantes.* No basta solo con pensar en buenos materiales de apoyo. Especialmente en el caso de las instituciones educativas que cuentan con menos recursos para afrontar la reforma curricular, es necesario que estos materiales lleguen acompañados de equipos técnicos (que pueden ser locales) que las guíen y ayuden en el proceso de dar sentido al CN y a los propios materiales de apoyo. Durante el trabajo de campo de este estudio se ha encontrado a docentes que han recibido dossiers llenos de información sobre el CN y sobre las herramientas curriculares de apoyo (que llevan a todas partes), y a quienes, sin embargo, cuando se les preguntaba en las entrevistas si conocían esos materiales, respondían que nunca los habían visto y pedían a los investigadores de campo fotocopiarlos.
- *Mayor coordinación entre las oficinas del MINEDU.* Se deben generar espacios de coordinación entre todas las oficinas o direcciones del ministerio dedicadas a la reforma curricular (desde el diseño hasta la implementación). Es necesario homologar los mensajes que dan estas diferentes oficinas, de modo que se llegue a las instituciones educativas con un único mensaje.
- *Enfoque territorial.* Se considera que la estrategia de implementación del Currículo Nacional debe tener necesariamente un enfoque territorial que garantice la participación de los actores a escalas regional y local, así como el desarrollo de capacidades locales. De hecho, la estrategia de AT ha sido diseñada considerando este enfoque. Al respecto, cabe señalar que el ETN parece tener un rol protagónico en la presencia de la estrategia en la escuela (finalmente son escuelas que reciben la modalidad intensiva). Sin embargo, resultaría importante que los equipos en los tres niveles se encuentren igual de preparados y comprometidos con el desarrollo de esta estrategia para asegurar su éxito. El reto es lograr una mayor participación de las DRE y las UGEL en las tareas pedagógicas, pues se comprobó que consideran que su rol es más administrativo.

Estas instituciones podrían desempeñar un papel relevante en las instituciones educativas, en especial en las que no están focalizadas ni por asistencia ni por acompañamiento.

Actualmente hay una coyuntura favorable que debe ser aprovechada para fortalecer las capacidades a escala local. Los concursos para el nombramiento de funcionarios en los organismos descentralizados del MINEDU van a contribuir de modo importante a reducir la alta rotación de empleados. Esta oportunidad debe ser aprovechada, fortaleciendo las capacidades de estos funcionarios para que luego ellos puedan darle sostenibilidad a las estrategias de apoyo a la implementación curricular. En esa línea, el trabajo realizado en el marco de la Asistencia Técnica de formar y fortalecer a equipos técnicos regionales y locales parece ir en la dirección correcta y debe continuar.

- *Instalar un sistema de monitoreo y evaluación de la implementación curricular.* Esta recomendación ha sido anteriormente hecha por Tapia y Cueto (2017), y de hecho ya existen unos primeros esfuerzos en ese sentido. A fines del año pasado, y con el apoyo del proyecto FORGE, se concluyó el “Diseño de la estrategia de monitoreo y evaluación de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica” (Latorre 2017). Esta estrategia tendría un objetivo doble. En primer lugar, diseñar acciones de monitoreo que permitan ofrecer información de forma continua acerca de los procesos de instalación y de puesta en práctica del currículo definidos en el plan de implementación, dando así cuenta de cómo los actores del sistema educativo conocen y comprenden los elementos centrales del CN y utilizan las herramientas de apoyo a la implementación curricular. En segundo lugar, diseñar acciones y mecanismos de evaluación que permitan estimar hasta qué punto se vienen logrando los resultados esperados de los procesos definidos para la apropiación y la implementación del currículo, por parte de los actores de la comunidad educativa.

Sería recomendable, entonces, consolidar durante el presente año la instalación de dicho sistema de monitoreo y evaluación que recoja

periódica y sistemáticamente evidencia para retroalimentar la implementación curricular, aportando información para la toma de decisiones sobre mejora y revisión del CN de la Educación Básica Regular. En ese sentido, cualquier cambio o ajuste al CN, debería obedecer a la evidencia generada por este sistema de monitoreo y evaluación, así como a los estudios que en su marco puedan llevarse a cabo.

- *Costear adecuadamente el proceso de reforma curricular y asegurar los fondos.* Si bien este tema no ha sido analizado en nuestro estudio, sí nos parece importante mencionarlo, dado que la literatura previa sobre implementación de reformas curriculares señala su importancia. Tal como se indicó en la quinta sección de este informe, Ferrer (2004) identificó como una de las principales debilidades de la reforma curricular de fines de la década del noventa, el hecho de no haber calculado bien sus costos de implementación: nunca hubo un cálculo financiero adecuado sobre el costo exacto de la implementación anual por alumno o por escuela. El autor señala que para llevar adelante una reforma de este tipo, no solo es necesario contar con un claro compromiso político, sino con las previsiones financieras para costearla. A la luz de ello, resulta necesario diseñar y costear un plan que contemple todas las acciones necesarias en términos de i) difusión; ii) elaboración de materiales de apoyo; iii) capacitación/formación en servicio para garantizar la exitosa implementación del CN a escala nacional; y iv) instalación de un sistema de monitoreo de la implementación curricular. Ese plan debe ser adecuadamente costeadado, y los recursos deben estar asegurados, lo que sería otra señal inequívoca del compromiso del sector con la reforma curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alan, C. K. y M. W. Cheung Ping (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 26 (1), 39-54.
- Altinyelken, H. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives of the new thematic curriculum. *International Journal of Development*, 30, 151-161.
- Bantwini, B. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30, 83-90.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, mayo 2006.
- Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados? Documento de Trabajo no. 45. Lima: GRADE.
- Latorre, M. (2017). Diseño de la estrategia de monitoreo y evaluación de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica. Informe final de consultoría – Proyecto FORGE.
- Ministerio de Educación del Perú (2017a). Presentación Acompañamiento Pedagógico 2017. Lima: Dirección de Formación Docente en Servicio – MINEDU.

- Ministerio de Educación del Perú (2017b). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2017c). Protocolo de la Asistencia Técnica en el marco de la implementación del Currículo Nacional 2017. Lima: Dirección de Educación Primaria – MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2017d). Currículo Nacional. ¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa? Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2016b). Programa Curricular de Educación Primaria. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (s/f). Presentación Asistencia Técnica para la implementación del Currículo Nacional 2017. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú – DIFODS (s/f). Orientación para el desarrollo de los grupos de interaprendizaje en el Acompañamiento Pedagógico. Lima: MINEDU.
- Prendergast, M. y P. Treacy (2018). Curriculum reform in Irish secondary schools – a focus on algebra. *Journal of Curriculum Studies*, 50: 1, 126-143.
- Ransford, C.; M. Greenberg; C. Domitrovich; M. Small y L. Jacobson (2009). The role of teacher's psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
- Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38: 4, 449-457.

Tapia, J. y S. Cueto (2017). El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú. Informe final. Lima: GRADE – Proyecto FORGE.

Anexo 1. Guía para el análisis de sesiones de aprendizaje

El MINEDU ha elaborado una cartilla de planificación curricular para educación primaria dónde describe cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa. De acuerdo con lo que se indica en esta cartilla, “la sesión de aprendizaje organiza de manera secuencial y temporal las actividades que se desarrollarán. En ella, se visualiza con mayor detalle cómo se combinan los recursos, materiales, estrategias y actividades más pertinentes para alcanzar los propósitos de aprendizaje en el marco de una situación significativa”.

Según esta cartilla, hay nueve criterios clave que deben orientar la planificación de las sesiones de aprendizaje. Estos criterios serán el punto de partida para el análisis de estas sesiones que se realizará en el marco del estudio sobre implementación del Currículo Nacional solicitado por el MINEDU y el proyecto FORGE a GRADE. Adicionalmente, este estudio propone otros criterios (señalados con letras).

En la siguiente tabla se presentan todos los criterios y luego se incluye la ficha que se deberá usar para evaluar la sesión.

1. Los propósitos del aprendizaje indican las competencias, los desempeños y las actitudes observables (enfoques transversales) que se desarrollarán en la sesión.
 - A. *Los propósitos del aprendizaje son pertinentes al ciclo y grado.*
 - B. *Los propósitos del aprendizaje están enmarcados en una situación significativa; esta puede ser real o simulada y plantea un reto que permite desarrollar competencia(s).*

2. El título de la sesión comunica la actividad principal o el producto que se obtendrá en la sesión.
3. Se comparte con los estudiantes lo que van a aprender, a través de qué actividades lo harán y cómo se darán cuenta de que están aprendiendo (criterios).
C. En el diseño de la sesión de aprendizaje se evidencia el enfoque del área.
4. Se observa cómo la actividad y los procesos didácticos contribuyen al desarrollo de los desempeños previstos.
5. La sesión considera momentos para retroalimentar a los estudiantes sobre sus desempeños.
6. En la sesión se prevé momentos de atención diferenciada a los estudiantes según sus dificultades y avances.
7. Las actividades propuestas priorizan la profundización en el desarrollo de las competencias y capacidades por sobre el activismo.
D. El tiempo previsto para el desarrollo de las actividades es el adecuado para lograr los propósitos de la sesión de aprendizaje.
8. En las actividades propuestas en la sesión se puede observar claramente el rol del docente como acompañante y el del estudiante como protagonista del aprendizaje.
E. El diseño de la sesión de aprendizaje prevé las evidencias e instrumentos de evaluación que darán cuenta del avance de los aprendizajes.
9. El cierre de la sesión consiste en actividades para extraer conclusiones, puntualizar alguna idea, un procedimiento, la solución o soluciones encontradas, etc., así como en una reflexión acerca de dónde se encuentran con respecto al aprendizaje esperado y cómo hicieron para llegar ahí.

Ficha de evaluación de la sesión de aprendizaje

Nombre de la IE:

Tipo de IE:

Región:

Nombre del docente:

Grado y Sección:

Área curricular:

Criterio de evaluación	¿Se cumple?		Comentarios / Observaciones
	SI	NO	
<p>1. Los propósitos de aprendizaje indican las competencias, los desempeños y las actitudes observables (enfoques transversales) que se desarrollarán en la sesión.</p> <p><i>A. Los propósitos de aprendizaje son pertinentes al ciclo y grado.</i></p> <p><i>B. Los propósitos de aprendizaje están enmarcados en una situación significativa; puede ser real o simulada y plantea un reto que permite desarrollar competencia(s).</i></p> <p>2. El título de la sesión comunica la actividad principal o el producto que se obtendrá en la sesión.</p> <p>3. Se comparte con los estudiantes lo que van a aprender, a través de qué actividades lo harán y cómo se darán cuenta de que están aprendiendo (criterios).</p> <p><i>C. En el diseño de la sesión de aprendizaje se evidencia el enfoque del área.</i></p> <p>4. Se observa cómo la actividad y los procesos didácticos contribuyen en el desarrollo de los desempeños previstos.</p> <p>5. La sesión considera momentos para retroalimentar a los estudiantes sobre sus desempeños.</p> <p>6. En la sesión se prevé momentos de atención diferenciada a los estudiantes a partir de las dificultades y los avances que manifiesten.</p> <p>7. Las actividades propuestas priorizan la profundización en el desarrollo de las competencias y capacidades por sobre el activismo.</p>			

► Criterio de evaluación	¿Se cumple?		Comentarios / Observaciones
	SI	NO	
<p>D. <i>El tiempo previsto para el desarrollo de las actividades es el adecuado para lograr los propósitos de la sesión.</i></p> <p>8. En las actividades propuestas en la sesión se puede observar claramente el rol del docente como acompañante y el del estudiante como protagonista del aprendizaje.</p> <p>E. <i>El diseño de la sesión de aprendizaje prevé las evidencias e instrumentos de evaluación que darán cuenta del avance de los aprendizajes.</i></p> <p>9. El cierre de la sesión se considera actividades para extraer conclusiones, puntualizar alguna idea, un procedimiento, la solución o soluciones encontradas, etc. Así como la reflexión de dónde se encuentran con respecto del aprendizaje esperado y cómo hicieron para llegar ahí.</p>			

Comentarios Adicionales:



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

