

Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico

Texto del módulo 4

Gestión curricular, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico



Marilú Martens Cortés

Ministra de Educación

Jack Zilberman Fleischman

Viceministro de Gestión Institucional

Daniel Anavitarte Santillana

Director de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar

Zoila Llempén López

Directora de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar

Contenidos

Lilia Calmet Bohme

Revisión pedagógica

Luis Guerrero Ortiz, Liriana Velasco Taipe, Carmen Yupán Cárdenas

Coordinación editorial

Lía Rojas Mesía

Diseño y diagramación

Julissa Torres Esquén

Corrección de estilo

Sofía Rodríguez Barrios

Ministerio de Educación del Perú
Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú. Teléfono (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

1.ª edición mayo 2017

Impreso en:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el director”, “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2017-05730 – Impreso en el Perú



Índice

Introducción	5
Unidad 1: La gestión curricular.....	7
1. Partiendo de la experiencia	7
2. La gestión curricular y el Currículo Nacional	8
2.1. ¿Qué es la gestión curricular?	8
2.1.1. El currículo: articulador entre la cosmovisión y la práctica	10
2.1.2. La gestión curricular o cómo darle vida a un proyecto educativo	10
2.1.3. Los cuatro principios de la gestión curricular y el desafío de la calidad	11
2.2. El Currículo Nacional 2016	13
2.2.1. ¿Cuáles son las finalidades del Currículo Nacional?	13
2.2.1.1. Los enfoques transversales	17
2.2.1.2. El perfil y los aprendizajes	22

Unidad 2: La gestión curricular y el enfoque por competencias	25
1. Partiendo de la experiencia	25
2. Las competencias del Currículo Nacional	26
2.1. Las competencias y los estándares de aprendizaje	28
2.2. Las competencias y los enfoques transversales	34
2.3. Competencias, enfoques que las sustentan y capacidades	34
2.4. La transversalidad de las competencias	42
2.5. Los distintos tipos de saberes presentes en las competencias y las capacidades	44
2.6. ¿Cómo facilitar el desarrollo de las competencias?	46
2.6.1. Las competencias y las situaciones problemáticas, significativas o preguntas generadoras	46
2.6.2. Los procesos pedagógicos en el aprendizaje: el aporte de la psicología cognitiva	49
2.6.3. Cómo facilitar el aprendizaje de los distintos tipos de saberes o recursos que componen una competencia o una capacidad	51
2.6.4. La evaluación en la gestión curricular	52
2.6.5. El clima escolar como base para el logro de los aprendizajes	58
Unidad 3: Los equipos directivos, los docentes y la gestión curricular	61
1. Partiendo de la experiencia	61
2. La labor de los directivos en relación a los docentes como gestores del currículo	62
2.1. La situación actual	63
2.2. Supuestos y recomendaciones para una gestión pedagógica en torno al currículo y los aprendizajes de los estudiantes	66
3. Diversificación y contextualización en las escuelas	70
3.1. ¿Para qué diversificar?	70
3.2. ¿Cómo diversificar?	71
3.3. Ejemplo: Competencia vinculada a la construcción de interpretaciones históricas	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74



Introducción

Este material tiene por finalidad aportar a la reflexión acerca de la gestión curricular y sus implicancias para la comunidad educativa, en general, y para los directivos, en particular. Asimismo, responder varias preguntas: ¿Qué es la gestión? ¿Qué implica gestionar un currículo? ¿Qué relación hay entre aprendizajes y gestión curricular? ¿Cuáles son las finalidades del nuevo currículo? ¿Qué elementos tiene el nuevo currículo? ¿Cómo se relacionan entre ellos? ¿Qué implicancias pedagógicas y de organización tiene un enfoque pedagógico por competencias? ¿Cómo acompañar a los docentes en la gestión curricular? ¿Cómo contextualizar el currículo?

A lo largo de todo el documento se han planteado una serie de ejemplos que buscan ayudar a la comprensión del currículo. Es muy importante que, luego, cada lector transfiera esos ejemplos a otros enfoques transversales, a otros aprendizajes del perfil, a otras competencias y a otros estándares de aprendizaje.

El hilo conductor de todas las ideas planteadas busca posicionar en la escuela la premisa acerca de que todas las acciones de la institución tienen como norte el desarrollo de todos los aprendizajes de todos los estudiantes, aprendiendo a distinguir claramente los medios que la escuela puede utilizar, de los fines de la educación que el país ha establecido y que cada escuela deberá potenciar.



1 Unidad

LA GESTIÓN CURRICULAR

Capacidad	Indicadores
Diseña condiciones favorables a procesos pedagógicos de calidad en base al manejo de criterios, y herramientas normativas y curriculares.	<ul style="list-style-type: none">• Diseña estrategias para viabilizar las condiciones que favorezcan procesos pedagógicos de calidad para desarrollar competencias.• Demuestra conocimiento y comprensión del currículo de educación básica.• Demuestra conocimiento y comprensión de las herramientas curriculares producidas por el Ministerio de Educación (Minedu) para orientar la enseñanza.• Está informado sobre la normatividad técnico pedagógica producida por el Ministerio de Educación.
Organiza el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica entre docentes, orientados a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes para la mejora de los procesos pedagógicos.• Diseña estrategias para destacar y promover buenas prácticas pedagógicas entre el equipo docente de su IE.• Maneja estrategias para la generación de acuerdos y el manejo de discrepancias en el trabajo grupal.• Maneja estrategias y herramientas para promover la reflexión crítica en el análisis de las prácticas pedagógicas.

1. Partiendo de la experiencia

La directora y el subdirector de una escuela, junto con un grupo de docentes, se encuentran planificando las jornadas de trabajo que se realizarán al inicio del año escolar con todos los docentes. Ellos saben que no tienen mucho tiempo y que hay varias cuestiones que avanzar y documentos que terminar para presentar en la UGEL.

Una de sus preocupaciones tiene que ver con la aplicación del nuevo currículo en el nivel de primaria y la consiguiente responsabilidad de gestionarlo. En la conversación, no logran ponerse de acuerdo sobre qué es lo que conviene más.

Un docente afirma: “Es importante que los docentes de primero y segundo grado profundicen en la comprensión de las competencias vinculadas a Comunicación y Matemática. Mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes en esas competencias hará que nuestra escuela sea reconocida por su calidad. Ya durante el año podrán profundizar en la comprensión de las otras competencias”.

Otra docente contesta: “Estoy de acuerdo y hay que revisar si las sesiones de aprendizaje responden



a esas competencias y si los indicadores están en relación a los desempeños que se presentan en los programas curriculares de nivel”.

Una tercera docente comenta: “Pero yo he escuchado mucha discusión en torno a los enfoques transversales. Creo que es importante que invirtamos tiempo en comprenderlos y ver sus implicancias”.

Finalmente, una cuarta docente pregunta: “¿Aplicar el nuevo currículo supone, solamente, cambiar algunas didácticas específicas dentro de las aulas?”

En el caso anterior, han aparecido conceptos como gestión del currículo, calidad, enfoques transversales, condiciones de aprendizaje, entre otros. Lo que nos lleva a preguntarnos lo siguiente:

- Algunos investigadores sostienen que el currículo enseñado y el currículo aprendido no se acercan al currículo prescrito. En esa línea, algunos sostienen que el currículo ha quedado restringido a las competencias, cuyos avances miden las pruebas censales, ¿crees que estas premisas se acercan a la realidad? ¿Por qué?
- ¿Qué entendemos por gestión curricular? ¿Cómo se relaciona con el concepto de calidad?
- ¿La calidad de una escuela se mide a partir de los resultados en algunos aprendizajes?
- ¿Qué función cumplen los enfoques transversales en el currículo? ¿Qué tienen que ver con la gestión curricular y la calidad?
- ¿Qué condiciones deben generarse en la escuela para gestionar el Currículo Nacional 2016?

2. La gestión curricular y el Currículo Nacional

Este currículo tiene buen material para explotar y hay que extraer de él lo mejor. En principio, nos quedamos con su impronta ciudadana, democrática e intercultural, suficiente como para recuperar el sentido de la educación que gran falta hace. Y luego, su pretensión holística. Ambos elementos nos dan dos invaluable referentes para construir un discurso coherente y sólido para impulsar una política curricular vigorosa (León, 2017).

En esta sección se abordarán dos aspectos. El primero busca reflexionar acerca de la gestión curricular y su importancia; y el segundo, profundizar en la comprensión del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) 2016, tanto en lo que se refiere a sus fines y estructuras, como a la discusión sobre cómo lograr mejores aprendizajes.

2.1. ¿Qué entendemos por gestión curricular?

Palabras claves: gestión, currículo, gestión curricular, calidad

El concepto de gestión se relaciona a la capacidad de utilizar de manera eficaz y eficiente todos los recursos —humanos, materiales, de tiempo— que se tienen a la mano para poder alcanzar las metas o los objetivos que se tienen trazados. Es decir, tiene que ver con el conjunto de acciones que una persona o un equipo realizan para alcanzar las finalidades de un proyecto. Para ello, hay que coordinar acciones y preocuparnos por tener a disposición los recursos indispensables. Además, cuando hablamos de gestión, tenemos que tener clara la diferencia entre los medios y los fines.

Los medios son solo eso, medios para alcanzar algo. Los fines son “ese lugar a donde queremos llegar”. Pero, en nuestras escuelas, muchas veces hemos puesto de relieve los documentos, los papeles en sí mismo y no la razón por la cual se elaboran: alcanzar aprendizajes significativos y permanentes en los estudiantes. Durante mucho tiempo, nuestras escuelas han funcionado bajo una lógica en la cual la administración se pensaba separada de la acción curricular y, por lo tanto, de los aprendizajes (Castro 2005). Sobre esto regresaremos en los siguientes párrafos.

Antes de ahondar en el tema de la gestión curricular, es importante que profundicemos un poco en la reflexión sobre el currículo. El concepto de currículo viene a nuestra mente cuando mencionamos la educación o las escuelas, pero no necesariamente pensamos exactamente en lo mismo, ni le damos la misma importancia: algunos pensamos en documentos; algunos le damos importancia solo a las páginas en las que se encuentra el área que enseñamos o las áreas que consideramos más importantes.

En realidad, el currículo es un instrumento de la política educativa; quizá es el más importante, pues nos muestra la visión de la educación que queremos. El currículo —al plantear el desarrollo de aprendizajes fundamentales e innegociables para todos— es el elemento articulador entre las políticas y las iniciativas de mejora de la inversión, la gestión y el fortalecimiento de capacidades en el sector, de infraestructura y renovación de los espacios educativos, de recursos y materiales educativos, de política docente y evaluación.

El currículo nos debe dar los para qué, los qué, los cómo, los cuándo. El currículo plantea una serie de principios y orientaciones que generan una visión educativa compartida, estableciendo el ideal de sociedad que queremos alcanzar, y las características y competencias que queremos facilitar en las personas que buscamos acompañar a lo largo de su formación escolar. En esa línea, en la Ley General de Educación (LGE) se establece que el currículo (entendido como documento) contiene los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al concluir cada nivel y modalidad señalando su progresión, así como la forma de evaluarlos. Pero si ampliamos el concepto, y entendemos el currículo como un proceso, tenemos la oportunidad de convertir el Currículo Nacional 2016 en el cimiento de aprendizajes relevantes y significativos. De allí que un currículo debe tener como norte las preocupaciones, las necesidades de los estudiantes y los desafíos de la sociedad actual, tanto personales como sociales, ciudadanos y profesionales.

El currículo nutre las propuestas educativas en cuatro aspectos (Operti 2017):

- Establece las prioridades y necesidades de desarrollo de una sociedad, así como las necesidades de aprendizajes y de desarrollo social de los estudiantes. Al hacer esto da sentido, claridad y finalidades comunes a nuestras preocupaciones como sociedad.
- Facilita el diálogo social que se nutre de todas las instituciones y actores del sistema educativo en torno a qué currículo necesitamos para la sociedad, la ciudadanía y las personas que aspiramos a forjar. Fruto de ese diálogo nace un compromiso de todos.
- Permite operativizar las políticas educativas en maneras concretas de enseñar y aprender, y orienta las decisiones estratégicas de cómo invertir los recursos del Estado para hacer esto realidad.
- Orienta las prácticas pedagógicas.



2.1.1. El currículo: articulador entre la cosmovisión y la práctica

Para que el currículo logre su cometido de vincular a todos los agentes educativos debe concebirse como articulador de una cosmovisión que debe poder reflexionarse críticamente en relación directa con la práctica; allí, en la práctica, es donde juegan un papel fundamental las escuelas: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes que le dan vida. Para lograr que cumpla su papel, requerimos enfrentar algunos retos. Entre ellos, podemos mencionar dos:

1. Entender el currículo como algo más que un documento; tenemos que fomentar la comprensión de que el currículo es un conjunto de aprendizajes que deben convertirse en la oportunidad que las nuevas generaciones necesitan, para contribuir a mejorar la sociedad y la vida de las personas.
2. Lograr vincular los cambios curriculares y pedagógicos en una visión educativa común y compartida entre los que diseñan el currículo y los que lo llevan a la práctica.

Ya en los párrafos anteriores hemos mencionado el núcleo de la labor educativa: las escuelas. Para pensar el currículo es importante imaginarlo como un espiral que parte de lo nacional, pasando por lo regional y local hasta llegar a los proyectos educativos institucionales y las programaciones de aula. En esa línea, el currículo se hace realidad a través del conjunto de experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Y no nos referimos solo a las sesiones de aprendizaje que diseñamos y gestionamos dentro del aula, sino a todas las experiencias escolares, a la cultura escolar, a las prácticas escolares, que aunque no sean “planificadas” generan aprendizajes en los estudiantes; no olvidemos aquello que solemos llamar el currículo oculto. Por ello, y para no tener que diferenciar (ni necesidad de hablar de) currículo explícito y currículo oculto, debemos garantizar que todas las prácticas realizadas en la escuela sean intencionadas y sistemáticas con el fin de asegurar que todos nuestros estudiantes aprendan aquello que consideramos fundamental.

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural (...) es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (S. Grundy, citado por Castro 2005).

En esa línea, la escuela traduce el currículo, y tiene que tomar decisiones sobre cómo operativizar el currículo en el día a día. Al final, es en las escuelas donde ese currículo se hace vivo; de allí que la gestión curricular sea el núcleo del accionar de una escuela.

2.1.2. La gestión curricular o cómo darle vida a un proyecto educativo

Entonces, ¿cómo entendemos la gestión curricular? Como la capacidad de organizar y poner en funcionamiento el proyecto educativo de nuestras escuelas a partir de lo que se debe enseñar y lo que deben aprender los estudiantes. Dicha gestión debe estar orientada a la formación de los estudiantes, al desarrollo de sus competencias; debe buscar un mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje en la institución para que se materialicen todos los aprendizajes planteados. Profundizando estas ideas, Fancy Castro afirma sobre la gestión propiamente dicha:

(...) proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa.

Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa” (Castro 2005).

Mejorar los aprendizajes de todos nuestros estudiantes es un reto muy grande. Primero, porque no hablamos de cualquier tipo de aprendizaje; buscamos que nuestros estudiantes no solo adquieran determinados “conocimientos” sino que se vuelvan competentes (profundizaremos en este punto en la siguiente sección). Segundo, porque no hablamos solo de competencias operativas vinculadas a las comunicación y la matemática, hablamos de 11 aprendizajes y 31 competencias; competencias, además, que tienen distinta naturaleza. Y, tercero, porque buscamos que todos desarrollen sus competencias; no unos, no la mayoría, sino todos. La LGE es clara en demandarnos como principios básicos de la educación la inclusión y la equidad.

Esto exige un trabajo en equipo organizado, con liderazgos pedagógicos claros que gestionen acuerdos y toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Ese debe ser el norte de todas las acciones que realicemos en la escuela. Como mencionamos líneas arriba, no confundamos los medios (documentación, por ejemplo) con el fin último. La reflexión debe situarse en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en nuestras escuelas. En esta reflexión, además, debemos estar incluidos no solo los directivos y los docentes, sino también los estudiantes, las madres y los padres de familia.

Lo anterior puede parecer obvio y puede que algunos de nosotros hayamos puesto el foco en los aprendizajes, pero los estudios plantean que en muchos casos esto no ha sido así. Los docentes debemos asumir la necesidad de generar rupturas con respecto a algunas de nuestras prácticas; y estar abiertos a vivir nuestros propios conflictos cognitivos para poder cambiar algunos paradigmas. Los directivos tienen un rol fundamental en el proceso de tomar conciencia de lo que significa para la escuela desarrollar aprendizajes que respondan al ideal de sociedad que queremos alcanzar, y de los aprendizajes y competencias que debemos fomentar en todos los estudiantes para su desarrollo integral. Por ejemplo, debemos reflexionar sobre el énfasis que muchas veces hemos puesto en el conocimiento únicamente de métodos y técnicas en la enseñanza de algunas competencias y nociones. Pero el conocimiento de estas no necesariamente significa que los docentes puedan crear o desarrollar nuevas formas de enseñanza que apoyen los aprendizajes de sus propios estudiantes, con sus características y peculiaridades (Castro 2005).

2.1.3. Los cuatro principios de la gestión curricular y el desafío de la calidad

Gestionar un currículo no es sencillo. Transitar de conocer el documento curricular a ponerlo en práctica —es decir, pasar del currículo escrito a un currículo enseñado y sobre todo aprendido— es complicado. Para lograrlo, Rohlehr (2006) plantea que es necesario tomar en cuenta cuatro principios para poder gestionar un currículo:



- **Amplitud:** supone reconocer que los estudiantes deben desarrollar una serie de competencias de naturaleza distinta y, por lo tanto, deben estar expuestos a diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje.
- **Coherencia:** implica que los docentes establezcamos vínculos entre los distintos aprendizajes y competencias, saliendo de “nuestras islas”. Así se podrá ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre competencias y áreas.
- **Continuidad:** refiere a tener en cuenta que las competencias se construyen a partir de experiencias y logros previos sobre los cuales se seguirá aprendiendo a lo largo de la escuela y, en realidad, a largo de la vida. De allí que los estándares de aprendizaje sean tan útiles en nuestra labor de propiciar aprendizajes.
- **Equilibrio:** supone garantizar que se establezcan tiempos apropiados al desarrollo de cada una de las competencias. Y esto supone sopesar el tiempo dedicado a la “preparación” para las evaluaciones censales.

No queremos terminar esta sección sin mencionar algo sobre la calidad. Es en su nombre que buscamos realizar cambios en nuestras escuelas; es buscando la calidad que generamos proyectos de innovación. Muchas de las conversaciones que se dan en nuestras jornadas de reflexión se desarrollan en torno a la búsqueda de calidad. Los padres de familia buscan “escuelas de calidad”.

Pero la calidad como otros conceptos, puede entenderse de muchas maneras. Acá queremos poner en relieve dos aspectos que no se contradicen, sino que más bien se complementan y que creemos deben ser el norte de nuestras reflexiones en las escuelas:

1. Lo planteado acerca de la calidad en la Ley General de Educación en varios de sus artículos.

Artículo 8. Principios de la educación

La calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

Artículo 13. Calidad de la educación

Es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida.

Artículo 34.- Características del currículo

El currículo es valorativo en tanto responde al desarrollo armonioso e integral del estudiante, y a crear actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía.

2. La relación establecida entre la calidad educativa y la coherencia.

Federico Malpica (2013) sostiene que la calidad educativa se refiere a la coherencia entre aquello que una escuela promete sobre lo que aprenderán los estudiantes al terminar su formación, lo que dicha escuela hace para lograr cumplir dicha promesa y los resultados de aprendizaje obtenido por los estudiantes. Así, nos muestra este esquema:

Cuadro 1. Definición de calidad educativa



Creemos que muchas de las reflexiones que los directores deben generar en sus escuelas deben darse en torno a la coherencia. Podemos comenzar con preguntas como ¿todos los docentes estamos alineados en torno a los mismos aprendizajes? ¿Las experiencias de aprendizaje están alineadas con los aprendizajes que buscamos fomentar?

Y estas preguntas nos llevan a la siguiente sección de este material. En ella, se presentarán las grandes líneas del Currículo Nacional.

2.2. El Currículo Nacional 2016

2.2.1. ¿Cuáles son las finalidades del Currículo Nacional? ¿A qué responden?

Como hemos mencionado en la sección anterior, toda práctica educativa responde a un concepto de ser humano y de sociedad. En realidad, las experiencias que viven en el día a día nuestros estudiantes y el currículo mismo hacen explícitas estas concepciones.

Pero ¿cuáles son esos principios esenciales de la propuesta educativa que propone el Currículo Nacional? ¿Qué aprendizajes plantea como básicos y comunes a todos los peruanos? ¿Dónde podemos encontrarlos?

Los enfoques transversales y el Perfil de egreso desarrollados en el Currículo Nacional nos muestran ese norte que queremos alcanzar; son la razón de ser de nuestras escuelas. Nos muestran los aprendizajes que queremos que nuestros estudiantes desarrollen, así como el tipo de sociedad que queremos fomentar. El problema es que, muchas veces, los docentes nos “salteamos” la lectura de esas primeras páginas; no socializamos estos aprendizajes; no nos ponemos de acuerdo en eso que es lo fundamental, y nos enfocamos en aquellos que trabajamos en “nuestras propias” áreas o las áreas que consideramos más importantes.

Antes de adentrarnos a profundizar en esos enfoques, debemos dar una revisada a la Ley General de Educación (28044) para poder comprender la razón de ser de esos enfoques y de esos aprendizajes. Es importante revisar algunos de sus artículos, ya que en un Estado de derecho son las leyes las que nos dan el marco de aquello que se debe resguardar en todas sus instituciones. En nuestro caso, la LGE nos explicita los logros básicos comunes que todas nuestras escuelas y sus comunidades educativas deben velar.

En los siguientes cuadros, hemos escogido algunos artículos de la ley que nos parecen esenciales para comprender los principios y orientaciones que establece el Currículo Nacional 2016.



Artículo 6

La formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas, y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos.

La enseñanza de la Constitución Política y de los derechos humanos es obligatoria en todas las instituciones del sistema educativo peruano, sean civiles, policiales o militares. Se imparte en castellano y en los demás idiomas oficiales.

Como se puede observar, ya en uno de sus primeros artículos la ley establece nuestra obligación de formar en ética y ciudadanía, y preparar a los estudiantes para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos. Además, este artículo nos obliga a fomentar la institucionalidad al plantear que debemos enseñar nuestra Constitución Política y los Derechos Humanos (que son punto clave en la Constitución misma).

¿Estamos diseñando las experiencias de aprendizaje tomando en cuenta la obligatoriedad de estos aprendizajes?

Artículo 8

Principios de la educación. La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

- a) **La ética**, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.
- b) **La equidad**, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.
- c) **La inclusión**, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.
- d) **La calidad**, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.
- e) **La democracia**, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.
- f) **La interculturalidad**, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.
- g) **La conciencia ambiental**, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.
- h) **La creatividad y la innovación**, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

Como se puede observar, la ley es clara en una serie de principios que deben regir nuestras prácticas educativas y que al regirlas impactarán en la formación de valores de nuestros estudiantes. Somos nosotros al vivir y defender estos principios, el mejor modelo para nuestros estudiantes.

En esa línea es básico, además, que tengamos claro dos cuestiones:

1. Todos en la IE debemos enmarcar nuestra práctica individual, las prácticas escolares y la cultura escolar en estos principios.
2. No hay principios más importantes que otros, todos deben ser el norte de nuestras prácticas escolares. Así promover la reflexión ética en torno a determinados valores, la equidad, la inclusión, la educación integral (calidad), la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental y la innovación y creatividad deben ser irrenunciables y deben ser garantizados en todas nuestras escuelas por el equipo directivo y por todos los docentes.

Algunos de estos principios son más fáciles de llevar a la práctica; otros nos cuestan más. Pero es nuestra responsabilidad tenerlos presentes siempre.

Artículo 9

Son fines de la educación peruana:

- a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.
- b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

Como podemos observar, los fines de la educación están en relación a la persona y a la sociedad.

En relación a la persona, se hace énfasis en una educación holística; todas las dimensiones del ser humano son puestas de relieve. En ese sentido, tendremos que revisar nuestras prácticas educativas para darnos cuenta si estamos favoreciendo de manera explícita todas estas dimensiones o si en el día a día hemos abandonado algunas.

En relación a la sociedad, es clara la apuesta por una sociedad democrática, intercultural, con conciencia ambiental, que cultive una cultura de paz. Debemos repensar nuestras prácticas educativas y la cultura escolar, para desde allí deliberar acerca de si estas están aportando a la construcción de una sociedad con estas características.

Debemos notar, además, que hay una apuesta clara por la integración latinoamericana. En esa línea, nos preguntamos si al trabajar con nuestros estudiantes las construcciones de interpretaciones a problemas históricos de nuestra historia republicana estamos fomentando dicha integración.



Artículo 31

Son objetivos de la Educación Básica:

- a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.
- b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.
- c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

Como se puede leer, los objetivos de la educación básica van en la misma dirección que los fines de la educación peruana, fomentando una educación integral.

Es importante señalar que hacen explícito el objetivo de lograr que todos nuestros estudiantes aprendan a aprender. Aprendizaje fundamental que los acompañará a lo largo de su vida y les permitirá seguir aprendiendo siempre. (Como veremos más adelante, el CNEB 2016 plantea un aprendizaje y una competencia relacionados a esto último).

Artículo 53

El estudiante es el centro del proceso y del sistema educativo. Le corresponde:

- a) Contar con un sistema educativo eficiente, con instituciones y profesores responsables de su aprendizaje y desarrollo integral; recibir un buen trato y adecuada orientación e ingresar oportunamente al sistema o disponer de alternativas para culminar su educación.
- b) Asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje, así como practicar la tolerancia, la solidaridad, el diálogo y la convivencia armónica en la relación con sus compañeros, profesores y comunidad.
- c) Organizarse en municipios escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la institución educativa y en la comunidad.
- d) Opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe.

Como se puede observar, la ley pone al centro del proceso a los estudiantes y sus aprendizajes. Se señala que nosotros los docentes somos responsables de sus aprendizajes (¿estamos asumiendo esa responsabilidad con todos nuestros estudiantes?), y de que reciban un buen trato. Hoy sabemos, además, que la percepción que nuestros estudiantes tienen sobre el clima de sus aulas y escuela es un factor asociado a los aprendizajes. (Unesco-Llece 2010)

Punto interesante de este artículo de la LGE es que señala explícitamente que los estudiantes deben opinar sobre la calidad del servicio educativo que reciben. ¿Lo estamos haciendo? ¿Qué mecanismos tenemos en nuestras escuelas para que lo hagan? Por ejemplo, ¿contestan encuestas sobre nuestra práctica docente?

En los esquemas anteriores, podemos apreciar cómo la Ley General de Educación establece una serie de demandas para la educación peruana en general y para la Educación Básica en particular. Queda claro que nuestras escuelas deben acompañar a nuestros estudiantes en su desarrollo integral; que son muchos los aprendizajes que debemos lograr. A partir de estas premisas, podemos entender por qué el Currículo Nacional explicita algunos enfoques transversales y un perfil con unos aprendizajes que abarcan varias dimensiones.

Ahora bien, es importante que entendamos la estructura del currículo, en lo que a sus elementos se refiere. En el currículo, se plantean siete enfoques transversales, un Perfil de egreso que explicita 11 aprendizajes y una serie de competencias:

	<p>Enfoques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aportan concepciones sobre: <ul style="list-style-type: none"> - el ser humano - la relación entre las personas - la relación entre personas y entorno y el espacio común • Se traducen en formas específicas de actuar
	<p>Perfil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se visibiliza a través de 11 aprendizajes • No es una “plantilla”; se desarrolla en función de: <ul style="list-style-type: none"> - las características de los estudiantes - los intereses particulares de los estudiantes - las aptitudes personales
	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones complejas de distinta naturaleza • Necesarias para desarrollar los aprendizajes que plantea el perfil

2.2.1.1. Los enfoques transversales

En la página 113 del Currículo Nacional se señala que los enfoques transversales corresponden a los significados y valoraciones que impregnan los rasgos del perfil y las competencias, se convierten así en la base de la construcción curricular.

Entonces, como se visualiza en el esquema anterior, los enfoques vienen a ser como el marco para establecer las cualidades de los aprendizajes y de las competencias del currículo; son las perspectivas que impregnan todos los aprendizajes que el currículo plantea. Si, además, asumimos que el currículo se relaciona con todas las acciones educativas y las experiencias que se viven en la escuela, estos enfoques suponen generar una cultura escolar acorde a ellos y, por lo tanto, determinadas actuaciones y disposiciones de todos aquellos que trabajamos en la escuela.

Los enfoques transversales no deben quedarse en el papel, deben traducirse en prácticas concretas. Tienen asociados una serie de valores y actitudes que deben visualizarse en los aprendizajes y competencias de los estudiantes, y comprometen a todos los docentes, no solo a algunos de ellos vinculados a algunas áreas en particular. Requieren, además, de una serie de condiciones para operativizarse. Por ejemplo, los estudiantes no podrán desarrollar los valores del enfoque intercultural, si no viven en un espacio en el cual todos valoramos la identidad cultural y mostramos actitudes vinculadas al reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales; es decir, si no valoramos por igual todos los idiomas del país o todas las creencias.

Lo mismo ocurre con todos los enfoques transversales. Pues, al plantear concepciones sobre las personas, sobre su relación con los demás o con el entorno, plantean una serie de valores. Y, como todos sabemos, los valores y las actitudes



solo se aprenden viviéndolos, experimentándolos en el día a día. Una escuela que no es inclusiva no puede pretender que sus estudiantes practiquen los valores de la inclusión, solo porque una vez al año celebren la Semana de la Inclusión. Los enfoques transversales nos demandan aprovechar distintas circunstancias de la vida cotidiana para convertirlas en experiencias de aprendizaje.

El Currículo Nacional plantea siete enfoques transversales. Como se puede apreciar en el siguiente cuadro, dichos enfoques se pueden relacionar rápidamente con los principios de la Ley General de Educación, así como con los fines de la educación peruana y los objetivos de la educación básica.

Enfoques	Valores
De derechos (p. 13) <ul style="list-style-type: none"> • Supone reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho y no como objetos de cuidado. • Supone que logren defender y exigir los derechos. • Contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos. 	Conciencia de derechos Libertad y responsabilidad Diálogo y concertación
Inclusivo o de atención a la diversidad (p. 14) <ul style="list-style-type: none"> • Plantea el derecho a oportunidades de aprendizaje y resultados de aprendizaje de igual calidad. • Estudiantes con mayores desventajas deben recibir más atención y más pertinente. • Supone atención a la diversidad. 	Respeto por las diferencias Equidad en la enseñanza Confianza en la persona
Interculturalidad (p. 15) <ul style="list-style-type: none"> • Plantea intercambio e interacción entre personas. • Apuesta por una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad. • Busca prevenir prácticas discriminatorias. 	Respeto a la identidad cultural Justicia Diálogo intercultural
De Igualdad de género (p. 16) <ul style="list-style-type: none"> • Busca el reconocimiento del mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. • Se basa en el reconocimiento del valor inherente a cada persona. • Implica la igual valoración a diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades. 	Igualdad y dignidad Justicia Empatía
Ambiental (p. 17) <ul style="list-style-type: none"> • Supone conciencia crítica y colectiva de la problemática ambiental y del cambio climático. • Fomenta prácticas relacionadas a la conservación de la biodiversidad, del suelo, y el aire y el uso sostenible de los recursos. • Es base para la promoción de la salud y el bienestar. 	Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional Justicia y solidaridad Respeto por toda forma de vida
Orientación al bien común (p. 19) <ul style="list-style-type: none"> • Comprende a la comunidad como asociación solidaria de personas. • Fomenta relaciones recíprocas entre personas por medio de las cuales se consigue el bienestar. • Apuesta por políticas de compensaciones. • Supone valorar y proteger los bienes colectivos. 	Equidad y justicia Solidaridad Empatía Responsabilidad
Búsqueda de la excelencia (p. 20) <ul style="list-style-type: none"> • Implica adquirir estrategias para el éxito de las propias metas. • Fomenta la capacidad para el cambio y la adaptación. • Apuesta por la flexibilidad y la apertura que pueden implicar modificar formas de pensar y actuar. 	Flexibilidad y apertura Superación personal

¿A qué nos referimos cuándo decimos que los enfoques se hacen visibles en los aprendizajes del perfil?

Un ejemplo

El currículo plantea dentro del perfil de los estudiantes un aprendizaje vinculado a la vida ciudadana. Pero ¿qué tipo de ciudadanía queremos fomentar? En las distintas propuestas de formación ciudadana en el mundo pueden tenerse distintos énfasis: desde aquellas que la vinculan únicamente al ejercicio de deberes y derechos hasta aquellas que apuestan por desarrollar competencias que permitan que los estudiantes se vinculen con la deliberación de asuntos públicos y con acciones que resguarden el bien común.

¿Qué características dan los enfoques transversales a este aprendizaje? Veamos el siguiente cuadro:

Aprendizaje: El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes, y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo (p. 8)

Algunos aspectos que se encuentran en la descripción del aprendizaje y su relación con enfoques transversales

<p>“El estudiante promueve la democracia como forma de gobierno... también la defensa y el respeto a los derechos humanos</p>	<p>Enfoque de derechos “personas con capacidad de defender y exigir sus derechos” “promueve la consolidación de la democracia”</p>
<p>“...Colabora con los otros en función de objetivos comunes...”</p>	<p>Enfoque de derechos “participa en asuntos públicos” Enfoque orientación al bien común “la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar”</p>
<p>“...Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para el enriquecimiento y el aprendizaje mutuo...”</p>	<p>Enfoque de interculturalidad orientado a la convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad... se busca posibilitar el encuentro y el diálogo Enfoque de igualdad de género “igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” Enfoque inclusivo “reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia”</p>
<p>“...Se relaciona armónicamente con el ambiente...”</p>	<p>Enfoque ambiental “formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático... implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y del aire”</p>
<p>“...Delibera sobre asuntos públicos, sintiéndose involucrado como ciudadano”</p>	<p>Enfoque de derechos “participa en asuntos públicos”</p>



Como se puede observar en el ejemplo anterior, un aprendizaje puede estar impregnado y definido en sus cualidades por varios de los enfoques transversales. Es decir, los enfoques se traducen en aprendizajes concretos de nuestros estudiantes y, como veremos más adelante, en varias de las competencias también. Pero, como ya dijimos anteriormente, estos aprendizajes solo se podrán desarrollar si todos los docentes propiciamos dichas competencias, y si, además, generamos espacios en la vida de la escuela que fomenten su desarrollo. Uno aprende a hacer, haciendo. Es decir uno aprende a defender sus derechos, defendiéndolos; aprende a participar en los asuntos de la comunidad, participando; aprende a enriquecerse de la interculturalidad, si la cultura escolar permite este intercambio, este diálogo de saberes, etc. Los docentes tenemos mucho por hacer si queremos que los estudiantes desarrollen sus competencias y no solo “hablen” de derechos, de equidad de género o de interculturalidad. Los directores de una escuela deben generar espacios que permitan la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo, y a partir de esta reflexión se propongan cambios y acuerdos en los que todos participen.

Otro ejemplo

Aprendizaje: El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos, en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.

Algunos aspectos que se encuentran en la descripción del aprendizaje y su relación con enfoques transversales

“...Asume posturas críticas y éticas para tomar decisiones informadas en ámbitos de la vida y del conocimiento relacionados con los seres vivos, la materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo. Según sus características, utiliza o propone soluciones a problemas derivados de sus propias acciones y necesidades, considerando el cuidado responsable del ambiente y adaptación al cambio climático...”

- **Enfoque ambiental**
- “Los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global”
- “Las prácticas educativas con enfoque ambiental contribuyen al desarrollo sostenible de nuestro país y del planeta...”

“...Usa procedimientos científicos para probar la validez de sus hipótesis, saberes locales u observaciones, como una manera de relacionarse con el mundo natural y artificial...”

- **Enfoque de interculturalidad**
- “Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes...”

En realidad, todos los aprendizajes de los estudiantes se pueden relacionar con uno o más enfoques. Es importante generar espacios en las escuelas para discutir los enfoques y lo que nos demandan. Acá algunos ejemplos que pueden apoyar dicha reflexión:

- El enunciado mismo del aprendizaje vinculado a la comunicación (comunica en su lengua materna) se entiende a la luz del enfoque de derechos y de interculturalidad. Pone de relieve uno de los derechos fundamentales de la persona que establece nuestra constitución: “A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”. El hecho de que el aprendizaje comience planteando la comunicación en lengua materna pone en relieve la existencia de varias lenguas maternas y no solo el castellano, con lo cual se reconoce el derecho de muchos pueblos a su identidad cultural, incluyendo su idioma.

O cuando plantea “Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales”, se está tomando en cuenta el enfoque de interculturalidad que está orientado a la convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad; se busca posibilitar el encuentro y el diálogo.

El enunciado sobre el aprendizaje de arte está fuertemente impregnado del enfoque intercultural, cuando plantea que los estudiantes interactúen con diversas manifestaciones artístico-culturales desde las formas más tradicionales hasta las formas emergentes y contemporáneas.

- El enunciado sobre el aprendizaje vinculado a la vida activa y saludable está impregnado del enfoque de derecho, cuando en el proceso de formación de los estudiantes desarrollan su derecho al juego, al deporte, a la recreación y al uso del tiempo libre a través de actividades lúdicas que buscan el desarrollo de sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual. Está también impregnado del enfoque de igualdad de género cuando las actividades lúdicas son concebidas evitando la transmisión inconsciente de estereotipos de género; relacionados a la actividad física y el deporte; incluyendo juegos que impulsen la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. La educación física en el currículo plantea el desarrollo de competencias que fortalecen la identidad, la autoestima y el autoconcepto vinculados al desarrollo de la personalidad y que se consolida a su vez con la construcción de la imagen corporal. En este sentido, las actividades que se plantean para el desarrollo de las competencias propuestas van encaminadas a que tanto niños como niñas puedan participar equitativamente respetando su identidad y diferencias.

Finalmente, es importante señalar que los enfoques no solo impregnan o permiten entender los aprendizajes de los estudiantes, sino que tienen implicancias para nuestro quehacer pedagógico e imprimen características a los diversos procesos educativos. En esa línea, es indudable que al generar valores y actitudes directamente relacionadas con la convivencia cotidiana del aula, estamos aportando al desarrollo de la competencia Convive y participa democráticamente. Sin embargo, también es fundamental que reconozcamos que la convivencia se trabaja todos los días, en cada interacción que lo amerite, independientemente de que pueda tener su espacio propio cuando se trabaje esta competencia desde su área a través de actividades específicas.

Por ejemplo, el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad impulsa y exige a todos los docentes que garanticemos que todos nuestros estudiantes, más allá de sus diferencias, aprendan; las actividades diferenciadas dentro del aula y una retroalimentación positiva y eficiente son indispensables en este enfoque. Por otro lado, el enfoque de búsqueda de la excelencia, particularmente en lo referido a la flexibilidad y apertura, supone que los docentes aceptemos que los conocimientos están en constante construcción, que cambian



con el paso del tiempo (y que en los últimos años cambian con mucha rapidez). Si no somos conscientes de ello, no lo comentamos permanentemente con nuestros estudiantes y no les permitimos descubrir ejemplos donde esto es evidente, no podremos ayudar a que ellos desarrollen flexibilidad y apertura a los cambios.

2.2.1.2. El perfil y los aprendizajes

Es importante, antes de profundizar en los aprendizajes del perfil, recordar que el perfil de egreso que presenta el Currículo Nacional no busca homogenizar a las personas. Los seres humanos somos diferentes en muchos sentidos y los peruanos vivimos en un país que se ha enriquecido con muchas culturas, con muchas maneras de entender el mundo y vivir en él; de allí que cada aprendizaje del perfil se resignifica cuando lo desarrolla cada persona. Es más, el artículo 34 de la Ley General de Educación menciona como una de sus características que el currículo se vuelve significativo en tanto toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos, así como las necesidades de los estudiantes.

Entonces, nos preguntamos, ¿cuál es la función de establecer un perfil de egreso? El Currículo Nacional plantea este perfil como un mecanismo para ponernos de acuerdo en una visión común que nos permita unificar criterios y establecer rutas hacia resultados comunes, pero a la vez propone respetar en todo momento la diversidad social, cultural e individual que nos caracteriza.

Establecer el perfil a partir de aprendizajes y no solo de características nos facilita dos cuestiones:

1. Poner en relieve el derecho a una educación básica y común de todos nuestros niños, niñas y adolescentes.
2. Al referirnos a aprendizajes hacemos alusión a que cada persona construirá dichos aprendizajes a partir de sus propias características, intereses y aptitudes.

Los aprendizajes propuestos por el Currículo Nacional, de la misma manera que los enfoques transversales, responden a los fines de la educación peruana y a los objetivos de la Educación Básica, que han sido expuestos en las páginas anteriores. Estos aprendizajes buscan aportar tanto a la formación integral de las personas como contribuir a formar una sociedad donde todos podamos desarrollarnos y ser más felices; deben promover en los estudiantes:

- a. Su desarrollo personal tanto físico, como afectivo y cognitivo
- b. Su ejercicio ciudadano
- c. El desarrollo de su competencia para aprender a lo largo de su vida
- d. Su posibilidad de desarrollarse en actividades laborales y económicas

La descripción de estos aprendizajes se encuentra en el Currículo Nacional entre las páginas 7 y 10. En la siguiente imagen, se pueden ver los enunciados de estos aprendizajes.



(*) 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.

Como se mencionó líneas arriba, una gestión curricular exitosa y de calidad se relaciona con lograr que nuestros estudiantes alcancen todos los aprendizajes que el Estado y las diferentes instituciones educativas se comprometen a lograr.

En esa línea, es indispensable que todas aquellas personas que trabajamos en la institución educativa (directivos, docentes, auxiliares, personal administrativo y de apoyo) conozcan el perfil, sepan sus características y se involucren en los aprendizajes. A todos nos debe quedar claro que tan importante como desarrollar conocimientos matemáticos que nos permitan interpretar la realidad y tomar decisiones sobre ella es reconocernos como persona valiosa e identificarnos con nuestras culturas.



En los últimos años, nuestro foco de atención ha estado básicamente en dos competencias vinculadas a la comunicación y a la matemática. Si somos fieles a estos aprendizajes debemos enfocarnos no solo en la lectura y en la resolución de problemas a partir de la matemática, que siendo muy importantes, no son suficientes.

Debemos ponernos todos de acuerdo en la necesidad de implementar experiencias de aprendizaje y una cultura escolar que nos permita responder a los aprendizajes vinculados a la ciudadanía y al desarrollo socioemocional, al desarrollo físico y de la salud, al desarrollo de nuestra espiritualidad, al desarrollo de nuestra sensibilidad y creatividad artística, al desarrollo ético, a nuestras posibilidades de desarrollar proyectos de emprendimiento, a nuestras posibilidades de aprovechar nuevas tecnología de la información y comunicación, y a gestionar nuestros propios aprendizajes.

Finalmente, consideramos que —como se mencionó en la sección anterior— para hacer viable la aplicación de este currículo y sus once aprendizajes debemos ser conscientes de los principios que se mencionaron en las primeras páginas de este material, referidos a la amplitud (combinación de distintas competencias o combinación de distintos aprendizajes), coherencia (vínculos y no contradicciones entre los distintos aprendizajes) y equilibrio (tiempo y condiciones apropiadas para cada aprendizaje).

Actividades Finales

Al finalizar la lectura es importante retomar las preguntas que se plantearon al inicio de esta unidad y reflexionar sobre:

- ¿Qué ideas he consolidado?
- ¿Qué planteamientos me han generado un conflicto cognitivo?
- ¿Sobre qué ideas quiero seguir investigando y profundizando en los siguientes meses?
- ¿Qué comunidades de aprendizaje, qué alianzas debo establecer para gestionar el currículo de mi escuela?
- Comenta las siguientes ideas:

“Es evidente que el currículo escolar no puede abarcar todo lo que es preciso aprender en los planos personal, social, profesional, ético y cultural; por tanto, no hay algo sustancialmente nuevo en este proceso —político y social, más que técnico— de selección y legitimación que se lleva a cabo desde los sistemas educativos nacionales. Lo nuevo son las profundas y rápidas transformaciones que están afectando a nuestras sociedades, y los dilemas y las tensiones que se han acumulado en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar para responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de los diversos sectores sociales en un siglo caracterizado por las incertidumbres y la celeridad de los cambios” (Amadio, Massimo *et al.* 2014).

2 Unidad

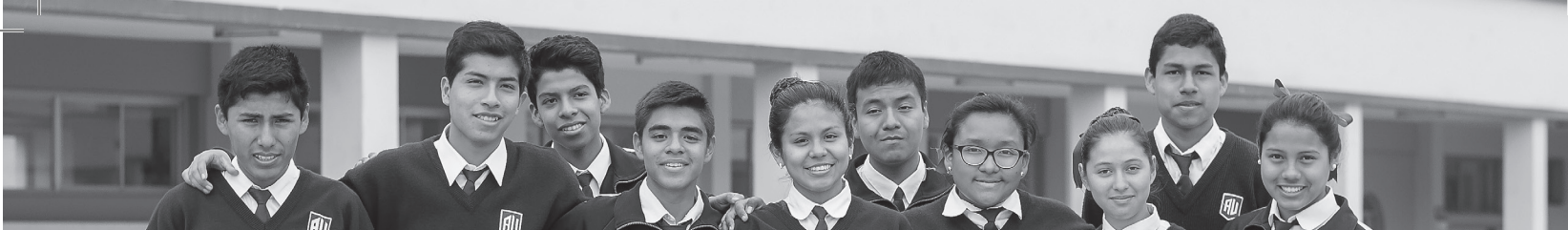
LA GESTIÓN CURRICULAR Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Capacidad	Indicadores
Diseña condiciones favorables a procesos pedagógicos de calidad en base al manejo de criterios y herramientas normativas y curriculares.	<ul style="list-style-type: none">• Caracteriza los procesos pedagógicos claves para el logro de las competencias que demanda el currículo• Maneja procedimientos para conducir espacios de reflexión colectiva sobre las fortalezas y s a la práctica pedagógica del docente.• Plantea condiciones para reducir o superar distorsiones e interferencias a los procesos pedagógicos que desarrollan competencias• Diseña estrategias para viabilizar las condiciones que favorezcan procesos pedagógicos de calidad para desarrollar competencias.• Demuestra conocimiento y comprensión del currículo de educación básica• Demuestra conocimiento acerca de los procesos de adaptación curricular.• Demuestra conocimiento y comprensión de las herramientas curriculares producidas por el Ministerio de Educación para orientar la enseñanza. Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes para la mejora de los procesos pedagógicos.
Organiza el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica entre docentes, orientados a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes para la mejora de los procesos pedagógicos.• Diseña estrategias para destacar y promover buenas prácticas pedagógicas entre el equipo docente de su IE.• Maneja estrategias y herramientas para promover la reflexión crítica en el análisis de las prácticas pedagógicas.• Maneja criterios para el análisis de las prácticas pedagógicas, basados en el Marco de Buen Desempeño Docente y en las demandas del currículo.

1. Partiendo de la experiencia

Dos docentes se encuentran al regresar de sus vacaciones de verano. Luego de conversar sobre cómo están y comentar sobre las novedades familiares, caen en la cuenta que ambas han participado de algunos cursos sobre el Currículo Nacional del 2016.

Casi sin darse cuenta se enfrascan en la conversación y coinciden en que ambas tienen dudas sobre algunos aspectos del currículo. Deciden hacer un listado con sus inquietudes y llevárselo a la directora. Ellas le proponen generar comunidades de aprendizaje entre los docentes que permitan contestar dichas inquietudes:



- ¿Qué significa que las competencias se desarrollan a lo largo de toda la escolaridad? ¿Por qué esto es nuevo, si ya en el anterior currículo trabajaban con competencias?
- ¿Por qué ahora son menos capacidades y cómo así son las mismas para cada competencia a lo largo de la escolaridad? ¿Qué es, entonces, una capacidad?
- ¿Este currículo no tiene valores?
- ¿Cuál es la relación entre los mapas de progreso de los que se hablaba y los estándares de aprendizaje?
- ¿Qué quiere decir que hay competencias transversales? ¿Cómo las trabajaremos? ¿Cuáles son?
- Si siempre hemos trabajado con una evaluación formativa, ¿qué es lo nuevo en esta propuesta?

2. Las competencias del Currículo Nacional

Palabras claves: competencia, capacidad, estándar de aprendizaje, aprendizaje significativo

El Currículo Nacional propone que sus once aprendizajes se hagan realidad a partir del desarrollo de una serie de competencias.

En el Perú, desde la década de los 90, se organiza el currículo a partir de un enfoque pedagógico de competencias; es decir, se fomenta que los estudiantes desarrollen a lo largo de la escolaridad una serie de competencias. En realidad, la inclusión del enfoque de competencias en los currículos de educación básica no es exclusiva del Perú.

César Coll (2007), en un artículo titulado “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda mucho menos que un remedio”, afirma:

El concepto de competencia y las propuestas pedagógicas y didácticas basadas en competencias han irrumpido con fuerza en el panorama de la educación escolar en el transcurso de los últimos años. Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional, y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. Su adopción por muchas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada, es sin duda un factor importante para entender una rápida difusión y penetración del concepto de competencia y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él.

Por su parte, Zabala y Arnau (2008) sostienen que el término competencia nace como respuesta a varias limitaciones de la enseñanza tradicional en las escuelas. Queremos resaltar dos de ellas:

1. En muchas escuelas existía —y aún existe— una concepción generalizada sobre el valor intrínseco de los saberes teóricos que ha dado lugar a que se priorice la declaración de los conocimientos sobre su aplicación en la práctica. Prueba de ello, son las evaluaciones que en la mayoría de casos se basan en la capacidad “de demostración por escrito y en un tiempo limitado de “conocimiento” que se tiene sobre

un tema”. En muy pocos casos se trata de instrumentos que permiten evidenciar la capacidad de dar respuesta a problemas de contextos más o menos reales.

2. En muchos casos, el saber escolar se definía —y aún se define— en función del saber universitario, en detrimento de un saber más integral. La función de la escuela en realidad debe responder a las necesidades de la sociedad independientemente de las necesidades profesionales. En esa línea, la escuela debe formar en todas aquellas competencias que requieren los seres humanos para dar respuestas a los problemas de la vida. En resumen, la escuela debía retomar su función de formar integralmente a las personas, desligándose de una función propedéutica.

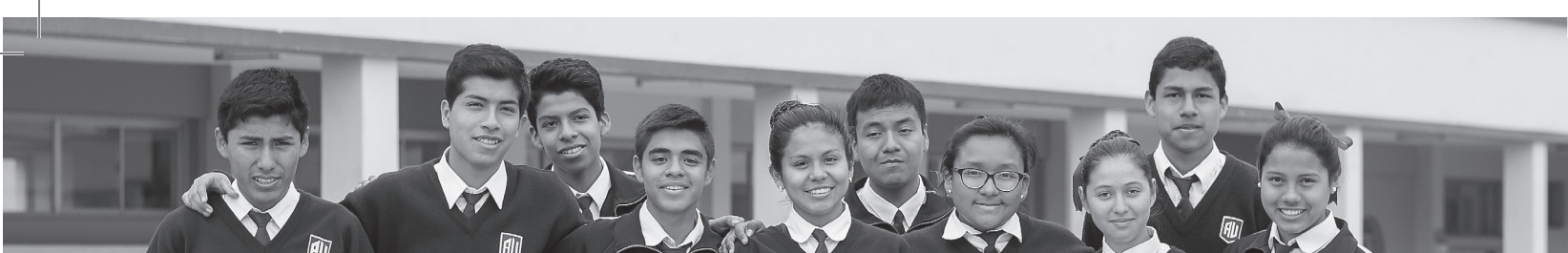
Es importante que se generen espacios para conversar con los docentes del por qué asumir y gestionar un currículo por competencias. Ellos deben estar convencidos de la bondad de este enfoque pedagógico y no asumir que es un cambio más, que pronto será superado por algo nuevo. En esa línea, uno de los puntos clave es reconocer, o por lo menos iniciar una discusión en torno a la idea de que un enfoque por competencias nos permite aportar a una formación para la vida.

César Coll (2007), en el artículo mencionado en la página anterior, menciona algunos beneficios pero también algunas recomendaciones a tener en cuenta cuando se trabaja con este enfoque.

Entre los elementos interesantes o beneficios menciona:

1. El enfoque proporciona una **mirada original para identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes escolares**. En otro artículo, el mismo autor nos habla de la dificultad de elegir los “contenidos” escolares y sostiene que hay que poder distinguir entre lo “básico deseable” y lo “básico imprescindible” (“lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Además, son aprendizajes cuya realización más allá del periodo de la educación obligatoria presenta grandes dificultades” Coll 2006). Entre lo indispensable, menciona competencias vinculadas a la metacognición, al desarrollo personal (emocional, afectivo, de trabajo en equipo), al desarrollo ciudadano y competencias vinculadas a principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual.
2. El enfoque busca poner en primer plano la **funcionabilidad del aprendizaje**. Apostar por desarrollar competencias en la escuela nos obliga a poner de relieve la idea de que los aprendizajes escolares deben promover que los estudiantes movilicen sus conocimientos, siendo capaces de activar y utilizar dichos conocimientos en determinadas situaciones o problemas de distintos ámbitos.
3. El enfoque de competencias coloca en primer plano la **necesidad de combinar e integrar distintos tipos de conocimientos**.
4. El enfoque supone también darle **importancia al contexto** ya que las competencias deben poder ser aplicadas. Esto lleva además a planificar cómo enseñar a nuestros estudiantes a transferir.
5. En un enfoque por competencias, se pone de relieve un tipo especial de competencia: la que tiene que ver con **aprender a aprender**, con gestionar nuestros propios procesos de aprendizaje (como ya se mencionó es una competencia del CNEB 2016).

Sin embargo, debemos recordar que todos estos beneficios no deben llevarnos a olvidar que, al ser las competencias actuaciones complejas, pueden conllevar algunas dificultades o malos entendidos, frente a los cuales debemos mantenernos alertas para no distorsionar el enfoque. Coll (2007) menciona lo siguiente:



1. Es indispensable recordar que debemos identificar cuáles son los tipos de saberes que integran cada competencia y que estos saberes se aprenden de distinta manera (comentaremos esto más adelante). Lo complejo en esa línea, es que los docentes debemos tomar en cuenta cómo se aprende cada tipo de saber y generar experiencias de aprendizaje que faciliten ese aprendizaje; pero, paralelamente, recordar que debemos también generar experiencias para que los estudiantes aprendan a combinar dichos saberes en función de cada contexto.
2. El hablar de competencias genéricas puede llevarnos a olvidar o ahogar la diversidad cultural. Por eso, es importante recordar que el desarrollo de estas competencias adquiere un verdadero sentido en el marco de prácticas culturales diversas. En esa línea, es fundamental generar aprendizajes comunes y generar aprendizajes enraizados en relaciones sociales, culturales y regionales propias. El Currículo nacional da algunas pautas para la diversificación.
3. En un enfoque por competencias, podemos pensar que no es necesario definir temas a trabajar. Sin embargo, la escuela no debe dejar de reflexionar sobre la relevancia cultural de los temas que decide trabajar. Así, por ejemplo, al trabajar la competencia vinculada al ejercicio ciudadano tendremos que decidir cuáles son los asuntos públicos que nos convocan a todos los peruanos; pero, seguramente, habrá algunos temas que convocan a nuestra región o a nuestra localidad.
4. Plantear un enfoque por competencias no resuelve el problema de la evaluación. Incluso agudiza el problema, pues al estar las competencias definidas de forma general debemos tener claro qué esperar en cada ciclo. De allí que sea indispensable generar descripciones de los desempeños que nos permitan indagar sobre el grado de dominio alcanzado por los estudiantes en dichas competencias. Los estándares de aprendizaje que nos presenta el Currículo Nacional cumplen esa función; nos presentan descripciones del recorrido que se espera tengan las competencias a lo largo de la escolaridad. Se presentan por ciclo pues al ser actuaciones complejas, no se puede determinar exactamente el momento en que el cambio se produzca y porque, además, se requiere de muchas experiencias de aprendizaje para que el cambio de “nivel” se produzca.

2.1. Las competencias y los estándares de aprendizaje

El Currículo Nacional establece que, a lo largo de su escolaridad, todos los estudiantes del país desarrollen 31 competencias (están planteadas en el documento curricular entre las páginas 38 y 42). Las dos últimas se desarrollan en el área de Educación Religiosa y son las únicas dos de las cuales los estudiantes pueden exonerarse sin perjuicio alguno (Ley 29635 de Libertad Religiosa).

El Currículo Nacional, en su página 36, define la competencia 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” (Minedu 2017).

Como se afirmó en las páginas anteriores, el concepto de competencia se utiliza en los currículos nacionales desde la década del 90; pero si preguntáramos qué era una competencia, esta, comúnmente, se definía por sus elementos: “es la suma de habilidades, más “conocimientos”, más “actitudes”.

¿Qué es lo que en la actualidad se coloca en primer plano? ¿Qué ideas debemos remarcar en torno al concepto?

- Que es una **actuación**, pues supone hacer frente a una situación; dicha actuación supone, además, cierto grado de complejidad.
- Que es una actuación **consciente**, ya que tenemos que actuar de manera pertinente.
- Que busca alcanzar metas, resolver situaciones o problemas, cambiar situaciones.
- Que implica combinar distintos tipos de saberes.

Podríamos asumir que la manera de entender el concepto no ha cambiado mucho; sin embargo, el cambio de perspectiva al definirla es fundamental y tiene implicancias en la enseñanza y en la evaluación:

- En el primer caso, era la suma de saberes. Muchas veces, generábamos experiencias para desarrollar dichos saberes y suponíamos que los estudiantes, al manejar dichos saberes, desarrollarían solos sus competencias; es decir aprenderían a combinar los saberes y afrontar las situaciones diversas.
- Hoy, lo importante a resaltar es que nuestro foco debe estar en resolver la situación. Al enfrentar una situación, los estudiantes deben entender la situación misma y desde allí “jalar” los saberes que requieren y combinarlos. Esto implica que la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, como se dijo párrafos arriba, debe partir de dichas situaciones complejas. Y, por otro lado, la evaluación del avance en el desarrollo debe partir del planteamiento de situaciones.

Es fundamental que los docentes comprendamos (y que los directivos generen espacios para reflexionar sobre esto) que una competencia es una actuación estratégica (es decir, no son una serie de pasos o técnicas para aplicar, aunque pueden suponer manejar algunas técnicas). Lo anterior supone:

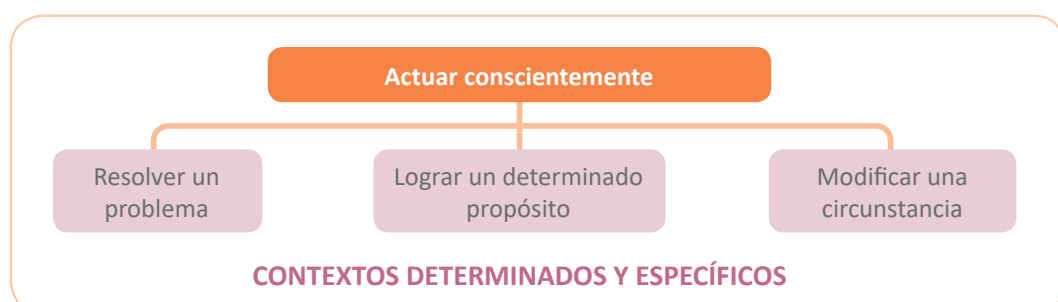
- Que es una actuación deliberada, pues supone tomar decisiones.
- Que es un proceso, pues implica ponerse metas, planificar, ejecutar acciones y evaluar (permanente) nuestra actuación.

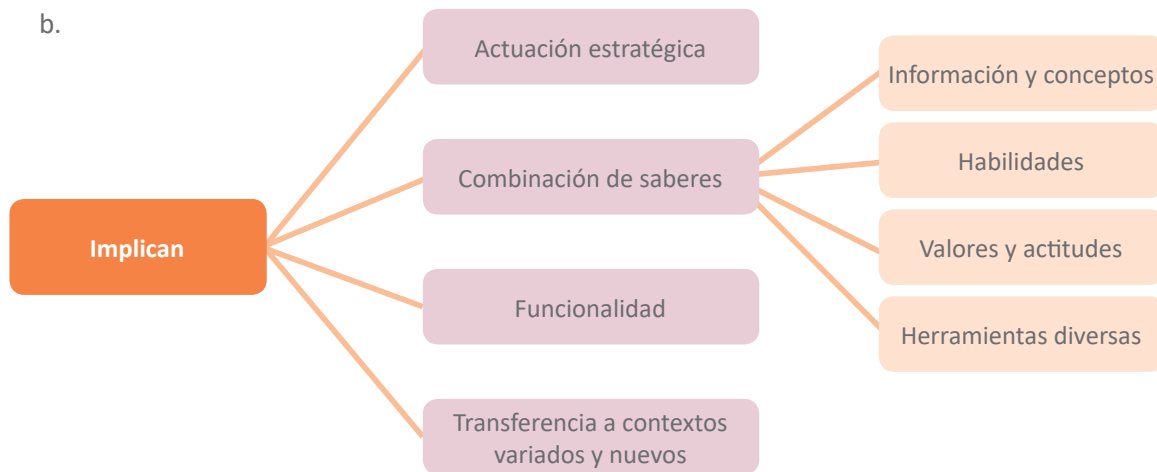
Para profundizar en el concepto de estrategia y sus implicancias, se recomienda revisar el libro de Juan Ignacio Pozo (2008), *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, capítulo 12. Pozo afirma: “A diferencia de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada”.

- Que, como la evaluación de nuestra actuación es permanente, la metacognición —inherente a la gestión de nuestros aprendizajes— debe ser una competencia que debemos desarrollar explícitamente en nuestros estudiantes (ya Coll mencionaba lo imprescindible del desarrollo de una competencia metacognitiva en la educación básica).
- Que requiere de conocimientos (saberes declarativos: información y conceptos) del manejo de habilidades, de estrategias de apoyo y de valores o actitudes determinadas.
- Que su aprendizaje debe ser funcional, pues se requiere poner en práctica lo que aprendemos. Y que, por lo tanto, la competencia supone la posibilidad de transferir lo que hemos aprendido o desarrollado a cualquier otra situación o contexto.

Acá dos esquemas que nos pueden ayudar a precisar lo desarrollado en los párrafos anteriores:

a.





Ahora bien, es fundamental entender otro cambio con respecto al Diseño Curricular Nacional (DCN) (2008/2009). En ese currículo se establecían competencias por ciclos y, en muchos casos, la diferencia de ciclo a ciclo tenía que ver con los temas por trabajar en el ciclo y no con la complejidad de la actuación.

Incluso, en muchos casos, las competencias tenían distintas perspectivas de acuerdo al nivel. Veamos un ejemplo en relación a las competencias relacionadas a la Historia, Geografía y Economía. Si revisamos el DCN encontramos lo siguiente:

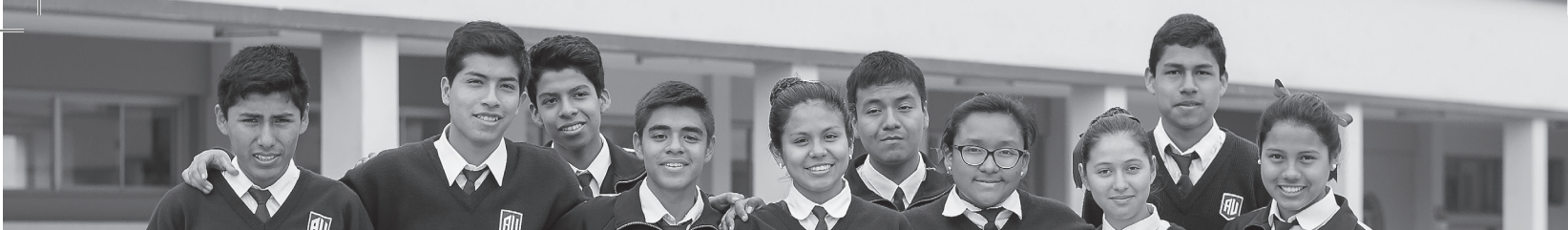
Primaria (ciclo V)	Secundaria (ciclo VI)
Se reconoce como parte de la historia y del contexto geográfico nacional, describe y compara las principales características de las regiones naturales del Perú, relacionándolas con el desarrollo sociocultural de cada región del país; apreciando su diversidad natural y cultural.	Maneja información relevante sobre procesos históricos, geográficos y económicos del Perú, América y el Mundo, desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, comunicándola, en ejercicio de su libertad y autonomía.
Describe y explica los procesos sociales, políticos, económicos ocurridos en las diversas etapas de la historia del Perú, asume una actitud crítica sobre estos procesos y expresa su compromiso de contribuir al mejoramiento y desarrollo del país.	Comprende categorías temporales y de representación espacial, sobre los procesos históricos, geográficos y económicos en el Perú, América y el Mundo, desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, apreciando la diversidad natural y sociocultural, tomando conciencia de su rol protagónico en la sociedad
Participa organizadamente en acciones de Defensa Civil, Seguridad Vial y Gestión de Riesgos en los ámbitos en los que se desenvuelve.	Formula puntos de vista personales y posiciones éticas sobre procesos históricos, geográficos y económicos del Perú, América y el mundo desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI, proponiendo ideas y desarrollando acciones para el cuidado y preservación del ambiente, el patrimonio cultural y la identidad social y cultural del Perú.

En la propuesta curricular del 2016, se asume que las competencias tienen un carácter longitudinal. Es decir, es una sola competencia la que a lo largo de los años se va complejizando progresivamente y alcanza niveles mayores de desempeño. Por ejemplo, nuestra competencia para escribir diversos tipos de texto es la misma a lo largo de nuestra vida, solo que tiene distintos niveles de desarrollo. Así solemos decir que al final de segundo grado nuestros estudiantes aprendieron a escribir; pero en realidad desarrollaron su competencia a determinado nivel; a lo largo de su escolaridad se irá complejizando. Incluso, seguimos desarrollando esta competencia fuera de la escuela, de acuerdo a nuestros propios intereses; nadie duda de que Mario Vargas Llosa prosiguió desarrollando su competencia de producir textos luego de terminar la escuela.

Al ser una misma competencia, esta se explicita de una manera general. Luego se definen la competencia y sus capacidades (que también tienen un carácter longitudinal). De esta manera, la definición no se refiere a lo que esperamos que se logre en el III ciclo, sino lo que se espera en general. ¿Dónde podemos encontrar los niveles de complejidad esperados para cada momento? Como ya comentamos, estos niveles se encuentran en los estándares de aprendizaje. Una cuestión que es importante resaltar en relación a estos estándares es que los distintos niveles nos muestran por dónde se transita comúnmente (por eso, en un momento se conocieron como “mapas” de progreso), no deben ser utilizados para desvalorizar a los niños, niñas o adolescentes, sino para identificar en qué nivel están y desde allí plantear nuestro trabajo docente.

Veamos un caso concreto en el que podemos ver los cambios planteados en el párrafo anterior.

DCN	Currículo Nacional
<p style="text-align: center;">Organizador COMPRENSIÓN DE TEXTOS</p> <p><u>Explicación del organizador:</u> El énfasis está puesto en la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos. Se busca que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura. La comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión; la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto.</p>	<p style="text-align: center;">Competencia LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA</p> <p><u>Explicación de la competencia:</u> Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.</p> <p>Cuando el estudiante pone en juego esta competencia, utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.</p> <p>Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.</p>



DCN	Currículo Nacional
<p><u>Competencia del III ciclo</u></p> <p>Comprende textos narrativos y descriptivos de estructura sencilla, a partir de sus experiencias previas, los reconoce como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato.</p>	<p><u>Nivel III de la competencia</u></p> <p>Lee diversos tipos de textos de estructura simple, en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente, la distingue de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.</p>
<p><u>Competencia del IV ciclo</u></p> <p>Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos; describe los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector, valorando la información como fuente de saber.</p>	<p><u>Nivel IV de la competencia</u></p> <p>Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y vocabulario variado. Obtiene información poco evidente y la distingue de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto, y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.</p>
<p><u>Competencia del V ciclo</u></p> <p>Comprende textos discontinuos o de otro tipo sobre temas de su interés, identifica los aspectos elementales de la lengua y los procesos y estrategias que aplica, y expresa el valor de un texto como fuente de disfrute, conocimiento e información.</p>	<p><u>Nivel V de la competencia</u></p> <p>Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.</p>
<p><u>Algunos comentarios</u></p> <p>Gran parte de la diferencia de las competencias de los tres ciclos está en relación al tipo de texto (en un caso narrativos y descriptivos, en otro instructivos, poéticos, y en el tercer caso textos discontinuos.</p> <p>Pero los niños y niñas pueden leer cualquier tipo de texto en cualquiera de los tres niveles; es decir leen textos instructivos durante toda la escolaridad, al igual que narrativos o descriptivos.</p> <p>Hay elementos que aparecen y desaparecen: por ejemplo se habla de disfrute en la competencia del III ciclo; pero este aspecto desaparece en la competencia del IV ciclo. Vuelve a aparecer en el V ciclo.</p>	<p><u>Algunos comentarios</u></p> <p>La diferencia de nivel se da principalmente en relación a la facultad de ir leyendo textos cada vez más complejos y con otro vocabulario.</p> <p>En todos los niveles se observa la distinta complejidad en los mismos aspectos (obtener información; inferir e interpretar el texto; y reflexionar o evaluar).</p> <p>Como veremos, esos aspectos que se pueden identificar en cada nivel son lo que en el Currículo Nacional se nombra como capacidades.</p>

Recomendaciones para la gestión curricular considerando el enfoque por competencias

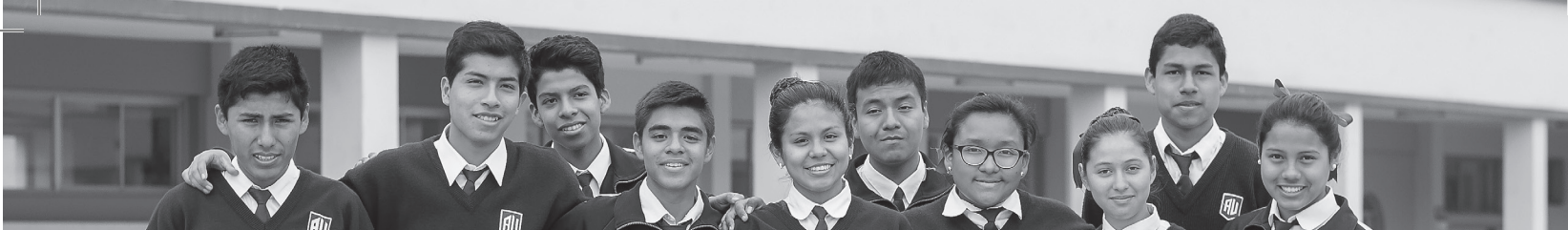
Para gestionar un currículo, los directivos deben generar espacios a fin de que los docentes hagan un ejercicio reflexivo como el anterior; para que discutan pedagógicamente estos temas curriculares. Es recomendable lo siguiente:

1. Formar equipos que discutan las competencias asociadas a un área, para comprender a cabalidad los cambios, las permanencias y las implicancias que esto tiene en nuestra práctica. De lo contrario, seguiremos haciendo lo mismo con otros nombres.
2. Fomentar el trabajo integrado entre grupos de colegas de inicial, primaria y secundaria para el análisis de la progresión de las competencias, de modo tal que se reflexione en torno a que cada docente de cada grado y nivel contribuye al desarrollo de un mismo niño y de un mismo aprendizaje en diferentes niveles de desarrollo.
3. Formar equipos por ciclos o niveles que profundicen en la progresión de las distintas competencias y el nivel de complejidad que cada una supone para el estudiante, independientemente del área en el que se encuentre en un momento dado. Esto significa, por ejemplo, que cuando estemos escogiendo materiales que nos ayuden a trabajar la competencia Construye interpretaciones históricas, debemos recordar que si nuestros estudiantes están en el nivel IV de lectura, debemos escoger textos que presenten estructura simple con algunos elementos complejos y que solo tengan vocabulario variado; pero no especializado (el manejo de un vocabulario especializado es una meta recién en el nivel VII). Es importante, porque muchas veces cuando trabajamos ciencias sociales o ciencias naturales, nos “olvidamos” de que los estudiantes tienen un nivel determinado de lectura y le entregamos materiales sin considerarlo.

Por otro lado, debemos tomar en cuenta que las competencias se desarrollan en todo momento; así, si para el nivel VII los estudiantes deben manejar un vocabulario especializado, este vocabulario (y los distintos niveles de conceptualización que requiere para consolidarse) requiere que las áreas trabajen con materiales que les permitan desarrollarlo. Nos referimos a que el vocabulario especializado no se manejará por las experiencias de aprendizaje que se generen en las horas de Comunicación, sino por las todas las experiencias que se desarrollen en todas las áreas e incluso fuera de las aulas.

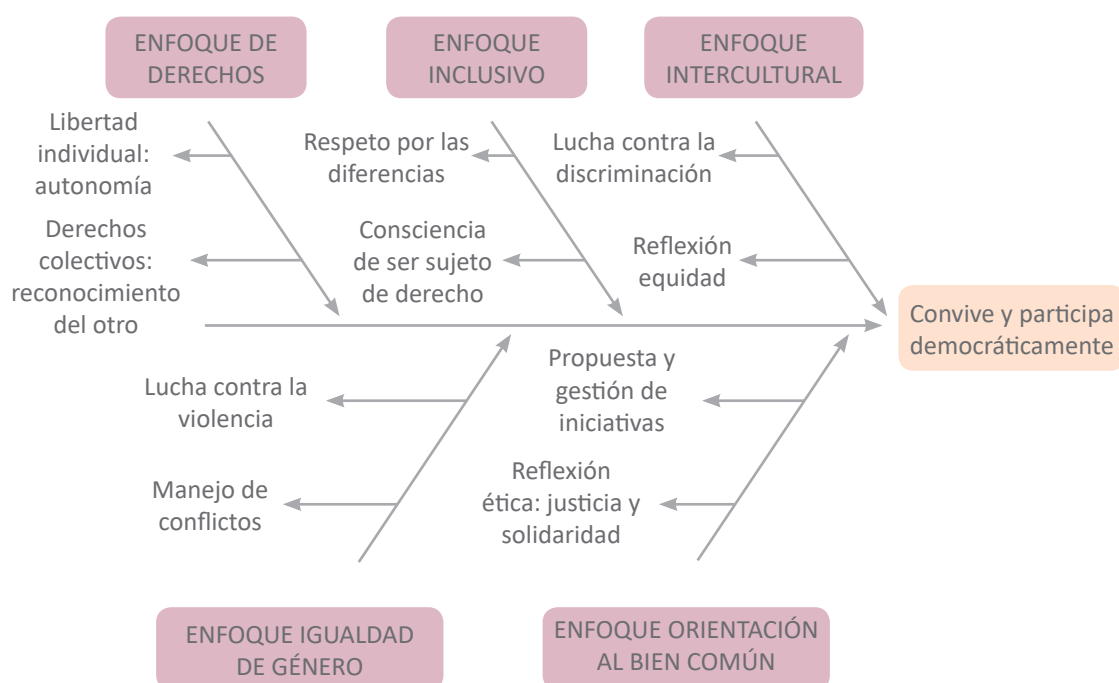
Resumiendo: un enfoque pedagógico por competencias supone un trabajo coordinado entre los docentes. El foco debe estar en los estudiantes, no en las áreas. El estudiante siempre es el mismo, independientemente del docente que tiene en frente, del área que está trabajando (si está en primaria) o el grado que está cursando. Además, si recordamos que una competencia requiere ser aplicada en distintos contextos (es decir, requiere poder ser transferida) es en esos contextos —fuera del área de comunicación— donde se pondrá en práctica.

Todos los docentes de la escuela deben conocer todas las competencias, no solo para saber cómo van progresando, sino también para discutir qué supone desarrollarlas en relación a las condiciones y los espacios que debemos crear. Por ejemplo, nos preguntamos si los estudiantes desarrollarán las competencias Construye su identidad y Convive y participa democráticamente solo en el área de Personal Social (primaria) o Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (en secundaria). Resulta obvio asegurar que no será así. Las personas aprendemos a convivir en todo momento y no en tres horas a la semana. Entonces, seguramente en las horas de esas áreas en particular, se generarán experiencias de aprendizaje específicas, pero todos los docentes debemos, por ejemplo, apoyar en todo momento a nuestros estudiantes en la autorregulación de sus emociones (que es una capacidad longitudinal de Construye su identidad).



2.2. Las competencias y los enfoques transversales

Así como los enfoques dan valoraciones a los aprendizajes del perfil, también dan significado a las competencias. Estas solo se entienden a cabalidad si tenemos en mente cuáles son esos enfoques transversales que debemos hacer realidad en el día a día; los valores y actitudes, que incluyen las competencias, se desprenden de las perspectivas y principios que están detrás de ellos. Así, las competencias les dan vida. A continuación, presentamos a manera de ejemplo (que debe replicarse con todas las competencias o “grupos” de competencias) la competencia *Convive y participa democráticamente*. Como se puede observar, esta competencia —que involucra a todos los docentes y, en realidad, a la cultura escolar— está impregnada por los valores que plantean los enfoques de derecho, inclusivo, intercultural, igualdad de género, orientación al bien común.



2.3. Competencias, enfoques que las sustentan y capacidades

Es importante señalar, además, que las competencias sustentan su desarrollo en una serie de enfoques. Estos enfoques se pueden encontrar en los programas curriculares de cada nivel al inicio de las competencias que se trabajan en las distintas áreas. La reflexión sobre ellos nos permitirá darle sentido a las competencias que vamos a desarrollar; asimismo, comprender las competencias a cabalidad. Vale la pena señalar que estos enfoques, además, mantienen la misma línea que se trabajó en las llamadas *Rutas de aprendizaje*.

Así, en el caso de Personal Social, se plantea un enfoque vinculado a la construcción permanente del ser humano y a un enfoque de ciudadanía activa; en el caso de Educación Física se plantea un enfoque de corporeidad; en el caso de Comunicación se plantea enfoque comunicativo que pone en realce las prácticas sociales y los contextos socioculturales; en el caso de Matemática un enfoque de resolución de problemas; en el caso de Arte un enfoque multicultural e interdisciplinario; en el caso de Ciencias se plantean los enfoques de indagación y alfabetización científica y tecnológica.

Las capacidades, por otro lado, son definidas en el Currículo Nacional como “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes

que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas”.

Si revisamos cada competencia, encontraremos que está integrada por una serie de capacidades que los estudiantes deben desarrollar y aprender a combinar pertinentemente en los distintos contextos en los que deben actuar. Estas capacidades también tienen un carácter longitudinal y, al igual que las competencias, están enunciadas de manera general. Hay una gran diferencia con lo planteado en el DCN, en el que una capacidad resultaba de la combinación de una habilidad y un “conocimiento”.

Así, cada competencia está integrada por dos, tres, cuatro o cinco capacidades que se van complejizando, también, a lo largo de la escolaridad y a partir de las experiencias de aprendizaje que proponemos a los estudiantes. Los docentes, los estudiantes y los padres de familia deben comprender que para que una persona “Lea diversos tipos de textos escritos” requiere (como vimos en el ejemplo de la página 32) combinar de manera pertinente estas tres capacidades:

- Obtener información del texto escrito.
- Inferir e interpretar información del texto.
- Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Ejemplo: el caso de la competencia *Convive y participa democráticamente*

Veamos un ejemplo a profundidad para entender la lógica de lo expuesto en los párrafos anteriores (en las escuelas, debe repetirse este ejercicio con todas las competencias).

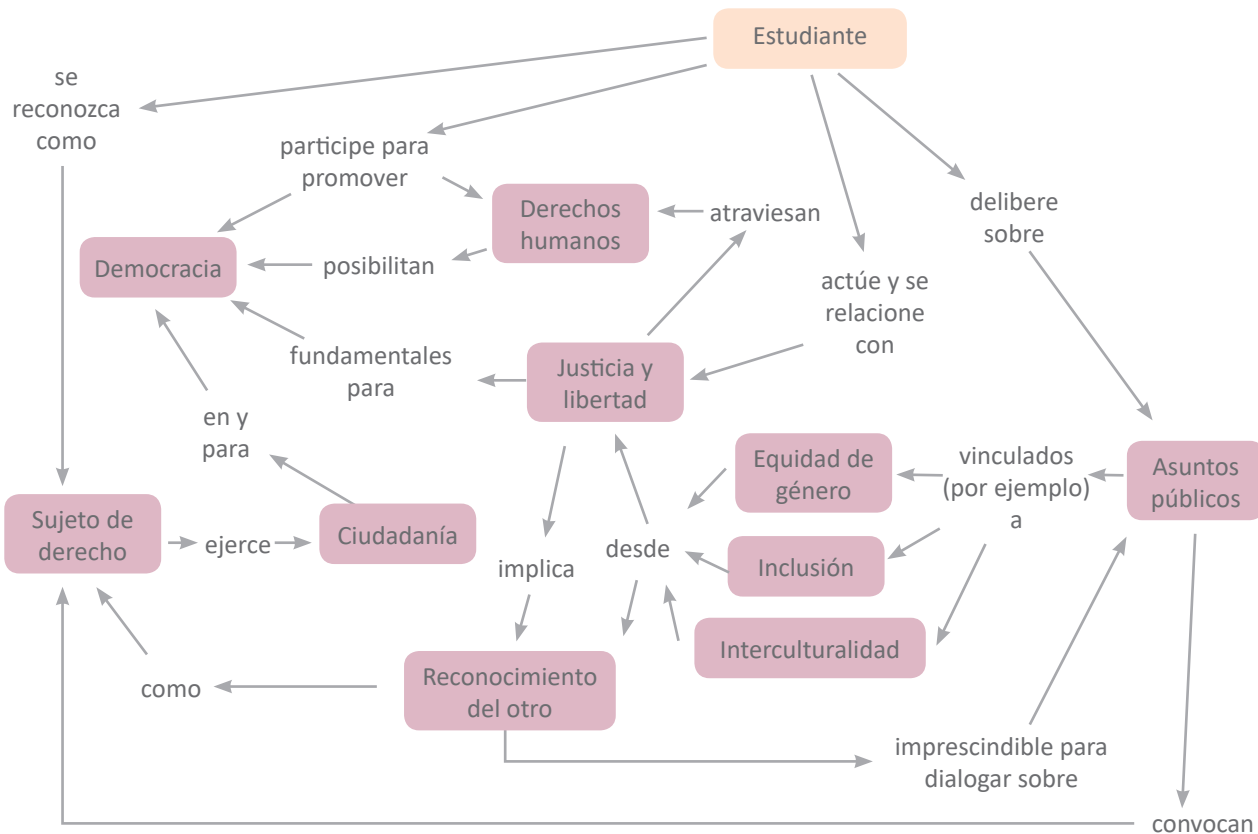
Utilizaremos la competencia *Convive y participa democráticamente* porque pensamos que más allá del área que trabajemos, todos los que estamos vinculados a la escuela, incluidos padres y madres de familia, debemos entenderla para poder organizar experiencias de aprendizaje — dentro y fuera de las aulas; dentro y fuera de la escuela— que lleven a que todos los peruanos podamos desarrollarla.

Comencemos por los enfoques. Como se plantea en los programas curriculares de nivel, el desarrollo de esta competencia está sustentado en dos enfoques que le brindan un marco teórico y metodológico (es decir, tiene implicancias en las maneras que debemos fomentar su desarrollo):

- El primer enfoque está relacionado al desarrollo personal; apuesta por que nuestros estudiantes se vinculen con su mundo natural y social de manera más integrada, lo cual supone procesos de reflexión y de construcción de puntos de vista críticos y éticos. Esto implica abrirse a perspectivas diferentes: supone desarrollar un pensamiento crítico y fomentar la reflexión sobre las propias decisiones a la luz de una serie de principios que llevarán a posiciones éticas consistentes.
- El segundo enfoque está asociado al ejercicio ciudadano; apuesta por una ciudadanía activa que parta de una serie de conocimientos cívicos, pero que no se quede en ellos. Supone abrir las puertas de la escuela a la comunidad y al mundo, pues nos demanda fomentar en nuestros estudiantes su participación social, su apoyo a la vida democrática del país, a la defensa de la vigencia plena de los derechos y a una convivencia basada siempre en el reconocimiento del otro como una persona legítima con dignidad. Pone en relieve el reconocimiento de las propias responsabilidades ciudadanas, la defensa de interculturalidad como mecanismo para enriquecernos de las culturas que tiene el país. Exhorta a la participación en la deliberación informada de los grandes temas nacionales, a partir de la comprensión de procesos históricos, económicos y ambientales.



Esta competencia (como cualquier otra) supone un actuar complejo y consciente, en la cual se combinen varios saberes. En el siguiente esquema se aprecia la complejidad.



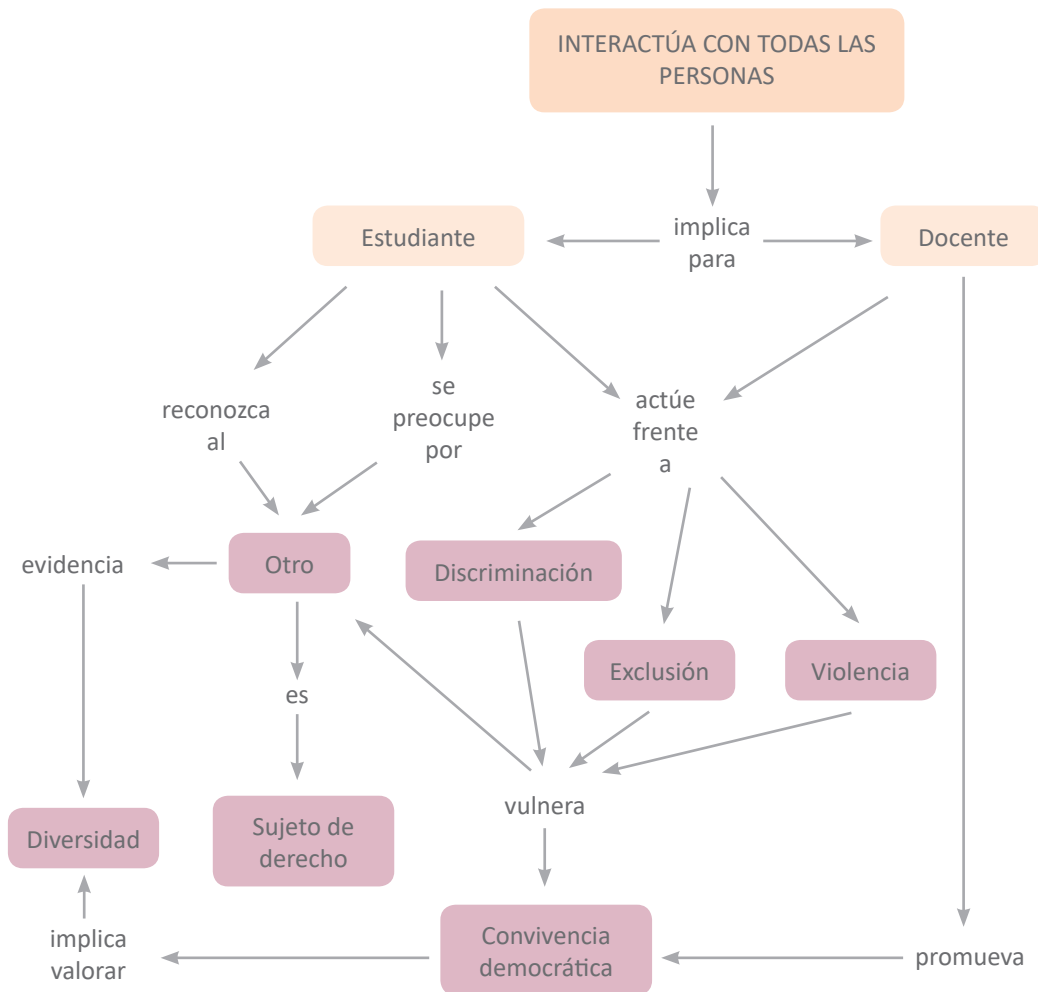
Pasemos ahora a las capacidades. Esta competencia, vinculada a nuestro ejercicio ciudadano, supone que desarrollemos dimensiones relacionadas a la convivencia y a la participación. Para actuar competentemente en el ámbito ciudadano, el Currículo Nacional nos plantea que, a lo largo de toda la escolaridad, nuestros estudiantes desarrollen la competencia *Convive y participa democráticamente* (nótese el “apellido” que se le ha dado). Esta requiere que los estudiantes combinen las siguientes capacidades; capacidades que, además, hacen sinergia entre ellas:

- Interactúa con todas las personas.
- Construye y asume acuerdos y normas.
- Maneja conflictos de manera constructiva.
- Delibera sobre asuntos públicos.
- Participa en acciones que promueven el bienestar común.

¿Qué demandan estas capacidades a los estudiantes? ¿Qué demandan a los docentes para propiciar procesos pertinentes de enseñanza aprendizaje?

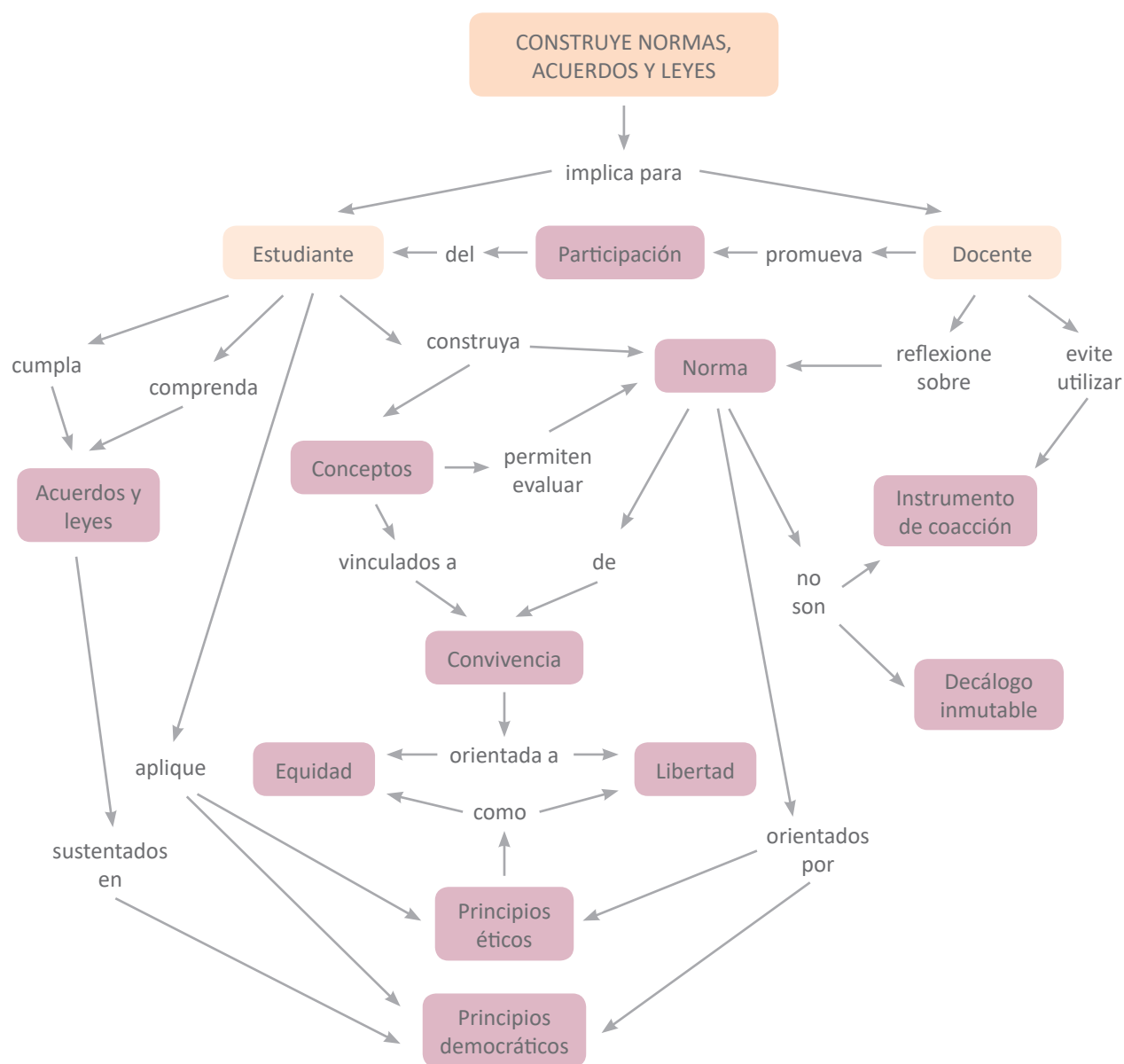
A continuación, presentamos una serie de organizadores que nos permiten visualizar varios conceptos que están implicados en cada capacidad.

Interactúa con todas las personas reconociendo a todos como personas valiosas y con derechos; muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece con ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras) y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática.



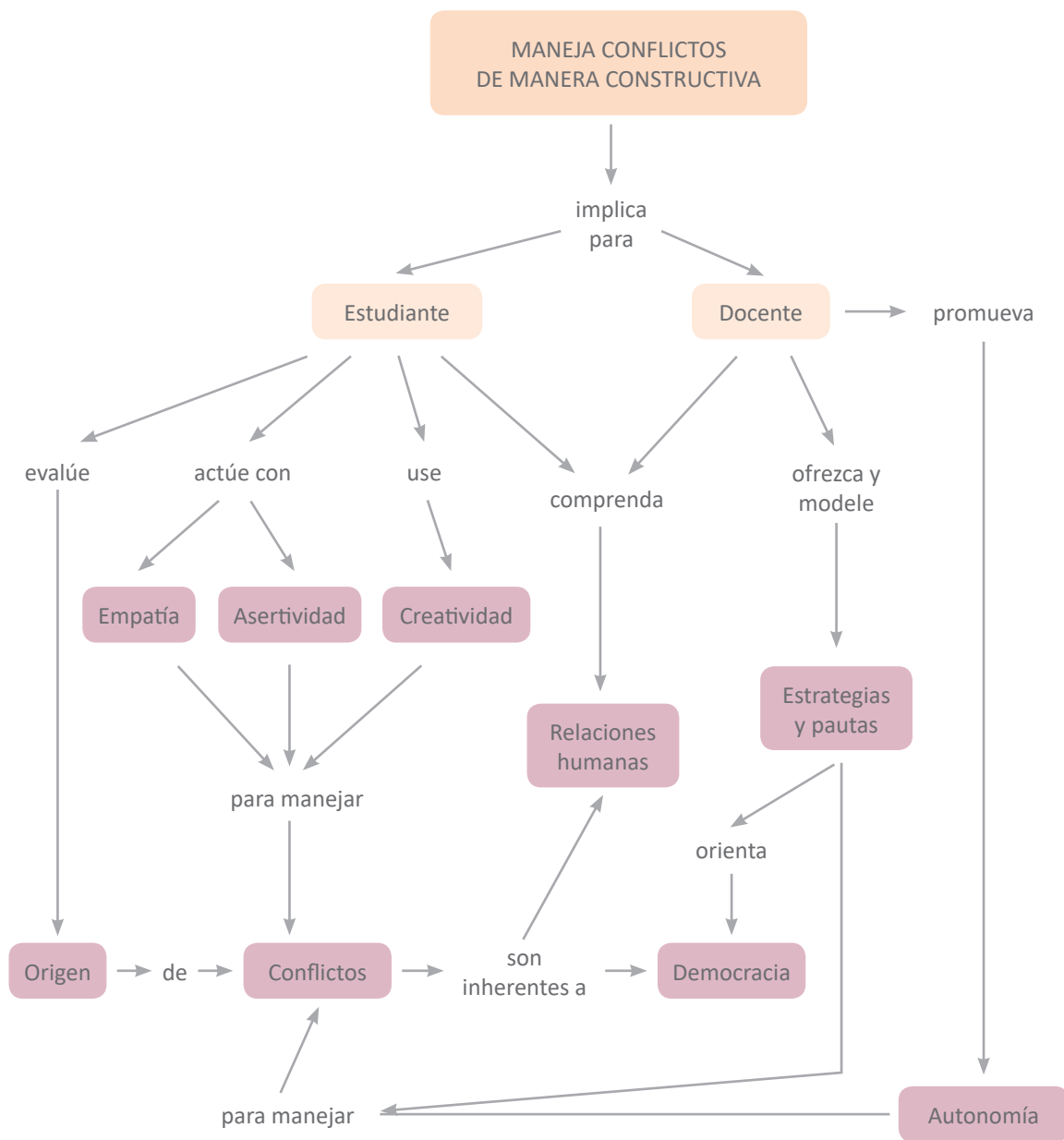
En el esquema anterior, podemos apreciar cómo la actuación de todos los docentes es fundamental. Para garantizar una convivencia democrática, los docentes debemos actuar frente a cualquier situación de discriminación, exclusión o violencia. No es cuestión de unas horas a la semana o del tutor de un aula. Nuestro accionar es esencial para frenar cualquier situación que vulnere los derechos de los estudiantes; para ello, debemos revisar nuestras propias prácticas, nuestros propios prejuicios y estereotipos.

Construye y asume acuerdos y normas, las evalúa en relación a los principios que las sustentan; cumple los acuerdos y las leyes, y reconoce la importancia de estas para la convivencia; para ello maneja información y conceptos relacionados con la convivencia (como la equidad, el respeto y la libertad) y hace suyos los principios democráticos.



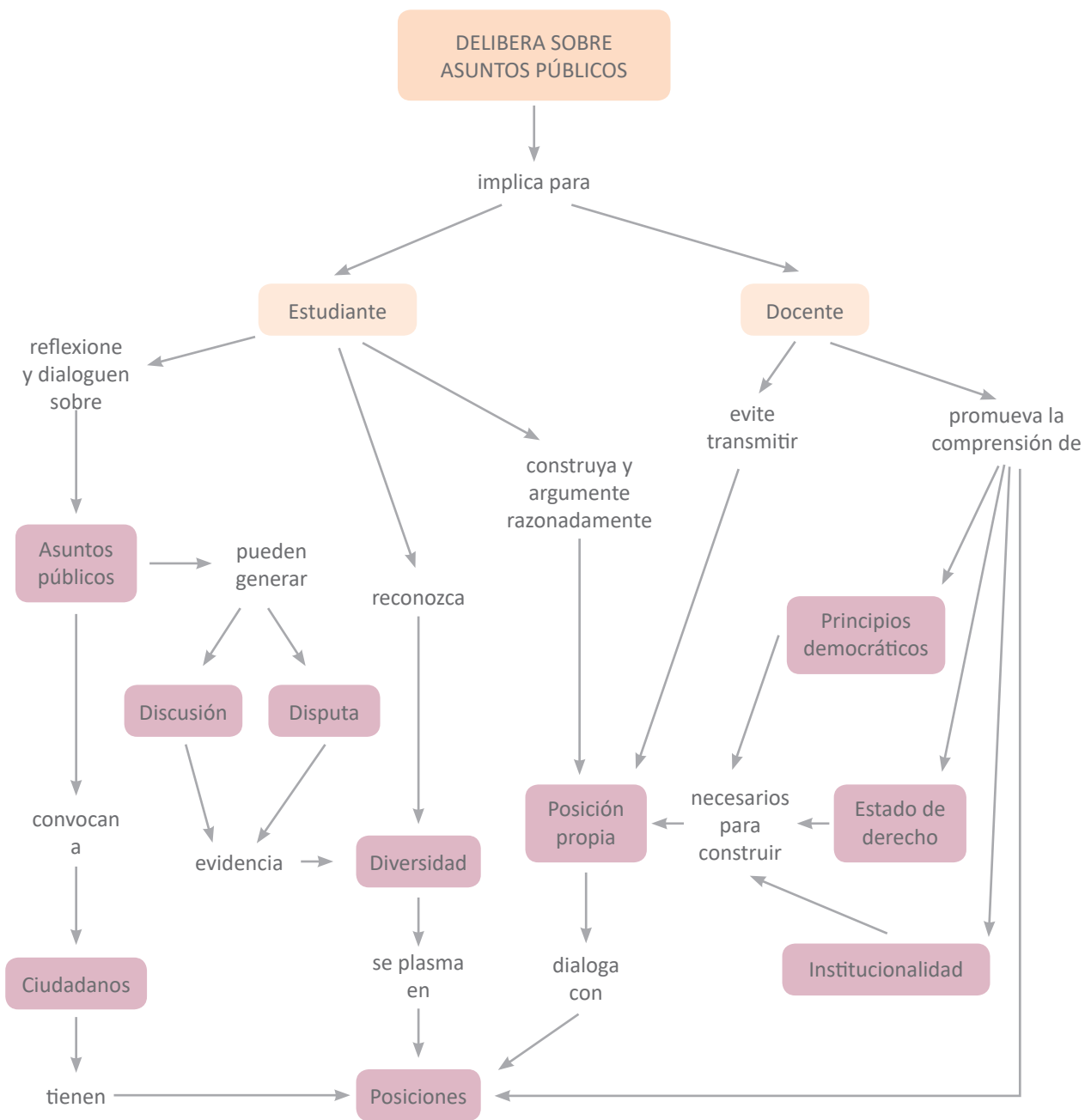
En el esquema anterior, podemos observar cómo la actuación de todos los docentes es fundamental; debemos fomentar que los estudiantes participen en la elaboración de normas, lo cual supone dar espacios y tiempos, y poner en diálogo incluso los reglamentos internos. Si queremos que los estudiantes asuman las normas de ese reglamento deben haber experimentado una de las siguientes tres acciones: (i) haber participado en su elaboración; (ii) haber escogido representantes legítimos para su elaboración; (iii) entender la “bondad” de las normas allí establecidas (Toro (s/f)). Debemos, además, fomentar que nuestros estudiantes transiten de una ética heterónoma a una autónoma, lo cual implica evitar utilizar instrumentos de coacción.

Maneja conflictos de manera constructiva actuando con empatía y asertividad frente a ellos y poniendo en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, y contribuyendo a construir comunidades democráticas; para lograrlo comprende el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrolla criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren.



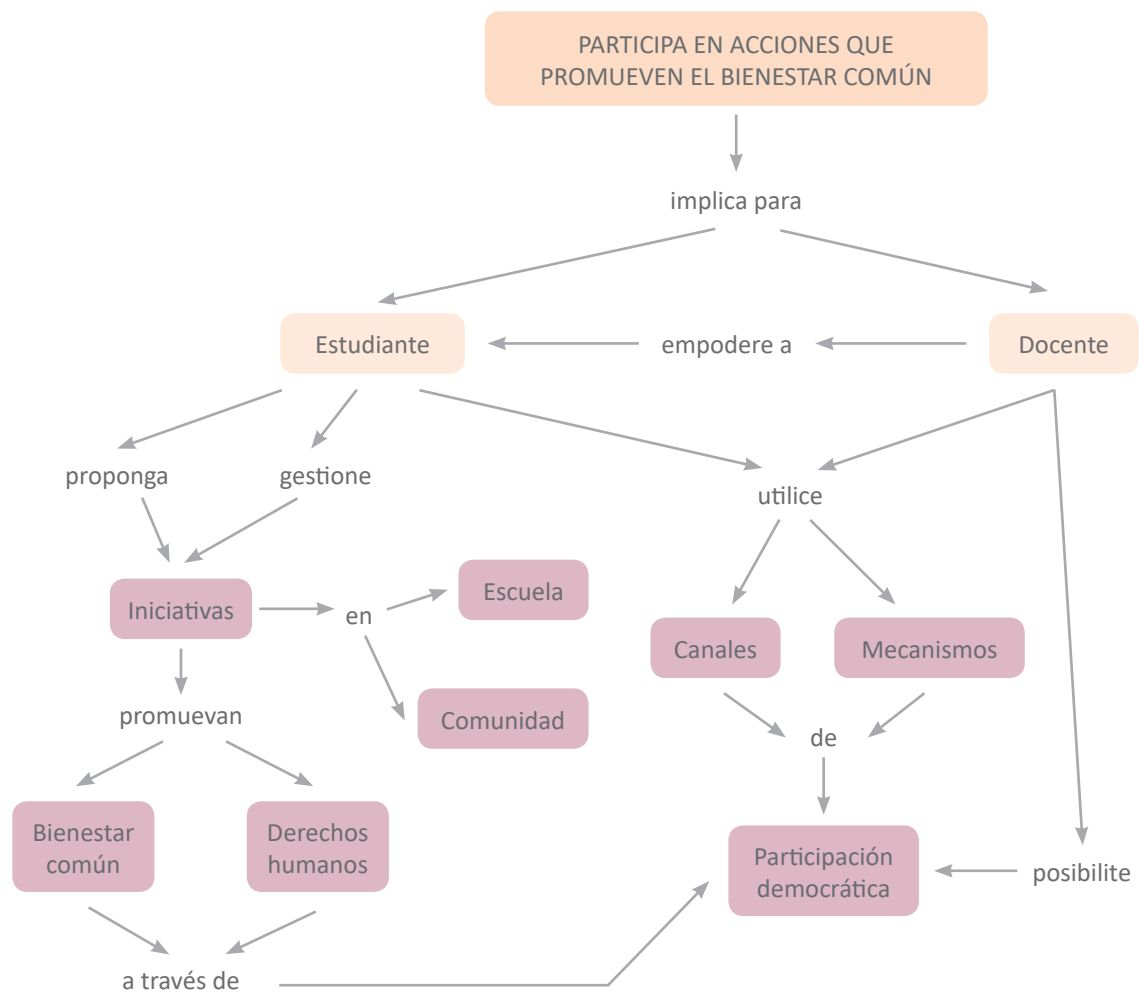
En el esquema anterior, se observa cómo la actuación de todos los docentes es fundamental en el logro de esta capacidad, pues los docentes debemos ofrecer y modelar estrategias y pautas para manejar los conflictos de forma adecuada; debemos promover, además, que los estudiantes resuelvan sus conflictos de manera autónoma, lo cual supone acompañarlos en un comienzo, pero ir dejándolos solos en el camino. Recordemos que los estudiantes deben resolver sus conflictos de manera constructiva, no solo cuando estamos nosotros los docentes y directivos, sino sobre todo cuando no estemos.

Delibera sobre asuntos públicos participando en procesos de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucran a todos, donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bien común. Supone construir una posición propia sobre dichos asuntos basándose en argumentos razonados, la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos, así como valorar y contraponer las diversas posiciones.



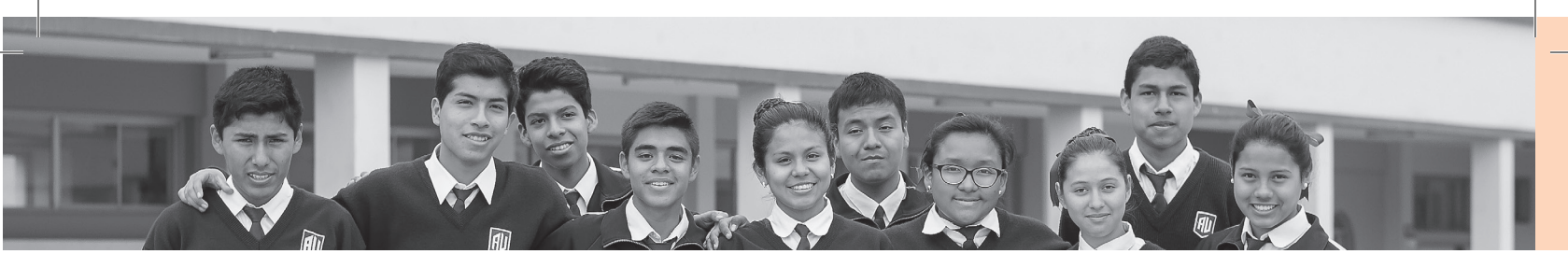
En el esquema anterior, podemos observar cómo los docentes tenemos un gran reto frente al desarrollo de competencias y capacidades. En este caso en particular es importante que aprendamos a evitar transmitir nuestras propias posiciones para dar espacio a que los estudiantes construyan las suyas; debemos promover permanentemente la revisión de posiciones, pero siempre a través de preguntas que remitan a la Institucionalidad, al Estado de derecho y a los principios democráticos.

Participa en acciones que promueven el bienestar común proponiendo y gestionando iniciativas vinculadas con el interés común y con la promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en la escuela como en la comunidad. Para ello, se apropia y utiliza canales y mecanismos de participación democrática.



En el esquema se observa, al igual que en la capacidad anterior, cómo los docentes tenemos un gran reto frente al desarrollo de competencias y capacidades. En este caso, debemos generar prácticas escolares que empoderen a los estudiantes, y crear canales y mecanismos para que todos puedan participar (y no puede ser solo el municipio escolar, pues allí participan un número reducido de estudiantes). Como dijimos en las primeras páginas de este material, uno aprende a hacer haciendo; así uno aprende a participar participando.

La combinación —y la sinergia— de estas capacidades son esenciales, cuando buscamos ejercer nuestra competencia ciudadana. En los distintos espacios en los que nos movemos diariamente convivimos con muchas personas, con muchos ciudadanos. En esa convivencia, debemos aprender a interactuar con todos a partir del respeto de su condición de personas, incluso cuando surge un conflicto entre nosotros; la vida en sociedad requiere que aprendamos a resolver dichos conflictos de manera constructiva y en el marco, además, de determinadas normas y leyes. Las leyes, además, dan un marco a nuestra convivencia y a nuestras acciones. Por otro lado, para poder deliberar de manera informada debemos tener claro cuáles son esas leyes y normas; debemos asumir que los conflictos se darán, pero que para resolverlos no debemos olvidar que las perspectivas de los otros son legítimas y que requerimos de diálogo para alcanzar consensos o manejar los disensos. Finalmente, la participación en sociedad solo tiene sentido si reconocemos que todos somos ciudadanos valiosos, que todos debemos vivir en dignidad y promoviendo la vigencia plena de los derechos humanos.



2.4. La transversalidad de las competencias

Como hemos ido mencionado a lo largo de todo el material, las competencias se van desarrollando en nuestros estudiantes en varios espacios y momentos, aunque existan áreas específicas para fomentarlas.

Hay algunas competencias que son más transversales:

- Ya hemos analizado cómo el desarrollo de las competencias de comunicación es permanente; en la mayoría de espacios escolares hablamos, leemos, escribimos, escuchamos.
- La competencia de Desarrollo personal (Construye su identidad) y la vinculada a nuestra ciudadanía (Convive y participa democráticamente), también, son desarrolladas —aunque los docentes no seamos totalmente conscientes de ello— en todo momento.

Hay competencias que son necesarias para desarrollar otras. Veamos ejemplos:

- La competencia vinculada a la Geografía (Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente) tiene una capacidad que supone que los estudiantes manejen fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente. Esto implica que aprendan a leer mapas, lo cual supone comprender las “escalas”. Esta comprensión está relacionada a la competencia Resuelve problemas de forma, movimiento y localización; a fines del ciclo VI se plantea que el estudiante tiene que justificar las condiciones de proporcionalidad de una escala. ¿Qué quiere decir esto? Que si bien podemos ir trabajando el concepto de escala al ir leyendo y elaborando croquis, planos o mapas, es recién a fines de segundo grado de secundaria que esta comprensión termina de asentarse.
- La competencia vinculada a Historia (Construye interpretaciones históricas), que comienza a desarrollarse en el III ciclo, también tiene vínculos con una competencia matemática. Para construir interpretaciones históricas, los estudiantes deben ir desarrollando su capacidad de comprender el tiempo histórico. Si observamos el estándar de aprendizaje de la competencia Resuelve problemas de cantidad, encontramos que plantea, hacia el final de la descripción del nivel II, que el estudiante “Expresa (...) el tiempo con nociones temporales como antes o después, ayer, hoy o mañana”.

Hay competencias que, naturalmente, plantean la necesidad de trabajarse juntas; de allí que en un enfoque pedagógico de competencias es pertinente trabajar con proyectos. Ejemplo de ello es la relación entre las competencias de Ciencias (Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo, y Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno) y la competencia de Ciencias Sociales (Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente). Ambas suponen evaluar las implicancias del quehacer científico y el impacto de las soluciones tecnológicas en el ambiente. Además, como se ha planteado ya, si una competencia implica resolver problemas, debemos ser conscientes de que si generamos una situación significativa relacionada a un problema ambiental específico, el planteamiento de la solución no solo pasará por elementos sociales y éticos, sino también científicos.

Las dos competencias transversales

Pero además de todo lo anterior, el Currículo Nacional plantea el trabajo con dos competencias que ha denominado competencias transversales. Estas no solo pueden, sino que deben ser trabajadas en todas las áreas del currículo. Los docentes deben promover su desarrollo en todas

las unidades o proyectos, y a partir de situaciones significativas diversas. Como cualquier otra competencia, es indispensable planificar situaciones de aprendizaje, así como la retroalimentación a los estudiantes en su desarrollo.

La competencia Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC con responsabilidad y ética busca que el estudiante desarrolle la facultad de interpretar, modificar y optimizar entornos virtuales durante el desarrollo de actividades de aprendizaje y en prácticas sociales.

La competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma busca que los estudiantes sean conscientes del proceso necesario para aprender. Esta es indispensable para que el estudiante participe de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestione ordenada y sistemáticamente las acciones por realizar, evalúe sus avances y dificultades, asimismo que asuma gradualmente el control de esta gestión.

Esta nueva competencia que propone el currículo debe ser considerada algo más que una competencia que acompaña a las otras, asociadas a las diversas áreas curriculares; aprender a aprender debe comprenderse como el aprendizaje central de este nuevo currículo.

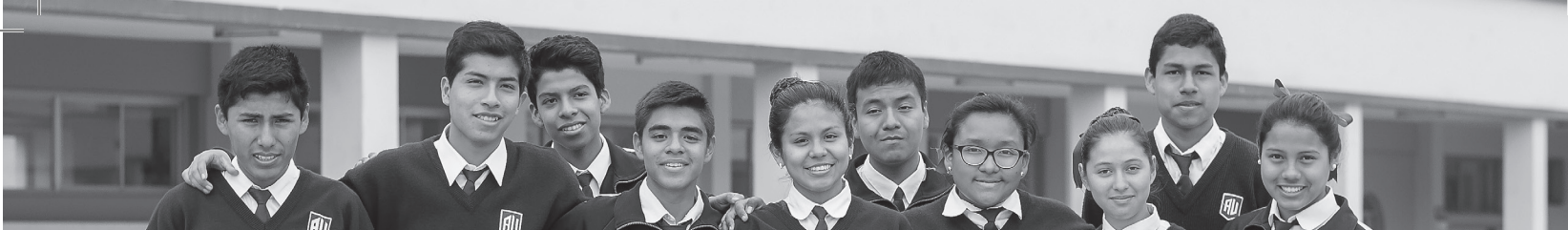
Para comprender lo que acabamos de decir es necesario pensar en lo que supone afirmar que nuestros estudiantes deben desarrollar en la escuela las competencias necesarias para poder afrontar los desafíos que les plantea el futuro y lograr el perfil de ciudadanos que la sociedad demanda. Ser competente en algo significa estar en la capacidad de poner en uso y combinar una serie de capacidades, habilidades, procedimientos, conocimientos y conceptos para resolver un problema o afrontar una situación particular. En otras palabras, cuando se dice que alguien es competente, por ejemplo, en resolver problemas de forma, movimiento y localización, estamos afirmando que cualquiera sea la situación o problema que se presente, dentro o fuera de la escuela, esa persona puede salir airoso. En este sentido, implica que la persona tome decisiones conscientes sobre qué hacer y cómo llevarlo a cabo; es decir, que gestione su aprendizaje.

La competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma es consustancial a cualquier competencia del currículo, ya que sin ella no estaríamos implementando realmente un currículo por competencias. Es, pues, nuestra tarea como directores ponerla en un lugar central del quehacer pedagógico y monitorear permanentemente su desarrollo en todos los niveles.

Una vez precisada su irrenunciable importancia, podemos revisar qué supone esta competencia tanto para los estudiantes como para los docentes. Para nuestros estudiantes, gestionar su aprendizaje de manera autónoma implica aprender a tomar consciencia de su propio proceso de aprendizaje, a definir sus metas de aprendizaje basándose en el conocimiento de sí mismos así como a seleccionar estratégicamente y monitorear las acciones que les posibilite lograrlas.

Dos requisitos importantes

Promover estos aprendizajes en los estudiantes implica que la escuela apueste por su desarrollo desde los primeros niveles, propiciando desde temprana edad la exploración metacognitiva; es decir, la capacidad del estudiante de tomar consciencia de sus propios procesos y modos de actuación y resolución de problemas. En este sentido, es importante que los docentes permitan que los estudiantes descubran desde sus experiencias y saberes previos qué necesitan aprender si quieren resolver un problema o una situación que les ofrezcan oportunidades para que analicen diferentes posibilidades de actuación y sus consecuencias, que los guíen en la toma de consciencia sobre los pasos de cada una de sus acciones, que posibiliten la experimentación con diferentes condiciones y la extracción conclusiones al respecto. Todo ello supone, a su vez, que la escuela



apoye la flexibilidad y la apertura al momento de planificar las actividades, y que promueva una organización del espacio y el tiempo que contribuya a que los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes crezcan en calidad y en cantidad.

Otro aspecto que la escuela debe abordar para seguir trabajando en el logro de esta competencia es el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes. Para que los estudiantes se atrevan a compartir en el aula sus ideas sobre posibilidades de actuación, sobre sus pasos recorridos y/o sobre sus dificultades y retrocesos, debe haberse desarrollado en el grupo un nivel suficiente de seguridad afectiva. Sin una seguridad afectiva basada en el respeto mutuo, los estudiantes no sentirán la confianza suficiente para reflexionar y compartir con sus compañeros y con el docente sobre sus propios procesos de aprendizaje, ni se atreverán a arriesgarse a plantear soluciones o caminos innovadores y creativos para resolver los problemas.

Las chicas: falta de confianza en sí mismas

En la mayoría de los países participantes en PISA, entre los alumnos de buen rendimiento, las chicas lo hacen peor en matemáticas que los chicos; en el nivel alto, en ningún país lo hacen mejor. En general, las chicas tienen menos confianza en sí mismas que los chicos para resolver problemas matemáticos o científicos. Las chicas tienden también a reconocer un sentimiento de ansiedad hacia las matemáticas, y esto se observa incluso entre las chicas de mejor rendimiento escolar. De media, en los países de la OECD, la diferencia en puntuación en matemáticas entre los chicos y chicas de mejor rendimiento es de 19 puntos. Sin embargo, si comparamos chicas y chicos que dijeron tener un nivel similar de confianza en sí mismos con respecto a las matemáticas, la brecha de género desaparece. PISA revela que las chicas lo hacen mejor cuando se les pide una actividad de matemáticas o ciencias parecida a las que acostumbran a hacer en clase. Pero cuando se les pide que “piensen como científicas”, las chicas lo hacen peor en comparación con los chicos, por ejemplo al pedirles que formulen situaciones matemáticas. De media en la OECD, los chicos lo hacen mejor que las chicas en 16 puntos, un equivalente a cinco meses de curso. Los chicos también sacan mejores resultados, unos 15 puntos, cuando se les pide que apliquen su conocimiento científico a una situación dada, que interpreten fenómenos científicos y que hagan una predicción de los cambios. Esta diferencia de género podría relacionarse con la confianza que los alumnos tengan en sí mismos. Al tener más confianza, se dan más libertad para equivocarse, para practicar procesos de prueba y error que resultan fundamentales para adquirir mayor conocimiento y comprensión de las matemáticas o de las ciencias.

Cuando las chicas y los chicos tienen la misma confianza en sí mismos, se reduce la brecha de género en rendimiento en matemáticas (OECD 2015).

Si queremos llevar el enfoque de igualdad de género a nuestras escuelas, debemos reflexionar sobre qué sucede en nuestras aulas que genera ansiedad hacia las matemáticas en las mujeres y, sobre todo, qué vamos a hacer para que las chicas y los chicos tengan la misma confianza en sí mismos.

2.5. Los distintos tipos de saberes presentes en las competencias y las capacidades

En las páginas anteriores (y en el mismo documento curricular), se menciona varias veces que existen distintos tipos de saberes. Así, al definir las capacidades, se afirma que son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son (i) conocimientos, (ii) habilidades y (iii) actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada (Minedu 2017; 37).

Además, si bien el Currículo Nacional apuesta por un enfoque pedagógico de competencias, no podemos olvidar los avances de la psicología cognitiva en identificar distintos tipos de saberes: (i) aprendizajes verbales y conceptuales; (ii) aprendizaje de procedimientos y habilidades; (iii)

aprendizaje de habilidades sociales, actitudes, valores.

Hay distintos tipos de resultados, procesos y condiciones. Frente a la idea de un aprendizaje monótono, equipotencial, basado en los mismos procesos y dirigidos siempre a los mismos resultados, el aprendizaje admite múltiples variantes. Aprendemos a definir un triángulo isósceles o a emocionarnos ante un olor o un saber, pero también a tocar la guitarra o a desentrañar los misterios de la teoría de la relatividad o de las teorías cognitivas del aprendizaje, a recitar sonetos de Góngora o a utilizar el correo electrónico. La paleta de colores del aprendizaje humano es infinitamente variada y matizada, y está, además, como hemos visto en capítulos anteriores, continuamente ampliándose (Pozo 2008).

Para profundizar en los tipos de aprendizaje se puede revisar los capítulos 5, 10, 11 y 12 del libro de Juan Ignacio Pozo (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje.*

Es importante reconocerlos ya que los docentes debemos comprender cuál es la naturaleza de cada saber y los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos (qué); los procesos (cómo) y condiciones (cuándo, cuánto, dónde, con quién) que facilitan su desarrollo. A partir de ello, podremos tomar decisiones de cómo generar experiencias de enseñanza y aprendizaje acorde a cada uno y también sabremos mejor cómo evaluarlos. No es objetivo de este material profundizar en esto, pero queremos presentar el siguiente cuadro con algunas ideas básicas.

Aprendizaje verbal y conceptual (también conocido como SABER o el aprendizajes declarativos)	Aprendizaje verbal (factual) Se refiere al manejo de datos, hechos o acontecimientos, fenómenos concretos. Se le vincula a la memoria y al aprendizaje asociativo. Por ejemplo: los nombres de los huesos, los nombres de los principales caudillos militares del siglo XX, número de celular.
	Aprendizaje conceptual Da cuenta de términos abstractos que se refieren al conjunto de hechos, objetos y símbolos que tienen características comunes. Se le vincula al aprendizaje comprensivo. Por ejemplo: comprensión de lo que es un hueso, comprensión del caudillaje del siglo XIX, comprensión de la telefonía celular.
Aprendizaje procedimental (también conocido como SABER HACER)	Conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un objetivo. También son conocidas como habilidades, estrategias y técnicas. Su aprendizaje se relaciona con el dominio de “saber hacer”. Por ejemplo: interpretar una fuente, elaborar una línea de tiempo.
Aprendizaje actitudinal (también conocido como SABER SER o también como aprendizajes sociales)	Tendencias o predisposiciones más o menos estables a actuar de una cierta manera en relación a unos valores. Se relaciona con actitudes, comportamientos o conductas, disposiciones afectivas, habilidades sociales, valores y principios. Su aprendizaje se relaciona con la interiorización de los valores, principios, predisposiciones. Por ejemplo: ser asertivo, reconocer a otra persona como una persona con dignidad y actuar en concordancia con eso, ser empático, ser solidario.

Así, en las competencias y capacidades encontramos saberes de distinto tipo, que deben ser identificados, y que requieren de procesos y condiciones para ser enseñados y sobre todo



aprendidos. En la competencia de Convive y participa democráticamente y en sus capacidades, requerimos, por ejemplo, que los estudiantes manejen información (deben conocer algunas leyes y los derechos), deben comprender conceptos como el de Institucionalidad democrática, deben dominar algunas técnicas para resolver conflictos o estrategias para elaborar proyectos y deben haber interiorizado valores como la justicia, la libertad o la igualdad.

Como podemos ver, la gestión de un currículo es compleja ya que supone por un lado comprender los principios que están detrás de los aprendizajes que se busca favorecer en la escuela, los elementos que integran el currículo y la interrelación entre los elementos; pero, por otro lado, comprender cuáles son las experiencias de aprendizaje y las condiciones que supone que el currículo deseado se convierta en el currículo aprendido.

2.6. ¿Cómo facilitar el desarrollo de las competencias?

La enseñanza de las competencias: antítesis de la enseñanza tradicional

La dificultad en la enseñanza de las competencias viene dada no solo por su complejidad inherente a las fases y componentes de una actuación competente, sino especialmente por la forma de enseñarlas, ya que implica actividades muy alejadas de la tradición escolar. La imposibilidad de que una competencia sea aprendida de forma no significativa comporta la inclusión de una serie de condiciones que no son habituales en los modelos de enseñanza heredados. (...) Así pues, tener que partir de los conocimientos previos, tener en cuenta las motivaciones e intereses personales, ofrecer retos y ayudas según las posibilidades reales de cada uno de los alumnos y alumnas, evaluar teniendo en cuenta el papel de la autoestima con el fin de poder seguir motivado para el estudio, etc., no forman parte del saber hacer de la mayoría de profesionales de la enseñanza. (...) Como hemos visto, enseñar competencias implica saber intervenir en situaciones reales que, por ser reales, siempre son complejas. La enseñanza para la complejidad sigue siendo extraña en una escuela que se basa en modelos de aproximación a la realidad extremadamente simplificados. Además, el carácter procedimental de las competencias, o sea, el saber hacer, implica inexcusablemente un saber y una actitud. Se aprende haciendo, hecho que comporta una organización compleja del aula, con una gran participación del alumnado, y que los distintos ritmos de aprendizaje se hagan extraordinariamente visibles (Zabala y Arnau 2008).

2.6.1. Las competencias y las situaciones problemáticas, significativas o preguntas generadoras

En las páginas anteriores se ha planteado que una competencia es una actuación compleja que busca hacer frente a la realidad, que nos permite dar respuesta a diversos problemas (y de distinta naturaleza) que encontramos en el día a día. Sin embargo, durante mucho tiempo hemos creído que “enseñando” los diversos componentes de una competencia, los estudiantes terminan siendo competentes. Hoy sabemos que esto no es así; Zabala y Arnau (2008) plantean que para enfrentarse a una situación de forma eficaz debemos aprender a:

- Realizar un análisis de la situación desde una visión que asuma la complejidad. Dicho análisis va a permitir identificar los problemas o cuestiones que posibilitan enfrentarse a la situación y actuar eficazmente.
- Revisar los esquemas de actuación de que disponemos, que hemos aprendido y que son los más adecuados para enfrentarnos a la situación en cuestión.

- Seleccionar el esquema de actuación más apropiado, y valorar las variables reales y su incidencia en el esquema de actuación aprendido.
- Aplicar el esquema de actuación, pero siempre desde una posición estratégica, es decir, empleándolo de forma flexible y adecuándolo a las características específicas de la situación real. De algún modo, debemos realizar una transferencia del contexto en el que fue aprendido al nuevo contexto, sabiendo que en ningún caso el nuevo es exactamente igual al aprendido.
- Movilizar los componentes de la competencia, pero teniendo en cuenta que su dominio o conocimiento nunca pueden estar separados uno de otro, ya que competencia implica el uso de estos componentes de forma interrelacionada; implica la habilidad de combinar.

Como podemos darnos cuenta, debemos comenzar con una situación que nos permita iniciar todo el proceso. Por eso, la **situación de inicio** es fundamental. A esa situación, la podemos llamar situación significativa, situación problemática, situación a resolver, problema a resolver. Lo importante, más allá del nombre, es que la situación esté vinculada a “algo que resolver”, que sea una situación compleja (acorde con el nivel de las competencias que queremos desarrollar). Lo importante a recordar que las competencias son actuaciones complejas que llevan a resolver problemas, entonces se diseña esta situación para promover esta condición de la competencia. No se trata de colocar “nombres” más simpáticos a las unidades, sino de enfrentar a los estudiantes a situaciones que lleven a desarrollar un pensamiento estratégico y complejo (ya el Currículo Nacional nos habla de la importancia de desarrollar el pensamiento complejo de nuestros estudiantes “que permita que vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas sin conexión” (Minedu 2017: 189). Por ejemplo, debemos transitar desde “La lonchera nutritiva” a ¿qué comemos para seguir jugando y aprendiendo, pero sin dejar de disfrutar?

Pero, además de generar los “problemas”, es fundamental que los estudiantes aprendan a problematizarlo (aunque suene redundante) y así realicen un análisis de la situación.

Ejemplo: el problema del tráfico en Lima

Todos sabemos que en las grandes ciudades el tráfico es uno de los grandes problemas (genera estrés, contaminación, pérdida de recursos humanos, conflictos, etc.); podríamos elaborar una unidad vinculada al problema del tráfico en Lima.

Sabemos, además, que las competencias nos sirven para resolver problemas. ¿Qué competencias se podrían desarrollar con este “problema”? En realidad muchas, pero a manera de ejemplo, tomemos atención a:

- Resuelve problemas de gestión de datos de incertidumbre. Por ejemplo se pueden trabajar estadísticas de horas hombre/mujer perdidas en el transporte
- Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. El tráfico es un problema territorial sobre hay que reflexionar para gestionar bien el espacio.
- Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y universo. Por ejemplo, puede comprenderse el tema de la contaminación en las ciudades por el uso de combustibles. Preguntas como ¿hay alternativas? serán esenciales.



- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Esta competencia supone la deliberación sobre asuntos públicos; y el tráfico es un asunto público de primer orden. El tráfico genera además un sin número de conflictos y problemas con la convivencia al interior de los buses, metropolitano, etc.
- Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. A lo largo del proyecto se pueden leer distintos tipos de textos (informativos y argumentativos, por ejemplo).
- Escribe diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Los productos del proyecto pueden incluir la elaboración de una campaña publicitaria.

Entonces, podríamos diseñar algo así:

“Imagínate que una nueva alcaldesa acaba de asumir su puesto. Ella ha formado equipos para discutir los grandes problemas de la ciudad y diseñar soluciones. El que tú conformas sostiene que el tráfico es el problema más grave y que hay que destinar recursos para solucionarlos. Ella pide que le expongan todas las aristas del problema y las soluciones.”

Problematización (en un inicio, el docente tendrá que ayudar a que se realice —sobre todo si los estudiantes no están acostumbrados a hacerlo— pero con el tiempo ellos tendrán que hacerlo):

- ¿Por qué el tráfico es un problema importante? ¿A quiénes afecta?
- ¿El problema del tráfico se relaciona al problema del transporte público en Lima?
- ¿Cuántas horas hombre/mujer pierden en el tráfico?
- ¿El problema del tráfico se soluciona construyendo bypasses o ampliando avenidas?
- ¿Cuál es la relación entre cantidad de vehículos y smog en Lima?
- ¿Qué experiencias exitosas hay en el mundo para solucionar este problema?
- ¿Mejorando el transporte público lograríamos que los limeños dejen su transporte privado? ¿Se trata solo de ahorrar tiempo? ¿Qué idea tenemos sobre el bien común?
- ¿Habría que crear normas que prohíban usar autos ciertos días? ¿En ciertas zonas?
- ¿Cuáles son las alternativas?
- ¿Qué tipo de campaña publicitaria tendría que hacerse para convencer a los limeños de cambiar su transporte? ¿Qué imágenes usar? ¿Qué mensajes?

(Como se pueden haber dado cuenta, este proyecto podría vincular a competencias de varias áreas; esto no debe sorprendernos porque los problemas de la vida real así lo requieren).

Luego habría que diseñar las distintas experiencias de aprendizaje (mejor si es con los estudiantes) e identificar cuáles son las competencias que tendrán que ponerse en acción y diseñar experiencias de aprendizaje acordes con el nivel de desarrollo de ellas.

Hay metodologías para trabajar la presentación del problema y su “problematización”. Por ejemplo, se puede revisar, el “Método de investigación del medio” (Zabala 1999).

Al trabajar con las competencias, podemos dedicar tiempo a una o varias de las capacidades que la componen. Así, por ejemplo, podemos dedicar alguna sesión a que los estudiantes obtengan información del texto que están leyendo y a la vez a interpretar la información que trae, o podemos dedicar toda una sesión a evaluar la forma, el contenido y contexto de una de las novelas de Vargas Llosa (cuando estamos en secundaria); pero tenemos que tener claro que la competencia de leer no es el promedio de las tres capacidades; es la posibilidad de combinar las tres capacidades. Una vez más debemos recordar los estándares de aprendizaje: allí se encuentran los niveles de las competencias y la combinación de las capacidades en sus distintos niveles también.

Finalmente....

Como se puede deducir de los párrafos anteriores, los vínculos entre distintas competencias son muy fuertes. Diseñar situaciones significativas o problemáticas implica abrir las puertas de la escuela al entorno, a la comunidad (local, regional, nacional, internacional) para poder identificar problemas o situaciones de la vida real. De allí que utilizar metodologías como el Aprendizaje basado en problemas o el Aprendizaje basado en proyectos sea muy adecuado (aunque no la única manera) para fomentar el desarrollo de competencias. La única dificultad es que, en la mayoría de casos, la solución de los problemas o la gestión de los proyectos implica involucrar varios campos y por lo tanto competencias de varias áreas. Sin embargo, el esfuerzo vale la pena. La escuela debe organizarse para dar pequeños pasos en esa línea; debemos lograr que los docentes diseñen proyectos integrados en primaria y que, incluso en secundaria, los docentes de varias áreas aúnen esfuerzos en beneficio del desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

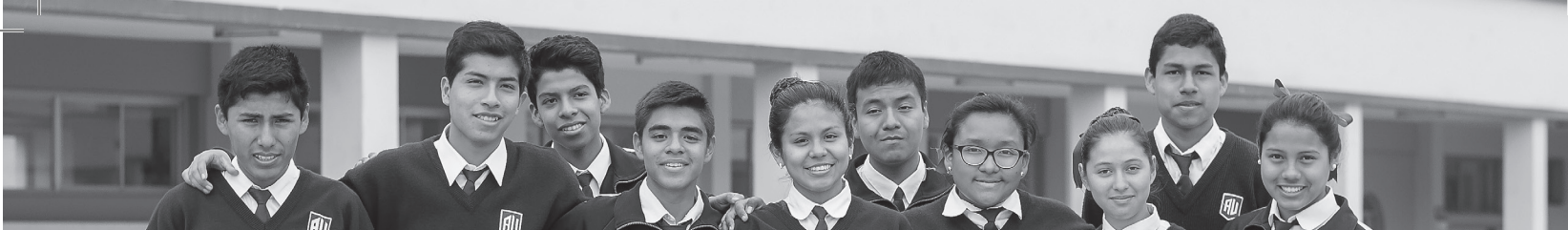
Para un primer acercamiento a un Aprendizaje basado en proyectos ver www.bie.org/object/video/project_based_learning_explained._spanish

2.6.2. Los procesos pedagógicos en el aprendizaje: el aporte de la psicología cognitiva

La problematización mencionada en los párrafos anteriores nos permite acercarnos, además, a identificar cómo están entendiendo nuestros estudiantes el problema y cuál es la complejidad con la que “miran” la realidad. Desde allí, podemos comenzar a planificar las otras experiencias de aprendizaje. Pero para diseñarlas debemos tomar en cuenta lo que la psicología cognitiva nos plantea; trabajar en un enfoque pedagógico de competencias no implica que dejemos de lado todo lo que hemos aprendido sobre cómo se facilita el aprendizaje.

No es finalidad de este material profundizar en esos aspectos, pero a manera de recuento, recomendamos que las discusiones pedagógicas que se fomenten entre las comunidades de aprendizaje de nuestras escuelas profundicen la comprensión de lo siguiente:

- **Aprendizaje significativo:** este concepto se vincula muchas veces solo a la motivación que se genera en el estudiante (“es significativo porque tiene algún interés para el estudiante”). Pero el concepto es bastante más complejo; se relaciona con la manera en que lo que se aprende se integra en las estructuras de conocimiento que el estudiante posee. Entonces, un aprendizaje es significativo si la persona que aprende le puede dar



significado a partir de sus estructuras cognitivas: “un aprendizaje será más significativo cuando no solo implique una memorización comprensiva, el recuerdo de aquello que se ha comprendido, sino cuando sea posible su aplicación en contextos distintos y, por lo tanto, sea un aprendizaje que pueda ayudar a mejorar la interpretación o la intervención en todas aquellas situaciones que lo hagan necesario” (Zabala y Arnau 2008: 106).

- **Principios pedagógicos del aprendizaje significativo:** mencionamos los siguientes (extraído de Zabala y Arnau 2008, pp. 108-112):
 - *Esquemas de conocimiento y conocimientos previos.* Se plantea la idea de que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad y más ricos en relaciones.
 - *Vinculación profunda entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.* Sostiene que el aprendizaje se produce cuando se establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del estudiante y el nuevo contenido de aprendizaje. Si esta conexión no se realiza, no se generarán aprendizajes significativos.
 - *Nivel de desarrollo.* Se refiere a las capacidades cognitivas de que dispone un estudiante y es el que determina la posibilidad de establecer los vínculos entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Para que el proceso de aprendizaje se desencadene, no basta con que los estudiantes se encuentren ante contenidos para aprender, sino que es necesario que ante estos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento.
 - *Zona de desarrollo próximo.* Otra de las condiciones mencionadas hace referencia a la adecuada distancia entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender. Así pues, la intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del estudiante; una intervención que va creando zonas de desarrollo próximo. (En esa línea es indispensable entonces realizar buenas evaluaciones diagnósticas y relacionar los resultados –es decir, las evidencias– a los estándares de aprendizaje para identificar en qué nivel de la competencia está cada estudiante).
 - *Disposición para el aprendizaje.* Se sostiene que para convertir un aprendizaje en significativo, se requiere, junto con las capacidades cognitivas, factores vinculados al equilibrio personal y a las competencias interpersonales y de inserción social.
 - *Funcionalidad de los nuevos contenidos.* Una de las condiciones fundamentales para que un aprendizaje sea significativo se refiere a la necesidad de que el nuevo contenido tenga sentido en sí mismo; que los estudiantes puedan encontrarle un uso, alguna funcionalidad.
 - *Actividad mental y conflicto cognitivo.* Para que el aprendizaje se produzca, es indispensable el papel activo y protagonista del estudiante. Es necesario que desarrolle una actividad mental que posibilite la reelaboración de sus esquemas de conocimiento. En este proceso tiene una especial relevancia el conflicto cognitivo, mediante el cual el estudiante cuestiona sus ideas como paso previo a la construcción de significados.

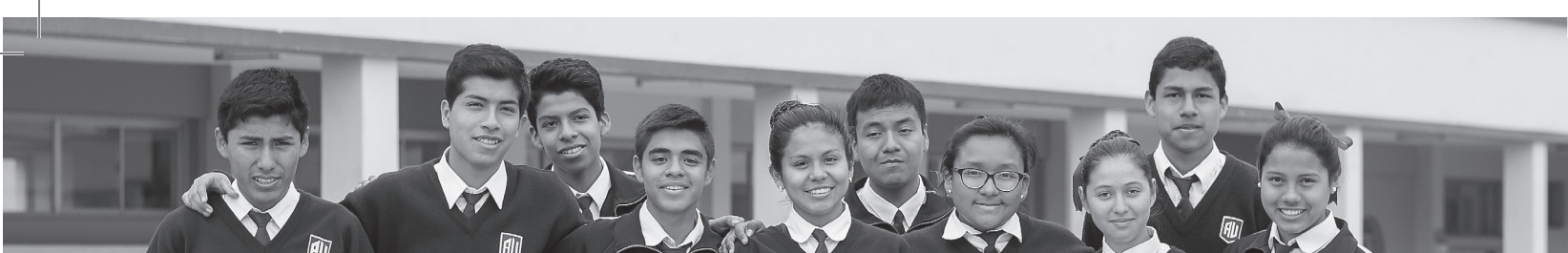
- *Actitud favorable, sentido y motivación* (...) Se refiere a la importancia de generar un interés manifiesto hacia los nuevos contenidos de aprendizaje; es decir, cuando esos conocimientos se consideran necesarios para dar respuesta a cuestiones que interesan o que mejoran el dominio de habilidades que ya se poseen.
- *Autoestima, autoconcepto y expectativas*. El aprendizaje no tiene un efecto, por así decirlo, exclusivamente cognitivo. También inciden en él, el autoconcepto y la autoestima. Una autoestima sólida y un autoconcepto positivo son fundamentales para que los estudiantes estén abiertos a nuevos aprendizajes y, además sentir que uno tiene éxito en lo que aprende fortalece nuestra autoestima.
- *Reflexión sobre el propio aprendizaje; la metacognición*. Como se mencionó en las páginas anteriores, regular el propio aprendizaje es un factor clave en el aprendizaje de competencias, ya que comporta saber planificar qué estrategias de aprendizaje se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, en consecuencia, ser capaces de transferir todo ello a una nueva actuación.

2.6.3. Cómo facilitar el aprendizaje de los distintos tipos de saberes o recursos que componen una competencia o una capacidad

Uno de los aspectos importantes para lograr fomentar el desarrollo de competencias es que además de comprender que debemos generar situaciones complejas, significativas o problemáticas que permitan activar las competencias y tomar en cuenta los principios generales del aprendizaje, debemos generar experiencias y procesos diferentes para distintos tipos de saberes (puede profundizarse en la comprensión de esta demanda en Zabala y Arnau 2008, Pozo 2008), como ya se mencionó en las páginas anteriores.

Información verbal (hechos, datos) y conceptos. Es fundamental fomentar la reflexión — entre los docentes— en torno a que no son lo mismo y, por lo tanto, no se aprenden (y por lo tanto no se enseñan) de la misma manera. Los hechos, datos, la información en general se memorizan casi de forma mecánica para luego recuperarla de manera automática cuando la necesitamos. Mientras que los conceptos implican una construcción de significado y es un proceso largo (requerimos de esquemas perceptuales, y de anclas y legajos que forman los protoconceptos); debemos poder utilizarlos para interpretar, para emitir conclusiones. La enseñanza de conceptos solo será eficaz si parte de los conocimientos previos de los aprendices y si se logra conectarlos con el nuevo material de aprendizaje. Los conceptos no se saben “todo o nada”; sino que se pueden entender en distintos niveles; en el fondo se trata de cómo comprendemos los conceptos, a qué nivel. Para que nuestros estudiantes los construyan deben aplicarlos y es, en esta aplicación, que podemos recoger evidencias (evaluación) sobre su nivel de desarrollo.

Aprendizaje de procedimientos/habilidades/técnicas y estrategias. Para poder desarrollar este tipo de aprendizaje, no basta con que podamos “declarar” o enumerar los pasos de la técnica, sino que hay que practicarlos y luego poder aplicarlos a cualquier contexto. Su aprendizaje se puede dar de muchas maneras, entre ellas, podemos mencionar el modelado. Pero luego, los estudiantes deben lograr automatizar los procedimientos básicos o técnicas, para luego poder profundizar en las estrategias. Estas implican todo un proceso, en el cual el pensamiento complejo y la toma de decisiones son esenciales. Las competencias son, por ejemplo, estrategias.



Las actitudes, valores, los comportamientos sociales. Se van formando desde que somos muy pequeños, se aprenden a partir de modelos o vivencias. Se relacionan con el campo afectivo. Una vez que se adquieren son difíciles de modificar, ya que requeriríamos generar conflictos sociocognitivos para lograrlos. Por eso, es fundamental trabajar desde pequeños valores como inclusión y comportamientos de no discriminación, por ejemplo.

2.6.4. La evaluación en la gestión curricular

En las páginas iniciales de este material se planteó que la gestión del currículo debe estar orientada a la formación de los estudiantes, al desarrollo de sus competencias, y que debe buscar permanentemente una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje para que se materialicen todos los aprendizajes planteados. La evaluación es, en esta búsqueda, un elemento esencial; la evaluación formativa aspira a hacer que la evaluación forme parte integral de la enseñanza. Sin ella, no podemos diseñar y rediseñar las experiencias de aprendizaje, no podemos retroalimentar a los estudiantes. En esa línea, Shepard (2006) sostiene que la planificación y la evaluación son dos caras de una misma moneda.

La evaluación es un proceso que permite valorar continuamente el desempeño de los estudiantes y profesores: conclusiones de cómo van los aprendizajes de los estudiantes y conclusiones acerca de si las acciones docentes están siendo lo suficientemente adecuadas para generar los aprendizajes esperados o el desarrollo de las competencias. En esa línea, la evaluación está —o debe estar— al servicio del bienestar de los de los estudiantes y de sus aprendizajes. Pero nos preguntamos, ¿es esto lo que sienten los estudiantes? ¿Cuál es la actitud de los docentes y los estudiantes ante procesos de evaluación? ¿Si es la evaluación lo que permite seguir aprendiendo, porqué los estudiantes temen a las evaluaciones? Consideramos que es mucho lo que hay que trabajar para lograr cambiar el papel de la evaluación en las escuelas; entre otros aspectos, la evaluación implica cambiar el manejo del poder.

Uno de los primeros pasos es romper con el binomio evaluación=calificación. La evaluación es bastante más amplia. Por lo menos debemos fijarnos en 4 aspectos:

- **Recojo de evidencias.** Esto puede sonar muy simple y lógico, pero lo cierto es que no es tan sencillo. Debemos reflexionar sobre ¿qué queremos evaluar?, ¿cuál es el instrumento más adecuado para lograrlo? Por ejemplo, si queremos recoger evidencias acerca de si convive y participa democráticamente, ¿podremos hacerlo a partir de un examen de lápiz y papel? Si queremos evaluar si los estudiantes indagan mediante métodos científicos para construir sus conocimientos, ¿podremos elaborar un examen cerrado de opciones múltiples sobre los conceptos y los datos que se trabajaron en la unidad? Además, no solo se trata de concentrarnos en la competencia a evaluar y el instrumento más adecuado, sino que hay que estudiar el nivel planteado por los estándares de aprendizaje, para poder plantear las indicaciones o las preguntas acorde con lo que se espera.
- **Devolución/retroalimentación.** Se refiere a cómo debemos devolver los ejercicios, trabajos, exámenes, productos, etc. que elaboran nuestros estudiantes. Es la llamada retroalimentación; sin ella el aprendizaje no podrá seguir desarrollándose. Los estudiantes deben comprender qué pueden hacer y qué no —es decir sus logros y dificultades en relación con los niveles esperados—. Deben recibir sugerencias para “desanudar” sus dificultades e incluso para seguir avanzando cuando ya están en un nivel mayor de lo esperado. Indicar que está bien o está mal resulta una retroalimentación demasiado elemental y no ayuda a los estudiantes a seguir aprendiendo. Debemos evitar, además, comentarios como “tienes que estudiar más”; primero porque puede ser que haya estudiado mucho (el desarrollo de las competencias no

se da solo por el “estudio”), segundo, porque lo que necesita es que nosotros, los docentes, elaboremos nuevas experiencias de aprendizaje para que logre complejizar el nivel de su competencia o competencias. Finalmente, Shepard (2006) afirma que la retroalimentación debe ocurrir estratégicamente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (y no solo al final); docentes y estudiantes deben tener claro que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje; y para lograrlo, esto puede significar que la calificación quede en suspenso durante la etapa formativa. Esta retroalimentación es tan importante que en las rúbricas que el Minedu ha establecido para la evaluación del desempeño docente se define el desempeño vinculado a la capacidad de evaluar del docente (desempeño 4 de la Rúbrica que ha producido la Dirección de Evaluación Docente-Minedu) de la siguiente manera:

Rúbrica 4: Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza

Definición y aspectos que se consideran

Acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitoreando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecúa las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas. Los aspectos que se consideran en esta rúbrica son dos:

- Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión
- Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas.

Descripción del Nivel 4 (Destacado)

El docente monitorea activamente a los estudiantes y les brinda retroalimentación por descubrimiento o reflexión. El docente monitorea activamente la comprensión y progreso de los estudiantes, destinando al menos el 25% de la sesión a recoger evidencias a través de preguntas, diálogos o problemas formulados a toda la clase, o bien recorriendo los grupos y revisando su trabajo o productos. Y ante las respuestas o productos formulados por los estudiantes, al menos en una ocasión, da retroalimentación por descubrimiento o reflexión, guiándolos en el análisis para encontrar por ellos mismos una solución o una estrategia para mejorar o bien para que ellos reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores.

- **Calificación.** Se refiere a emitir conclusiones descriptivas acerca del logro del aprendizaje de nuestros estudiantes. Para hacerlo debemos establecer criterios claros (rúbricas) no solo para poder emitir los juicios de valor, sino para que los estudiantes puedan entender por qué han recibido esa calificación, e incluso poder poner en discusión la conclusión que se ha emitido al comparar la rúbrica y el producto realizado. Shepard (2006) sostiene que debemos tener cuidado con la calificación, pues su uso “como premio o como castigo” puede reducir la motivación intrínseca de aprender; en esa línea, sostiene que los “los principios sobre lo apropiado de las calificaciones en función de la edad, indican que las calificaciones deberían ser mucho menos importantes en la vida del aula en la escuela



primaria, de lo que son para los estudiantes de secundaria (es importante que tengamos presente que se refiere a las calificaciones, que se asocian con la evaluación sumativa; la evaluación formativa, como se dijo en los párrafos anteriores, debe ser permanente).

¿Cuán a menudo deberíamos recurrir a la evaluación sumativa?

Los especialistas en medición defienden la calificación frecuente de trabajos escolares para reunir suficientes datos con objeto de asegurar la confiabilidad. Los cognitivistas consideran que los estudiantes deben tener práctica con los criterios que se usarán para evaluar desempeños culminantes. Sin embargo, el modelo de evaluación formativa y la investigación sobre la motivación sostienen que la calificación podría socavar la orientación de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, para conseguir que la evaluación formativa sea realmente para el aprendizaje, tal vez los maestros necesiten posponer otorgar calificaciones, o usarlas solo cuando el estudiante se autoevalúe, y como calificaciones hipotéticas que ayuden a los estudiantes a permanecer centrados en la retroalimentación sustantiva. Pero lo cierto es que los maestros deben evitar interrumpir y juzgar como si ya estuviera terminada la calidad del aprendizaje que aún está en marcha (Shepard 2006).

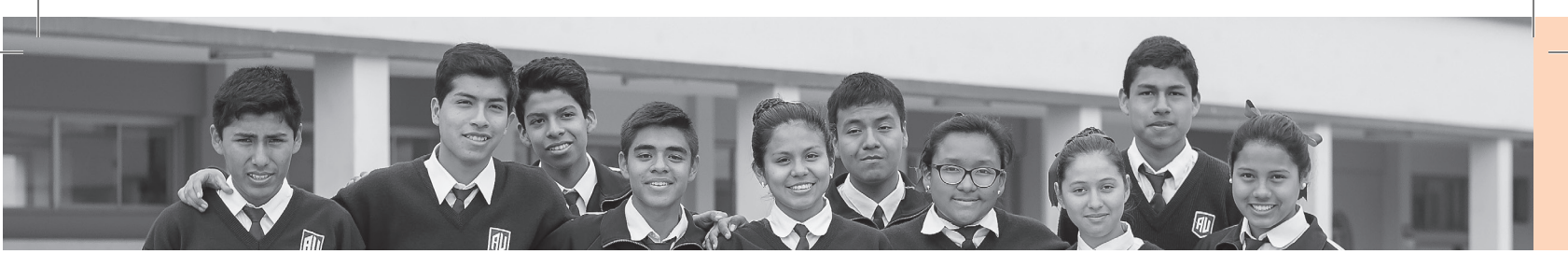
- **Reporte.** Se refiere a elaborar informes claros sobre los avances y las dificultades de los estudiantes (la “nota” no basta). Estos reportes deben ser claros tanto para los estudiantes como para sus familiares. Por otro lado, deben ser revisados primero (cuando los estudiantes ya tienen una edad adecuada) por los estudiantes. Ellos deben leer los reportes con sus docentes, deben preguntar lo que no les queda claro, etc. En un segundo momento, pueden ser revisados por los familiares. De ser el caso, estos informes deben ser conocidos por todos los docentes del grado en el cual está el estudiante. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades en las competencias de Comunicación, es importante que el docente de Ciencias Sociales lo sepa, de lo contrario pedirá que lea textos que quizá estén muy lejos del nivel de desarrollo de la competencia de lectura.

Sintetizando, las evaluaciones deben servir para poder contrastar lo elaborado por los estudiantes con ciertos criterios preestablecidos con la finalidad de poder identificar el nivel de logro de las competencias; tiene como fin aportar a la mejora de los desempeños de los estudiantes. Por otro lado, al proporcionar información sobre el avance de las competencias de los estudiantes, debe servir para desarrollar una política de mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza.

Antes de continuar, nos gustaría acercarte un esquema elaborado por el sistema educativo canadiense sobre las intenciones de la evaluación (Growing Success. Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools 2010).

Los canadienses no trabajan con un enfoque pedagógico de competencias, pero el cuadro es igualmente pertinente para puntualizar algunas ideas (el lector puede adecuar la lectura; donde se hable de conocimientos y habilidades, pensar en competencias).

Propósito	Naturaleza	Uso de la información
<p>Evaluación para el aprendizaje</p> <p>“Evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de la evidencia para el uso de los estudiantes y sus profesores para decidir dónde están los estudiantes en su aprendizaje, dónde deben llegar y la mejor manera de llegar ahí”.</p>	<p>Evaluación diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ocurre antes de que comience un periodo de aprendizaje y se usa para que los maestros puedan determinar el grado de preparación previamente adquirido por los estudiantes para aprender nuevos conocimientos y habilidades (readiness), así como para obtener información sobre sus intereses y preferencias de aprendizaje. <p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ocurre con frecuencia y de manera continua durante la instrucción, mientras que los estudiantes todavía están en el proceso de aprendizaje y en la práctica de habilidades. 	<p>La información recopilada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es utilizada por profesores y estudiantes para determinar lo que los estudiantes ya saben y pueden hacer en relación con el conocimiento y las habilidades establecidas en los indicadores y los estándares, con la finalidad que los maestros puedan planificar la instrucción y la evaluación diferenciada y personalizada y trabajar con los estudiantes para establecer metas de aprendizaje apropiadas. <p>La información recopilada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es utilizada por los maestros para monitorear el progreso de los estudiantes hacia el logro de las expectativas generales y específicas, de manera que los profesores puedan proporcionar una devolución oportuna y específica a los estudiantes, establecer en forma escalonada y gradual los próximos pasos y diferenciar la instrucción y evaluación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
<p>Evaluación como aprendizaje</p> <p>“La evaluación como aprendizaje se centra en la promoción explícita, a lo largo del tiempo, de la capacidad de los estudiantes para ser sus mejores evaluadores, pero los profesores deben empezar presentando y modelando las oportunidades en las que los estudiantes se pueden evaluar a sí mismos”.</p>	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ocurre con frecuencia y de manera continua durante el proceso de aprendizaje, con el apoyo, el modelo y la guía del profesor. 	<p>La información recopilada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es utilizada por los estudiantes para proporcionar información a otros estudiantes (evaluación de los pares), monitorear su propio progreso hacia el logro de sus metas de aprendizaje (autoevaluación), hacer ajustes en sus enfoques del aprendizaje, reflexionar sobre su aprendizaje y establecer metas individuales de aprendizaje.
<p>Evaluación del aprendizaje</p> <p>“La evaluación del aprendizaje es aquella que se hace pública mediante indicaciones o símbolos que indican qué tan bien los estudiantes están aprendiendo. A menudo contribuye a tomar decisiones claves que afectarán a futuro de los estudiantes”.</p>	<p>Evaluación sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se produce hacia el final (o cerca) de un periodo de aprendizaje, y puede ser utilizada para los siguientes procesos de aprendizaje. 	<p>La información recopilada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es utilizada por el profesor para resumir el aprendizaje en un punto dado en el tiempo. Este resumen se utiliza para, sobre la base de los criterios establecidos, hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para asignar un valor para representar esa calidad y para informar sobre los logros de los estudiantes a ellos mismos, sus padres, maestros y otros estudiantes.



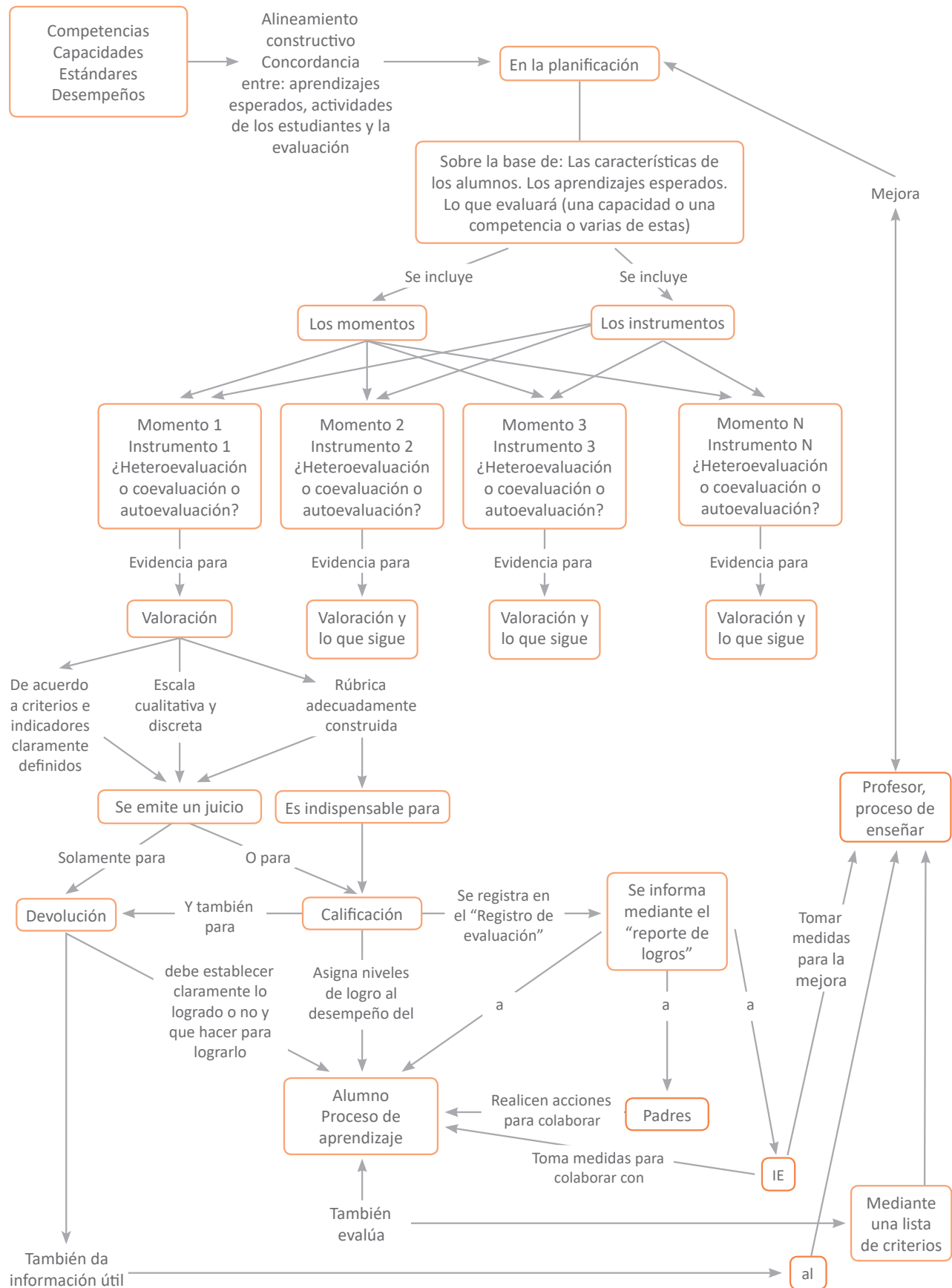
Por otro lado, es importante puntualizar que una evaluación por competencias debe darse en contextos en los cuales los estudiantes pongan en funcionamiento la competencia y no las partes (sean las capacidades o los saberes específicos). Como se dijo en las páginas anteriores, un docente puede —en el proceso— evaluar el desarrollo de una capacidad para identificar posibles dificultades; sin embargo, debe quedar claro que “el promedio” de las capacidades, nunca nos dará una conclusión sobre el avance de las competencias. En el Currículo Nacional (2016) se explica de manera bastante clara cómo debe realizarse una evaluación por competencias:

“Una evaluación formativa enfocada en competencias busca, en diversos tramos del proceso:

- Valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades.
- Identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- Crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición (Currículo Nacional 2016).

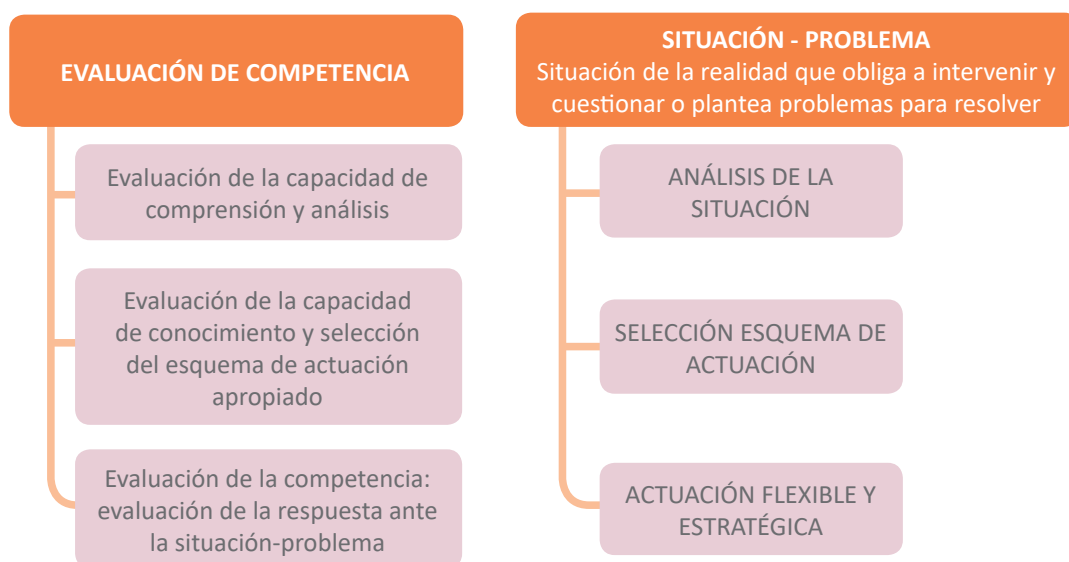
Se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades, tomando como referente los estándares de aprendizaje porque describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera que logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica. En ese sentido, los estándares de aprendizaje constituyen criterios precisos y comunes para comunicar no solo si se ha alcanzado el estándar, sino para señalar cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo.”

A continuación te acercamos un esquema en el que se visualizan algunas ideas clave acerca de la evaluación:





Finalmente, queremos hacer hincapié en otro aspecto clave sobre la evaluación de competencias. En las páginas anteriores, cuando se definió qué era una competencia, se afirmó que para ser competente un estudiante requiere una actuación estratégica (no es una técnica que se aplica): analizar la situación, revisar esquemas de actuación, seleccionar y aplicar la actuación pertinente, movilizar y combinar los componentes de las competencias Zabala y Arnau (2008). Si esto es así, entonces, los docentes también debemos ser capaces de evaluar este proceso. Zabala y Arnau (2008) nos presentan el siguiente esquema para evaluar el proceso de una actuación competente:



¿Cómo lograr poner en práctica este esquema? Es importante que los estudiantes logren explicar cada paso que realizan (y no solo que presenten su producto), por lo cual es fundamental pedir que lo hagan. Como nos damos cuenta, nuevamente la metacognición (y la gestión del propio aprendizaje) resulta esencial para el desarrollo y la evaluación de una competencia.

2.6.5. El clima escolar como base para el logro de los aprendizajes

No queremos terminar esta sección sin desarrollar algunas ideas acerca de un tema esencial para el logro de los aprendizajes: el clima del aula. Visto a profundidad en el módulo 3.

Desde hace ya varios años, se han producido varias investigaciones en relación al clima del aula. Los estudios realizados a partir de las pruebas PISA, SERCE y TERCE, sostienen que el buen clima del aula es un factor asociado a mejores resultados de aprendizaje.

Dichos estudios sostienen que el nivel socioeconómico y cultural, además del conocimiento de la materia por parte del docente, influyen en los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, el clima escolar aparece consistentemente como un factor asociado a mejores rendimientos académicos.

Así, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, señala que se puede observar que existen escuelas que superan sobradamente la expectativa de logro que se asocia a su nivel socioeconómico y cultural, mientras otras obtienen puntuaciones muy por debajo de

lo esperable. Al hacer las investigaciones concluyen, a partir de los hallazgos encontrados, que se puede afirmar que los estudiantes aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre estudiantes y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente. Sostienen, además, que detrás de un clima escolar favorable suele haber una sólida organización de la escuela y prácticas docentes atingentes a las necesidades de los estudiantes. Afirman que un buen clima escolar se construye a partir de la labor mancomunada de directivos y docentes con el objetivo común de generar condiciones favorables para el aprendizaje (Unesco-Llece 2010).

Años más tarde el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) confirma los hallazgos encontrados. En dicho estudio, se encuentran las siguientes ideas:

¿Las interacciones que ocurren en la clase son esenciales para el aprendizaje en la medida que estas configuran el ambiente y promueven la estimulación cognitiva y lingüística (Hunt 2009; Pianta *et al.* 2011). Por eso, dentro del conjunto de variables que componen las prácticas pedagógicas, el TERCE considera el análisis del clima de aula y las interacciones que facilitan la enseñanza en la sala de clases.

El clima de aula según el docente (se refiere a la percepción del profesor respecto del nivel de respeto y cooperación que existe en el salón de clase).

La evidencia indica que se alcanzan mayores logros académicos cuando los docentes perciben que las interacciones entre los estudiantes y hacia ellos mismos se caracterizan por ser respetuosas, colaborativas y carentes de agresión. Una vez que se considera el nivel socioeconómico de los estudiantes y de la escuela, se observa una relación positiva entre los resultados de aprendizaje y el clima de aula en tercer grado, en lectura y matemática.

La percepción positiva de los estudiantes (se refiere a la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones e interacciones armónicas que suceden dentro del aula; considera el nivel de ruido y orden existente al interior del aula, la ocurrencia de burlas entre compañeros y la actitud de los docentes hacia sus estudiantes).

La evidencia indica que la percepción de los estudiantes de tercer grado sobre el clima en el aula se relaciona sustancialmente con mayores logros de aprendizaje. Dicha asociación coincide con la evidencia arrojada por el estudio regional previo, SERCE 2006. En términos generales, el clima de aula percibido por los estudiantes revela si las interacciones y conductas dentro del aula son propicias para realizar fluidamente las actividades en clase.

Entre las variables relativas al docente y el aula, el clima según los estudiantes muestra una relación siempre positiva con los aprendizajes en tercer grado después de considerar el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela (Unesco 2015).

Por otro lado, los estudios realizados a partir de las pruebas PISA van en la misma línea. Se afirma que es fundamental que las Escuelas se conviertan en ambientes propicios para el aprendizaje. Sostienen que cada vez es más evidente la complementariedad y la sinergia entre las dimensiones institucionales y pedagógicas en los centros educativos. Las encuestas



que se realizan al tomarse las pruebas PISA indican que el ambiente de aprendizaje juega un rol importante en el desempeño de los estudiantes. Ellos tienden a hacer mejor las cosas en un ambiente orientado hacia los resultados, donde los docentes tienen expectativas elevadas para todos, y los estudiantes pueden disfrutar del proceso de aprendizaje (OECD 2010). Además, una buena relación entre docentes y estudiantes es esencial para satisfacer las necesidades individuales de estos últimos. Un análisis de datos de OECD/PISA 2003 (Schleicher 2009) muestra que la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como el nivel de la disciplina en clase son los factores que están más correlacionados con el desempeño de los estudiantes. (Unesco-OEI, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular 2014-2015)

Finalmente, resulta interesante mencionar algunas ideas trabajadas por Cassasus (s/f) en un artículo titulado “Clima escolar, emociones y aprendizaje”. En la línea de las afirmaciones de los párrafos anteriores, sostiene que el clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Así, afirma que los estudiantes de niveles socioculturales bajos que están en escuelas con un buen clima emocional, tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. Para él, el clima está conformado por los vínculos que se establecen entre los docentes y los estudiantes y entre los mismos estudiantes. De esta manera, el docente debe lograr que los estudiantes se sientan vistos, escuchados y aceptados, sin juicio ni crítica. Debe establecerse una conexión basada en la confianza y seguridad.

Complementando esas ideas, asevera que en la escuela debemos cuidar cinco tipos de relaciones que conducen a un clima emocional propicio al aprendizaje;

- relación del docente con lo que está enseñando.
- relación del estudiante con lo que aprende.
- relación del docente consigo mismo.
- relación del docente con el alumno.
- relación entre los estudiantes.

(Cassasus s/f)

Actividades finales

Al finalizar la lectura de esta unidad, es importante retomar las preguntas que se plantearon al inicio. Luego, y en relación a la situación de cada una de sus escuelas, es importante reflexionar sobre:

- ¿Sobre qué ideas es importante seguir investigando y profundizando en los siguientes meses?
- ¿Cuáles son los temas por los que hay que comenzar a trabajar en las comunidades de aprendizaje que se formen en la escuela? ¿Cuáles son los aspectos clave para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes?
- ¿Por qué el clima de aula es tan importante para mejorar la calidad de nuestras escuelas?


3 Unidad

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS, LOS DOCENTES Y LA GESTIÓN CURRICULAR

Capacidad	Indicadores
Diseña condiciones favorables a procesos pedagógicos de calidad en base al manejo de criterios y herramientas normativas y curriculares.	<ul style="list-style-type: none">• Maneja procedimientos para conducir espacios de reflexión colectiva sobre las fortalezas y oportunidades de mejora vinculados a la práctica pedagógica del docente.• Plantea condiciones para reducir o superar distorsiones e interferencias a los procesos pedagógicos que desarrollan competencias
Organiza el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica entre docentes, orientados a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes para la mejora de los procesos pedagógicos.• Diseña estrategias para destacar y promover buenas prácticas pedagógicas entre el equipo docente de su IE.• Maneja estrategias para la generación de acuerdos y el manejo de discrepancias en el trabajo grupal.• Maneja estrategias y herramientas para promover la reflexión crítica en el análisis de las prácticas pedagógicas.• Maneja criterios para el análisis de las prácticas pedagógicas, basados en el Marco de Buen Desempeño Docente y en las demandas del currículo.
Gestiona oportunidades de formación continua de los docentes orientadas a su actualización y mejora de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none">• Establece las necesidades de formación de sus docentes a partir de las evidencias de su práctica.• Distingue las estrategias que sirven para el desarrollo de competencias y capacidades profesionales docentes.• Diseña planes de capacitación pertinentes a las necesidades de formación de los docentes.• Identifica los saberes y fortalezas más destacadas de sus docentes.• Diseña estrategias para destacar y promover buenas prácticas pedagógicas entre el equipo docente de su IE.

1. Partiendo de la experiencia

Durante los días de matrícula, la directora y un grupo de docentes de una escuela han organizado todo para recibir a las madres y los padres de familia. Ellos han conversado previamente sobre la importancia de tratarlos bien, acogerlos, contarles sobre los planes del año y, principalmente, resolver sus preguntas. Al final del primer día, la directora y el grupo de docentes se reúnen para comentar las incidencias del día, y todos comentan que les ha llamado la atención una pregunta que han repetido la



mayoría de padres y madres: ¿Quién será la docente de mi hijo? O si son de secundaria: ¿Quién será el tutor y los profesores de mi hija?

- ¿Por qué es recurrente esta pregunta? ¿Qué puede inferir la directora de estas preguntas?
- ¿Se debe preocupar la directora por esta pregunta?
- ¿Qué acciones y políticas debe tomar la directora para que esta pregunta tienda a reducirse en los siguientes años?

2. La labor de los directivos en relación a los docentes como gestores del currículo

(...) el progreso de la educación no depende de contar con un currículum mejor, sino que descansa en la capacidad que los maestros tienen para llevarlo a la práctica. Aun cuando la currícula y los materiales para la enseñanza se encuentren muy bien diseñados (asesorados por destacados especialistas), es necesario contar con buenos docentes que puedan llevarlos adelante: “la exitosa implementación de cualquier currículo implica —como requisito indispensable— la presencia de un maestro hábil y bien preparado” (Errol Miller 2006, citado por Vezub 2009).

Para trabajar los temas de esta unidad debemos recordar lo que se planteó en las primeras páginas: la gestión curricular debe entenderse como la capacidad de organizar y poner en funcionamiento el proyecto educativo de nuestras escuelas a partir de lo que se debe enseñar y, sobre todo, lo que deben aprender los estudiantes. Dicha gestión debe estar orientada a la formación de los estudiantes, al desarrollo de sus competencias; debe buscar un mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje en la institución, para que se materialicen todos los aprendizajes planteados en el Currículo y en el PCI.

Ya, a lo largo de todo el material se han ido dando algunas ideas y recomendaciones útiles para gestionar el currículo; entre otras cuestiones, por ejemplo se planteó la importancia de generar reuniones en las cuales los docentes puedan discutir y comprender a fondo las competencias y su progresión, estudiando los estándares de aprendizaje (no solo en relación al ciclo en el cual enseña cada docente, sino su progresión a lo largo de toda la escolaridad).

En esta unidad se abordarán de manera somera algunos puntos acerca de la formación docente y de la situación de las escuelas en el establecimiento de metas pedagógicas. Estos temas se pueden profundizar en el módulo 5, que desarrolla los aspectos vinculados a “Monitoreo, acompañamiento y evaluación de la práctica docente”.

Creemos que la primera idea a señalar es que en el campo de la educación no hay recetas únicas o universales para producir cambios y mejoras en las escuelas. Además, los estudios de las distintas experiencias exitosas proporcionan evidencias sobre que estas mejoras están asociadas, no a intervenciones externas sino a cómo la escuela enfrenta el proceso del cambio educativo. De allí que las políticas deben asumir a la escuela como una unidad de intervención y los directivos de éstas deben cogestionar (junto con las instituciones de gobierno) diseños integrales, diferenciados —entre escuela y escuela— y flexibles.

En esa línea el liderazgo escolar es esencial. Kenneth Leithwood (2009) señala que este tiene que tener tres variables mediadoras, y que directores y subdirectores deben tener claro para alcanzar el cambio:

- Las motivaciones, que están relacionadas a la responsabilidad y el compromiso con las metas: “los procesos motivacionales son las cualidades de una persona que están orientadas hacia el futuro y que apuntan a ayudarla a evaluar la necesidad de cambio o acción. Estos procesos son una función de nuestras emociones, metas personales, creencias acerca de nuestras propias capacidades y creencias acerca de nuestro contexto o situación. Así los directivos deben tener la capacidad de inspirar compromiso, energía y una visión común.
- Las condiciones que se deben generar al interior de las escuelas y que están relacionadas con el entorno laboral. Tienen que ver con espacios, tiempos, formas de comunicación, etc.
- Las capacidades. Es interesante destacar que cuando Leithwood desarrolla esta variable, sostiene que si bien inicialmente era concebida como algo propio de profesionales individuales (se refiere a los conocimientos y destrezas requeridas para llevar a cabo las tareas propias de la labor), hoy se reconoce como una propiedad colectiva de cada organización.

Consideramos que estas tres variables son indispensables para el cambio en las prácticas docentes y por consiguiente en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, para este material queremos ahondar en el tema de las capacidades (o competencias docentes) en relación a las decisiones que se tienen que tomar cuando se piensa en la formación docente en servicio. Consideramos que si los directivos tienen que cogestionar el cambio (junto con las UGEL, DRE y Minedu), es importante que reflexionen sobre algunos puntos básicos de la formación que les permita tomar decisiones y apoyar o incentivar algunas medidas que se toman a nivel local, regional o nacional.

2.1. La situación actual

Hace ya varios años se viene investigando acerca del desarrollo y la formación docente, incluyendo a los modelos de capacitación que se han venido dando. Entre los investigadores que se han ocupado del tema en América Latina sobresale Lea Vezub (2007, 2010, 2011). Tomando en cuenta sus aportes, creemos que los directivos deben considerar los siguientes puntos cuando piensan en la formación en servicio de los docentes que trabajan en sus instituciones educativas.

- La formación en los institutos pedagógicos sobrevalora, en general, la práctica y la experiencia docente directa, en el nivel educativo en el que se forma. El contacto con material teórico que proviene de la psicología cognitiva, la pedagogía, la didáctica es menor y en algunos casos escaso. De allí que se deben fortalecer la reflexión y la comprensión de estos temas con las docentes que vienen de esa cantera, a partir de los retos de la propia práctica.
- La formación en las universidades apuesta por la excelencia académica y la actualización de contenidos. Sin embargo, los vínculos con la práctica quedan en segundo plano, muchas veces reducidos al último año de formación. En esos casos tenemos docentes que muestran un vacío entre su formación y las necesidades de la práctica docente. Manifiestan un sentimiento de divorcio entre la teoría que manejan, la práctica y la realidad escolar.
- Los docentes recién egresados, cuando inician su vida profesional, se ven “forzados” a armar el rompecabezas; es decir deben imaginar cómo enseñar determinados contenidos/competencias en contextos particulares, con estudiantes concretos. Además, deben intentar relacionar los contenidos disciplinares, cuando los han recibido, con las didácticas específicas que han recibido de manera aislada; muchas veces en cursos distintos y con distintos maestros que no conversan entre ellos.



- Los docentes a lo largo de su formación han tenido pocos espacios para la reflexión acerca del sentido de la enseñanza en contextos actuales, en la reconfiguración del trabajo y de la identidad docente, y de las condiciones socioculturales que producen subjetividad de los estudiantes. Si queremos acompañarlos en su formación en servicio, debemos abrir la reflexión en torno a esos temas.
- Muchos docentes, cuando gestionan sus sesiones de enseñanza aprendizaje, sienten que carecen de herramientas prácticas para enfrentar el día a día. Los modelos teóricos (o prácticos) aprendidos en su formación inicial e incluso en capacitaciones posteriores no encajan con la realidad, con las características de las aulas y de los estudiantes de “carne y hueso”. Tienen dificultades para:
 - Controlar el aula. Se preguntan cómo manejar el comportamiento en las aulas pues la indisciplina es uno de los problemas frecuentes; los tropiezos para lograr un ambiente ordenado de trabajo son bastante generalizados.
 - Capturar y mantener la atención de los estudiantes. Mantener la motivación y la atención de los estudiantes es uno de los grandes retos en este siglo XXI.
 - Trabajar con los más “rezagados”. No manejan ni la teoría, ni la práctica de un trabajo diferenciado para trabajar con aquellos estudiantes que tienen un nivel de desarrollo de la competencia menor al que le corresponde en el ciclo o tienen alguna necesidad educativa especial. (En nuestro país, la LGE nos plantea como principio la Inclusión y el nuevo currículo habla de un enfoque Inclusivo o de atención a la diversidad; sin embargo pocas veces se profundiza sobre estos temas en la formación Inicial o en las capacitaciones docentes).
- Los docentes pierden rápidamente su optimismo inicial; aquellos que llegan con fuerzas y ganas de cambiar las cosas terminan adaptándose a la cultura institucional, a las rutinas escolares y al statu quo establecido por los colegas más experimentados.
- Los docentes que recién comienzan a trabajar en una institución educativa, aunque tengan experiencia de aula, no conocen ni saben cómo aplicar las dinámicas propias de dicha escuela —relación con los estudiantes, prácticas de la escuela, relación con padres y madres de familia— por más que se las hayan explicado antes.
- Algunos de los docentes antiguos de la institución pueden mostrar las siguientes dificultades:
- Se han acostumbrado a algunas prácticas que ya han “naturalizado” aunque pueden no ser las adecuadas para alcanzar los aprendizajes esperados.
- Es difícil que se observen a sí mismos. Cuando hablan de sus sesiones de enseñanza aprendizaje puede que recuerden solo algunos aspectos. Es sabido que una persona recuerda lo que su ser le permite recordar. En ese sentido, la memoria es selectiva. Los docentes no escapan a esta característica, por eso es complicado iniciar una reflexión crítica sobre la propia práctica.
- Tienden a responsabilizar a los estudiantes y al entorno de los fracasos escolares.

Acerca de las capacitaciones que se dieron a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI y que en algunos casos siguen dándose, Vezub (2007, 2010, 2011) sostiene:

- Las políticas masivas de capacitación han mostrado debilidades y recibido numerosas críticas debido a que:
 - No toman en cuenta que la práctica es más difícil de modificar que la instauración de un curso, un taller, un seminario o una jornada de reflexión.

- Son de corta duración, no incluyen seguimiento, ni apoyos posteriores a la implementación que permitan sostener las transformaciones promovidas. Frente a ellas, los docentes:
 - Seleccionan los contenidos que se les ofrecen para apoyar su enseñanza valorizando algunos aportes (los que están más cerca a sus representaciones previas) y desechan otros.
 - Combinan de manera peculiar los nuevos conocimientos y estrategias con sus anteriores saberes, rutinas y habilidades
- Son centralistas y homogenizan la agenda de perfeccionamiento docente. No parten de diagnósticos de las necesidades y los docentes no son un cuerpo homogéneo, tienen distintas exigencias de formación a lo largo de su carrera.
- Los centros que capacitaban lo hacían muchas veces en función de sus propias disponibilidades y fortalezas y no en función de las necesidades docentes
- Se centran básicamente en la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos.
- Las propuestas de capacitación son generalmente inconexas, desarticuladas, de desigual calidad, pertinencia y nivel académico.
- Cuando los profesores de las universidades de distintas especialidades, están a cargo de los cursos y talleres de perfeccionamiento o desarrollo profesional continuo, los docentes de escuela señalan:
 - Que tienen, en general, un alto nivel de preparación disciplinar
 - Que manejan contenidos actualizados
 - Que la bibliografía que recomiendan es de calidad
 - Pero señalan que desconocen la realidad educativa donde ellos se desempeñan.

Por su parte Malpica (2013) señala como una de las grandes dificultades de las escuelas el aislamiento en el que trabajan los docentes; afirma que lo de “cada maestrillo con su librillo” ha hecho mucho daño a las escuelas, pues no ha permitido avanzar, trabajar realmente en equipo, reflexionar de manera conjunta acerca de práctica profesional docente, compartirla y crecer juntos. Señala además que cada docente tiene sus propias representaciones o paradigmas sobre su labor (llega a las escuelas con su propia “mochila”) y que los contenidos de esas “mochilas” es diferente. Que la docencia, por esa misma razón, es prácticamente la única profesión en la que, ante unas mismas metas, pueden existir dos prácticas profesionales antagónicas y ser consideradas válidas ambas. El manejo de la disciplina y los comportamientos en el aula es un ejemplo claro. Algunos docentes sostienen (y actúan en concordancia) que es fundamental generar la autorregulación, la discusión de las normas, el seguimiento y evaluación de las mismas por parte de los estudiantes. Otros, manejan la disciplina en base a premios, castigos, amenazas. Así un estudiante de primaria puede tener en un grado una docente como la del primer caso y al siguiente año una que apuesta por entregar “caritas felices” o amenazar constantemente. En secundaria, incluso, el estudiante —que tiene en promedio 10 docentes— tiene al mismo tiempo docentes que manejan la disciplina de manera antagónica.

Si sumamos lo primero (aislamiento) y lo segundo (mochilas diferentes), resulta que existen escasas capacidades de los docentes para compartir su práctica profesional, hablar de ella y acordar estrategias didácticas comunes. Malpica (2013) menciona testimonios como: “Cómo voy a hablar de mi práctica con mi colega si él tiene una forma totalmente diferente de enseñar a la mía. Además, los dos podemos justificar perfectamente nuestra práctica”. Estos pensamientos, llevados



a la acción originan que los docentes enfrenten su labor diaria de manera aislada, sin una guía clara para afrontar todas las dificultades del día a día y que pueden ser abrumadoras: diversidad de estudiantes, falta de motivación, presión por acabar programas, carencia de tiempo y recursos necesarios, fracaso escolar, entorno socioeconómico de la IE, entre otras.

Por otro lado, Malpica (2013) profundiza en el análisis de una de las situaciones que se mencionó en la primera unidad de este material: la escisión entre los procesos organizativos y los procesos de enseñanza aprendizaje. Él señala que en el ámbito educativo y formativo se iniciaron los cambios a partir de implantar sistemas para controlar la organización y alcanzar mayor calidad, pero sin tener claros los protocolos de actuación en los procesos más importantes de toda institución educativa: los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, plantea algunos errores que llevan a generar resistencias frente a cambios que buscan mejorar esa calidad educativa de la que hablan las escuelas:

- El sistema no gira en torno a los procesos clave (de aprendizaje), sino que lo hace en función de la propia organización.
- Existe una creencia sobre que los indicadores de contenidos (avance en programas), de gestión de la formación y de resultados académicos son suficientes para medir los procesos educativos. Sostiene que siendo necesarios, esta creencia deja de lado el eje básico y vital: los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el control de las prácticas educativas.
- Los responsables y directivos de las IE no pueden intervenir en la libertad y autonomía de la que gozan los docentes.
- Afirmaciones que sostienen que en educación no se pueden medir los procesos ni gestionar los resultados, ya que se depende de variables muy complejas que escapan a la función de la escuela y de los sistemas de gestión de la calidad. Pero frente a esto, Malpica menciona que los últimos estudios realizados, han colocado en su justa medida los factores externos en relación con la incidencia que tiene lo que, los docentes hacemos en las aulas. La conclusión es que independientemente de otros factores externos, las prácticas educativas tienen una fuerte correlación con los resultados de aprendizaje obtenidos.

2.2. Supuestos y recomendaciones para una gestión pedagógica en torno al currículo y los aprendizajes de los estudiantes

Brindar oportunidades para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y autorregulación de sus prácticas. Para ello la formación centrada en la escuela debe focalizar en las situaciones y problemas específicos que ocurren en la enseñanza cotidiana, en los procesos de aprendizaje y en los vínculos pedagógicos que se establecen (Vezub 2007).

Frente a las distintas situaciones descritas en la sección anterior, Lea Vezub (2007, 2010, 2011) propone que la política de formación docente tome en cuenta los siguientes puntos al diseñar procesos de formación docente en servicio. Para los directivos es fundamental considerar dichas propuestas, pues deben gestionar la formación de los docentes de su IE y fomentar consensos alrededor de estas.

1. Cambiar el modelo tomando en cuenta los siguientes puntos:
 - Las iniciativas de formación deben estar arraigadas en la escala local:
 - En las situaciones específicas que viven los docentes
 - En los problemas de enseñanza reales

- En las prácticas cotidianas
- En los modos particulares de hacer de cada escuela

La formación debe ocurrir en los contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar o sobre qué hacer, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación.

- Los docentes deben ser reconocidos como protagonistas y sujetos activos de su proceso formativo. Para potenciar la formación, es esencial ubicar las necesidades, deseos y expectativa de formación de los docentes.
 - Deben favorecerse las estrategias que posibiliten:
 - La reconstrucción de los saberes prácticos
 - La sistematización de las experiencias
 - La documentación e intercambio de experiencias de enseñanza
2. Apostar por un desarrollo profesional centrado en la escuela, entendida como un entorno de colaboración, de aprendizajes e innovación. Y reconociendo la importancia de la llamada “gramática escolar” (variable institucional y cultura organizacional) en el cambio de prácticas arraigadas en docentes.
 3. Fomentar, en los docentes, tres tipos de aprendizaje, igualmente importantes:
 - Pedagógicos. El desarrollo profesional requiere de múltiples y permanentes aprendizajes.
 - Personales. Se debe favorecer en los docentes la comprensión de sí mismos; y de esa manera recuperen el deseo de educar y enseñar (La tarea educativa es por definición una tarea de relación que posibilita el crecimiento propio y ajeno).
 - Institucionales. El desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias y de la definición y análisis de proyectos.
 4. Fomentar la práctica reflexiva que facilite a los docentes tomar conciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones. Y desde allí facilitar la evaluación de métodos alternativos para mejorar y transformar su práctica.
 5. Formar el juicio práctico de los docentes. La práctica docente debe ser complementada, contrastada, cuestionada, puesta en tensión a nivel del terreno de:
 - Lo conceptual
 - Los procedimientos
 - Las estrategias de enseñanza
 - Los valores
 - Las concepciones e ideologías profesionales que sostienen y subyacen a las prácticas
 6. Fomentar que los docentes se apropien de métodos y categorías para analizar su práctica y proponer estrategias de intervención en función de los contextos; que puedan promover alternativas diferentes cuando detectan aspectos que dificultan los aprendizajes de sus estudiantes.
 7. Facilitar que se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales culturales diversos. Y que



a partir de ello puedan dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase.

8. Fomentar la colaboración y el apoyo entre los que aprenden. La asistencia de colegas y expertos más experimentados es necesaria, pues si bien cada docente aprende de manera autónoma y trabaja sobre su propia práctica, esto no debe suponer una actividad solitaria.
9. Facilitar el análisis de las prácticas escolares cotidianas (no solo de didácticas específicas de áreas) para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención sobre escolarización de niños y jóvenes.

Finalmente Vezub, que apuesta por una formación docente situada, señala las siguientes características del desarrollo profesional centrado en la escuela:

Supuestos	Componentes	Ventajas
La formación docente funciona mejor si se realiza en la escala de lo particular y responde a necesidades específicas	Diagnóstico de necesidades de formación	Mayor transferencia de lo que aprendo a la práctica
La propuesta tiene que ser acorde o adaptarse a la cultura de cada escuela	Adaptación del plan de cada institución. El proyecto se termina de definir en las escuelas	Los docentes se sienten protagonistas y capaces de tomar decisiones sobre su desarrollo profesional
Considera la formación en situación de trabajo	Organización de tiempos y espacios de trabajo en las escuelas	Contribuye a fortalecer la pertenencia y el proyecto institucional
Autonomía y capacidad de los docentes para definir y orientar su formación	Trabajo en equipo identificación de problemas, diagnóstico	Logra más compromiso, participación e implicación de los docentes
Los nuevos aprendizajes se deben relacionar con los esquemas del profesorado y con los temas que enseñan	Examen de las teorías implícitas del profesorado, actitudes, concepciones y valores	Los profesores perciben que el programa es relevante y que contribuye a mejorar su trabajo. Articulación entre lo novedoso y la práctica actual
La práctica de enseñanza como eje del plan de formación. La formación interpela los contextos de la práctica y colabora en su transformación	Reflexión y análisis de la práctica Dispositivos de observación, confrontación y estudio de casos	Aumenta la probabilidad de modificar, innovar y mejorar la práctica

Supuestos	Componentes	Ventajas
El rol del capacitador, formador o tutor consiste en asesorar, acompañar y colaborar con el profesorado en su proceso de cambio	Dispositivo de acompañamiento in situ en las escuelas y en las aulas de los profesores. Asesoramiento: mirada externa	Prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo del profesorado
Responde a la diversidad y trayectoria de los docentes	Certificación, diversas maneras de reconocimiento	Permite itinerarios diversos y capitalizar la experiencia profesional de los participantes

Por su parte, Malpica (2013) plantea las siguientes ideas, que consideramos fundamentales para gestionar el currículo. Si bien estas propuestas deben ser tomadas en cuenta al diseñar políticas educativas de formación docente, consideramos que, en este caso, los directivos tienen la posibilidad y la responsabilidad de llevarlas a la práctica:

- a. **Alinear la práctica a las finalidades.** La libertad en los procesos de enseñanza aprendizaje es inherente a la profesión docente y enriquece el trabajo en las aulas, pero no puede obviar las finalidades educativas prometidas a los estudiantes (perfil de egreso, competencias) y a las familias. La práctica educativa no puede ser solo individual, ya que la promesa es colectiva. Cada institución debe establecer una práctica educativa compartida y alineada con las finalidades del aprendizaje, y esto comporta forzosamente ciertas actividades docentes coordinadas que puedan ser medidas y, por supuesto, mejoradas.
- b. **Compartir y reflexionar sobre la práctica.** No es suficiente que los docentes de la IE asistan a cursos, congresos, talleres o seminarios. Dicha participación puede servir para que se informen, pero requerimos más acciones para cambiar la práctica. Si asumimos que se aprende viendo, haciendo y analizando lo que se ve y se hace, los docentes necesitan forzosamente ser acompañados y compartir su práctica profesional con los colegas, reflexionando de manera estratégica sobre lo que se está haciendo, sobre cómo se está haciendo, observando a otros hacer lo mismo. Esto requiere una configuración organizativa diferente, en la mayoría de instituciones educativas, que permita realizar estas actividades como parte de la labor diaria. Sabemos que esto está muy relacionado con las políticas de Estado, pero consideramos que los directivos tienen un margen para diseñar los espacios y los tiempos al interior de la escuela.
- c. **Consolidar a la escuela como unidad de formación.** La intervención reflexiva propuesta para el trabajo con los docentes debe buscar llevar a los docentes a tener espacios como los tienen los médicos, donde se realicen “clínicas” que permitan al profesorado abrir sus “mochilas” docentes, revisar su práctica educativa, someterla al escrutinio constructivo de sus colegas y garantizar el aprendizaje colectivo. Ello fomentará el aprendizaje entre iguales y que se funcione de manera realmente colegiada. Cada institución educativa debe convertirse en una unidad de formación, sobre todo, de formación entre iguales. En esta línea, el Estado debe fortalecer políticas que lleven a que esto se materialice, pero los directivos pueden ir avanzando, por ejemplo profundizando en el conocimiento de todos sus docentes y sus prácticas para identificar aquellas que se puedan sistematizar y compartir.



- d. **Apostar por el trabajo colaborativo.** El trabajo en equipo por parte de los docentes es importante además por otra razón, vinculada a las demandas que se hacen a la escuela. La sociedad actual obliga a las instituciones educativas a volver a integrar todos los contenidos para que tengan sentido en conjunto y permitan al estudiante adquirir la capacidad de escoger los contenidos más adecuados ante una situación determinada para resolverla con maestría (recordemos qué se dijo acerca de lo que son las competencias en la segunda unidad). Los docentes deben ponerse de acuerdo, trabajar en equipo, abrir sus aulas y plantearse una enseñanza en equipo. Se requiere de ambientes o contextos creados por todo el equipo docente, que sean capaces de generar las condiciones para que este tipo de aprendizaje aflore y se fortalezca. El nuevo currículo, por ejemplo, le abre la puerta al trabajo con ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que los directivos pueden aprovechar para generar vínculos entre los docentes del nivel de secundaria.

Malpica (2013) sostiene que debemos afrontar varios retos para cambiar las dinámicas de las escuelas y gestionar el currículo en el sentido de lograr procesos de enseñanza que focalicen en los aprendizajes. Nos resulta obvio que el Estado debe hacer su parte, pero los directivos pueden ir avanzando, y afianzar su liderazgo pedagógico atreviéndose a generar algunos cambios dentro de sus escuelas que lleven a:

Generar el liderazgo pedagógico necesario; es decir, fomentar y alcanzar la participación —en la reflexión sobre los aprendizajes— no solo de los docentes y el equipo directivo, sino que, de ser posible, de toda la comunidad educativa (estudiantes, padres y madres de familia, grupos de interés). El reto de desarrollar el liderazgo pedagógico pasa por creer; es decir, que el docente crea que sus estudiantes pueden aprender y también que el director crea que los docentes pueden cambiar. Unas expectativas positivas son necesarias para sentar las bases de la calidad educativa desde el aula.

Gestionar un tiempo de dedicación adecuado. Encontrar tiempo para la reflexión y mejora continua de la práctica docente requiere que se vea no como algo extra, sino como algo que se encuentra dentro del horario laboral y del trabajo cotidiano. Por eso es tan importante que estos procesos no los realice cada docente por su lado. Será más difícil que un solo docente encuentre tiempo para implementar cambios y mejoras en su práctica educativa, sobre todo si estas actividades no forman parte de sus tareas cotidianas y permanentes como formador, y si, además, no obtiene un reconocimiento directo por ello.

Desarrollar una cultura docente más profesional. En esa línea, no cualquier acción es válida para cambiar los hábitos docentes. Se deben fomentar actividades fundamentadas —en teoría y en estudios— que no puedan entenderse como arbitrarias, que sean altamente participativas y que tengan un sentido de sistematización y no se entiendan como eventos aislados.

Fomentar la participación de toda la comunidad educativa. Lo importante es involucrar a la comunidad educativa, no solo con la idea de la calidad a nivel organizativo, sino a nivel pedagógico, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Minimizar la influencia negativa del contexto. El contexto nos condiciona y puede llegar a ser un obstáculo muy importante, no tanto por lo que influye negativamente en nuestra práctica, sino porque puede llegar a inhibirnos de realizar cualquier cambio y mejora. Fortalecer a los docentes en habilidades socioemocionales resulta fundamental para afrontar este reto.

3. Diversificación y contextualización en las escuelas

La diversificación, cuando se apuesta por un currículo por competencias, es una tarea permanente. Como ya lo hemos explicado en varias secciones del documento, las competencias son desempeños complejos orientados a resolver problemas o enfrentar situaciones diversas y contextualizadas.

3.1. ¿Para qué diversificar?

En un país tan pluricultural como el Perú es imprescindible que la escuela se esfuerce por ser ella misma competente en el sentido de ser capaz de comprometerse en la solución de los problemas que se producen al interior de la propia comunidad (Zabalza, 2012). La escuela, en este sentido, debe convertirse en una comunidad de aprendizaje capaz de convocar al conjunto del cuerpo social en el que está inserta (padres y madres de familia, líderes locales, representantes de organizaciones e instituciones, autoridades, etc.) Para ello, es importante que la escuela identifique mecanismos de participación pertinentes que posibiliten un diálogo con la comunidad educativa, que esté orientado a identificar aquellas experiencias, potencialidades, necesidades, características y demandas del propio contexto local y regional (vinculadas al territorio, la cultura, los recursos, etc.) que deban ser incluidas en el propio proyecto curricular con el propósito de contribuir en el fortalecimiento de la propia comunidad local.

Diversificar el currículo es entonces un proceso en el que la escuela se va haciendo cada vez más sensible a su entorno y el gran reto de este proceso está en proteger al mismo tiempo el derecho a recibir una educación de calidad (la cual se plasma en el logro del perfil de egreso que el Currículo Nacional plantea, como básico común entre todos los peruanos) y el derecho al reconocimiento y respeto a las diferencias.

Diversificar, sin embargo, no es solamente un reto, sino un imperativo puesto que es parte de la legislación vigente. Así, en el artículo 33° de la Ley General de Educación, el currículo de la Educación Básica es definido como abierto, flexible, integrador y diversificado. Afirmar que es abierto y flexible significa que ofrece las condiciones para que pueda llevarse a cabo la diversificación, ya que la flexibilidad se vincula a la posibilidad de introducir adaptaciones; y la apertura, a la de incluir nuevas capacidades que ayuden a que las competencias del currículo respondan a las necesidades y demandas de cada localidad y región. Entonces, no es posible hablar de diversificación sin una comunidad educativa flexible y abierta.

En este sentido, la flexibilidad, la apertura y la diversificación como características de un currículo orientado al desarrollo de competencias (como es el caso del nuestro), se concretizan cuando la comunidad educativa reflexiona en cómo ayudar a que los estudiantes desarrollen las competencias del Currículo Nacional sin olvidar que estos deben ser considerados en el marco del contexto físico, biológico y cultural en el que su existencia adquiere sentido. Afirmar que los estudiantes son sujetos contextualizados significa reconocer que tienen modos de ser, de expresarse, de comportarse, de relacionarse con los demás y consigo mismos que son generados por sus experiencias cotidianas en una familia, un grupo de amigos, una escuela, una comunidad, un entorno ambiental y cultural particulares. Es, entonces, prerequisite para la escuela, antes de iniciar un proceso de diversificación, conocer profundamente a los estudiantes y el contexto en el que desenvuelven.



3.2. ¿Cómo diversificar?

Una vez aclarado el sentido y la importancia de la diversificación, podemos pasar a su implementación. Como bien se explica en el Currículo Nacional, este proceso de diversificación se da a dos niveles: a nivel regional —cuyo producto es el Currículo Regional— y a nivel de la institución educativa misma —cuyo producto es el Proyecto Curricular de la institución educativa—. Este último debe asegurar que todas las competencias del Currículo Nacional sean desarrolladas, así como las adaptaciones e inclusiones que aparezcan en el Currículo Regional. En ambos niveles, el proceso de diversificación debe incluir mecanismos participativos para involucrar a la comunidad en su elaboración.

En este punto, nos falta abordar las consideraciones que deben orientar este proceso de diversificación. En este documento profundizaremos en una de ellas, en la que consideramos más importante, ya que nos permite afrontar el gran reto que mencionamos líneas arriba: ayudar a que nuestros estudiantes logren el perfil de egreso que el Currículo Nacional plantea y, al mismo tiempo, sean respetados y reconocidos en sus diferencias culturales, territoriales, ambientales, etc. La consideración a la que nos referimos es la contextualización de las competencias. Contextualizar una competencia implica aportar información pertinente e informada sobre la realidad regional —y local (si quien hace la contextualización es la propia escuela)— para, por un lado, identificar los contenidos o temas que mejor se vinculan a las experiencias cotidianas de los estudiantes y, por otro lado, adaptar las capacidades que la conforman o incluir nuevas, de ser necesario.

Para ilustrar lo que acabamos de afirmar sobre la contextualización de las competencias, vayamos a una de ellas; por ejemplo, a la vinculada a la construcción de interpretaciones históricas.

3.3. Ejemplo: Competencia vinculada a la construcción de interpretaciones históricas

Preguntémonos, entonces, sobre cuáles de los problemas históricos de nuestro pasado deben trabajar nuestros estudiantes para desarrollar no solo pensamiento histórico sino conciencia histórica (reconocerse como fruto de un pasado, pero a la vez constructores de futuro). Si revisamos el Currículo Nacional, nos daremos cuenta de que no los menciona, que no hay una lista ni de problemas, ni de procesos, ni de personajes, ni de etapas que estén prefijados como obligatorios. Sin embargo, que no estén presentes, no quiere decir que de pronto todo el esfuerzo hecho por la historiografía peruana en identificar los problemas más importantes de nuestra historia se vaya a esfumar de las escuelas. Lo que quiere decir es que, en un currículo por competencias flexible, abierto y diversificado, es posible y necesario identificar e incluir aquellos problemas que están vinculados a procesos históricos regionales o locales que forman parte importante de la identidad de la comunidad. Así, en los programas de nivel se presentan desempeños que pueden recoger evidencias sobre el desarrollo de la competencia (literalmente se menciona “desempeños como los siguientes”), pero son generales; es decir, vinculados a historia nacional. En cada región y en cada escuela tendremos que identificar además algunos problemas “propios”. Entonces, si pensamos en las primeras décadas del siglo XX podríamos preguntarnos si por ejemplo para alguien que no vive en Lima tiene sentido identificar cambios y continuidades al observar fotos del jirón de la Unión y del Palais Concert (imágenes recurrentes en los libros escolares cuando) o tendría más sentido incluir fuentes y procesos que hablen de la historia de su propia localidad o región. Así, por ejemplo, en Arequipa tendrán que profundizar en los movimientos que se dieron en la época de Odría en esa región; o en el norte del Perú, al buscar comprender los circuitos económicos que se desarrollaban en el virreinato, deberán profundizar en aquellos circuitos que se dieron en lo que hoy es el norte del Perú y parte de Ecuador. En ese sentido es un reto para cada región del país producir materiales (adecuados para el nivel de lectura de cada nivel educativo) que permitan

abordar problemas históricos regionales e incluso locales, pues algunas regiones tienen historias locales muy diversas. De igual manera, materiales para abordar problemas ambientales regionales o locales; o para disfrutar de la literatura regional y local. En un país tan rico en culturas y saberes locales, elaborar materiales apropiados a estos es una demanda impostergable. En esa línea ya han comenzado a producirse materiales que nos pueden ayudar en las escuelas; se trata de que lleguen a ellas y de que apoyemos otras iniciativas similares.

Si bien lo que acabamos de ejemplificar implica acercar la escuela a un entorno donde se desenvuelve desde la contextualización de las competencias, todavía no hemos dado un ejemplo de diversificación en el sentido de adaptar o incluir nuevas capacidades que respondan a las necesidades o demandas de la comunidad. Para ilustrar ese proceso, sigamos con la competencia vinculada a la construcción de interpretaciones históricas e imaginemos que la región o la comunidad educativa se da cuenta de que si quiere contextualizar esta competencia, debe incluir una nueva capacidad, ya que la orientada a la interpretación crítica de fuentes no basta porque el problema es que no existen suficientes fuentes escritas vinculadas a la historia local; por lo tanto, ven por conveniente incluir una capacidad que responda a esta necesidad: elabora fuentes históricas.

Es necesario decir que el reconocer la necesidad de incluir una nueva capacidad es solo el primer paso, ya que para poder incluirla dentro del proyecto curricular debemos estar seguros, primero, de que no está contemplada en las que ya plantea el currículo. Y, segundo, debemos estar preparados para explicar y delimitar en qué consiste exactamente esa capacidad, así como su vínculo con la competencia; generar desempeños diferentes que puedan ser observables en la escuela, generar mapas de complejidad de la capacidad que permita integrarla a los estándares de aprendizaje de la competencia en su totalidad. En otras palabras, incluir nuevas capacidades implica un trabajo pedagógico dialogado, con el propósito de mantener la consistencia del currículo basado en competencias.

Actividades finales

Al finalizar esta unidad, es importante retomar las preguntas planteadas al inicio:

- ¿Por qué los padres y madres están siempre preocupados por quiénes serán los profesores de sus hijos?
- ¿Qué recomendaciones tomarías en cuenta para fortalecer a la IE como una “unidad”?
- ¿Cuáles de las características mencionadas sobre la formación docente y sobre la actuación de los docentes reconoces?
- ¿Qué recomendaciones te parecen las más importantes para gestionar el currículo en función de los aprendizajes de todos los estudiantes de tu IE?
- ¿Qué tipo de acciones debes tomar para lograr contextualizar el currículo, desde tu escuela, tomando en cuenta lo local y lo regional?

Referencias bibliográficas

- Amadio, Massimo; Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2015). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación Unesco. París. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458S.pdf
- Carreiro da Costa, Francisco (2009). *La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués*. Recuperado de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2013/406/40639/1/Documento31.pdf
- Cassasus, Juan (s/f). *Clima escolar, emociones y aprendizaje*. Recuperado de www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castro Rubilar, Fancy (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, (13-25). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002
- Coll, César (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica-las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio>
- Coll, César (2006). *Lo básico de la educación básica*. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508110
- García Fraile, Juan Antonio y Sergio Tobón Tobón (coords.) (2008). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: FM Servicios Gráficos.
- Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf
- León, Eduardo (2017). El desafío de implementar un nuevo currículo. *Educación*. Recuperado de <https://www.educacionperu.org/el-desafio-de-implementar-un-nuevo-curriculo/>
- Ley General de Educación 28044 (2003). Recuperado de www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Malpica, Federico (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf
- Monereo, Carles y José Ignacio Pozo (2007). *Competencias básicas*. En n.º 370 Monográfico Cuadernos de pedagogía 9. Recuperado de ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/163979/cuaped_a2007m7n370p8.pdf
- OECD (2015). ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación? *PISA In Focus 49, 03/2015 (marzo)*. Recuperado de [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(esp\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(esp).pdf)
- Operti, RenatoLuis (2017). Agenda Educativa al 2030 y el Currículo, ponencia presentada al Seminario Internacional Nuevo Currículo Nacional: próximos pasos. UARM/ GRADE-Proyecto FORGE. Lima, 25-26 de enero de 2017.
- Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rohlehr, Betty Ann (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Recuperado de www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf
- Shepard, Lorrie (2006). *La evaluación en el aula*. Recuperado de www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf
- Toro, Bernardo (s/f). *Educación para la democracia*. Recuperado de es.scribd.com/doc/185513645/EDUCACION-PARA-LA-DEMOCRACIA-JOSE-BERNARDO-TORO
- Unesco-Llece (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile Salesianos Impresores S.A. Recuperado de unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf
- Venegas Jiménez, Pedro (2011). *Gestión de la educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la administración de la educación*. Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/8611/8135
- Vezub, Lea (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf
- Vezub, Lea (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Recuperado de http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/El_desarrollo_prof_docente_centrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, Lea (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. Recuperado de revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAO.
- Zabala, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: GRAO.
- Zabalza, Migue (2012). Territorio, cultura y contextualización. *Interacções y n.º 22, 6-33*. Recuperado de revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/1534/1225

