

**Autores:**

Jessica Tapia

Santiago Cueto

# El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú



**FORGE**

FORTALECIMIENTO  
DE LA GESTIÓN DE LA  
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

# **EL APOYO DE FORGE<sup>1</sup> AL DESARROLLO DEL CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL PERÚ**

Informe Final  
Proyecto FORGE

## ***Autores:***

Jessica Tapia  
Santiago Cueto

***Junio, 2017***

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

---

<sup>1</sup> Este documento da cuenta del trabajo del proyecto FORGE relacionado con su labor de soporte al desarrollo del Currículo Nacional. Desde esta perspectiva, señala también algunos de los que el proyecto considera como principales avances y desafíos de dicho desarrollo curricular en el país.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>1. Breve recuento de la política curricular 2010-2016</b>	<b>7</b>
<b>2. El proyecto FORGE y su contribución al desarrollo curricular nacional</b>	<b>9</b>
2.1. Primera etapa de apoyo de FORGE: Mapas de Progreso, Rutas del Aprendizaje y Marco Curricular	
2.2. Segunda etapa de apoyo de FORGE: construcción del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016	
2.3. Principales aportes y énfasis del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016	
<i>a. Mayor énfasis en el aprendizaje</i>	
<i>b. Mejor comunicación sobre qué es una competencia y lo que implica trabajar por competencias en el aula</i>	
<i>c. Mayor énfasis en la progresión y continuidad de los aprendizajes</i>	
<i>d. Reforzamiento del enfoque formativo de la evaluación en el aula</i>	
<i>e. La igualdad de género como un enfoque transversal</i>	
<b>3. Desafíos del Currículo Nacional 2016 y proyecciones del apoyo de FORGE</b>	<b>17</b>
3.1. El desafío mayor: cerrar la brecha entre currículo prescrito, implementado y aprendido	
3.2. Impulsar la evaluación formativa en el aula	
3.3. Consolidar un currículo que responda a las necesidades y requerimientos de poblaciones específicas	
3.4. Mejorar los procesos de diversificación curricular: revisar los currículos regionales y apoyar el desarrollo de las capacidades locales	
3.5. Mejorar los procesos de legitimación técnica y social	

3.6. El reto del alineamiento curricular: dotar de coherencia al sistema educativo	
3.7. Un cambio en la perspectiva de la construcción del currículo: pasar de uno elaborado de «arriba hacia abajo» a uno construido de «abajo hacia arriba»	
3.8. Instalar un sistema de monitoreo de la implementación curricular	
3.9. Instalar y consolidar una unidad especializada en currículo	
<b>4. Reflexión final</b>	<b>24</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>26</b>
<b>Apéndice: Proyecto FORGE: consultorías gestionadas los años 2014 y 2015</b>	<b>28</b>

Agradecemos la colaboración de Jannette Moreano y Andrea Silva, asistentas del proyecto FORGE, por su colaboración en la elaboración del presente documento, así como a Magrith Mena por su participación y aporte en relación con el tema de género.

## INTRODUCCIÓN

Diversos documentos normativos nacionales y la experiencia internacional subrayan la importancia de poseer documentos que señalen con claridad las expectativas de aprendizaje referidas a los estudiantes, en función de los cuales se deben articular las diversas líneas de la política educativa. Así, de acuerdo con la Ley General de Educación, el Currículo Nacional es la base de la Política Pedagógica Nacional, y el Ministerio de Educación (MINEDU) es responsable de diseñarlo. El Currículo Nacional contiene, además, los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al concluir su escolaridad; y su construcción debe ser fruto de un amplio proceso de consulta con la comunidad educativa, con las organizaciones sociales y comunales, con otros agentes del Estado y con la sociedad civil.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea, en su objetivo estratégico 2, el logro —por parte de los estudiantes y las instituciones educativas— de aprendizajes pertinentes y de calidad, de la mano con el establecimiento de un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, y que permita instituir currículos regionales. Esto, para que cada estudiante se desarrolle como persona y pueda aportar al desarrollo humano del país y a la cohesión social, superando exclusiones y discriminaciones. El PEN plantea, además, la necesidad de definir estándares nacionales de aprendizaje prioritarios y de evaluarlos regularmente, para asegurar el acceso a nuevos y mayores aprendizajes, mensurables y comparables internacionalmente (CNE 2006).

Si bien no solo es importante resguardar la calidad del documento curricular, sino también asegurarse de contar con medidas destinadas a apoyar su implementación, la importancia del currículo intencional prescrito está subrayada por el hecho de que proporciona las condiciones necesarias para la provisión de oportunidades de aprendizaje. La inclusión o exclusión de un contenido o desempeño concreto incide en la probabilidad de que se concreten o no determinadas experiencias potenciales de aprendizaje. Lo que se prescribe —y la forma en que se hace— orienta o dificulta su implementación, así como la evaluación y el aprendizaje (Valverde 1997). La experiencia internacional indica que el currículo prescrito se configura como el instrumento que debería guiar la práctica pedagógica, la elaboración de materiales y las evaluaciones de rendimiento.

Desde el 2010, y de manera progresiva, las gestiones ministeriales de los sucesivos gobiernos introdujeron modificaciones al Diseño Curricular Nacional (DCN),<sup>1</sup> a partir de la identificación de una serie de dificultades. Al desarrollarse en escenarios políticos diferentes, esta prolongada construcción curricular —que duró hasta el 2016— configuró distintos escenarios curriculares y, consecuentemente, desafíos diversos. El proyecto FORGE contribuyó a responder a varios de estos desafíos, desde una perspectiva de continuidad y fortaleciendo las capacidades de los equipos técnicos responsables del sector.

## **1. BREVE RECUENTO DE LA POLÍTICA CURRICULAR 2010-2016**

En este apartado se presenta un resumen que describe cómo abordó cada gestión del Ministerio de Educación los procesos de diseño y consulta de la propuesta curricular y cómo cada uno de los resultados conseguidos significó una contribución para construir el actual Currículo Nacional, aprobado en junio del 2016.

El Currículo Nacional de la Educación Básica, recientemente oficializado por el Ministerio de Educación,<sup>2</sup> debe entenderse como el producto de un trabajo continuo y sostenido, cuyos antecedentes se encuentran en el 2010, año de inicio de la elaboración de los estándares de aprendizaje por parte del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa Básica (IPEBA), del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE),<sup>3</sup> en coordinación con el Ministerio de Educación. Dicha elaboración se planteó como respuesta a varios desafíos identificados en materia curricular, que coincidían en la importancia de contar con precisiones curriculares más sólidas y claras en relación con los logros que se esperaban de los estudiantes en cada ciclo de la escolaridad. Fue entonces cuando empezaron los primeros análisis del Diseño Curricular Nacional, con el objetivo de identificar las falencias que se debían corregir para que pudiera alinearse y complementarse con los estándares. Las expectativas de aprendizaje poco claras, la excesiva densidad y la terminología inconsistente, así como problemas en la secuencia y progresión de los aprendizajes, resultaron ser las principales debilidades identificadas. Los análisis consideraron, además, que esos problemas afectaban el proceso de descentralización curricular, en tanto que este se venía sosteniendo en definiciones curriculares que no solo eran ambiguas, sino que dejaban poco espacio para las adecuaciones regionales y locales. Era necesario avanzar hacia la definición de una base clara de aprendizajes comunes que las instancias educativas nacionales, regionales y locales debían garantizar en las escuelas de sus ámbitos.

En el 2011, durante el gobierno de Ollanta Humala y la gestión de la ministra Patricia Salas, se continuó e impulsó esta línea de mejoramiento del currículo iniciada con el trabajo de elaboración de estándares. Se continuaron los estudios críticos sobre aspectos específicos del DCN y se planteó la necesidad de transitar hacia el denominado «sistema curricular», con el fin de asegurar la articulación y coherencia interna de la política curricular. En líneas generales, este sistema se concibió como un mecanismo que debía posibilitar el alineamiento y el flujo entre todos sus componentes, desde la fase de diseño y ejecución hasta la de evaluación y

<sup>1</sup> El DCN era el currículo vigente en ese momento, aprobado el año 2008 (MINEDU 2008).

<sup>2</sup> MINEDU (2016), disponible en <<http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/documentos.php#top>>.

<sup>3</sup> El IPEBA era, en esa época, uno de los órganos operadores del SINEACE, y tenía la función de elaborar los estándares de aprendizaje para la Educación Básica, en coordinación con el Ministerio de Educación.

retroalimentación, incluido el monitoreo regular del uso de los instrumentos curriculares en las escuelas. Sus componentes abarcaban, entre otros, el Marco Curricular, los estándares o Mapas de Progreso, las Rutas del Aprendizaje y diversos recursos pedagógicos para el docente, así como los currículos regionales. De acuerdo con el sistema curricular, dichos instrumentos debían cumplir funciones distintas y complementarias (MINEDU 2014).

El Marco Curricular señalaba un conjunto delimitado de aprendizajes fundamentales, e indicaba con mayor claridad los aprendizajes terminales de la escolaridad. Los estándares o Mapas de Progreso especificaban los niveles de logro esperados por ciclo en cada competencia asociada a los aprendizajes fundamentales, y se constituían en referentes para la evaluación de las competencias a nivel de sistema y de aula. Las Rutas del Aprendizaje se definieron como instrumentos pedagógicos de apoyo a la implementación, en el aula, del Marco Curricular y los estándares. En esta lógica, los currículos regionales se debían construir sobre la base de los aprendizajes fundamentales indicados en el Marco Curricular, así como sosteniéndose en los estándares y en las demandas de aprendizaje pertinentes a las características y necesidades específicas de los estudiantes de ese contexto determinado.

Los estándares o Mapas de Progreso —tal como el Marco Curricular— se revisaron y discutieron en talleres y reuniones con expertos y docentes de diferentes regiones del país, en cada una de las áreas y en distintos momentos de su elaboración.<sup>4</sup> Las tres versiones del Marco Curricular puestas a disposición en la web son, claramente, una muestra del propósito de desarrollar un proceso abierto y participativo, para someter a revisión la propuesta y recibir sugerencias para mejorarla.<sup>5</sup>

En el 2013, la gestión del ministro Jaime Saavedra evaluó la reforma iniciada en la gestión anterior y tomó la decisión de mantener los fundamentos de la propuesta, reorientando y desarrollando algunos puntos específicos, para consolidar en un nuevo currículo todo lo avanzado. En el 2015, y como parte del proceso de transición hacia este nuevo currículo, se aprobó la modificatoria del DCN mediante la RM 199-2015-MINEDU, que oficializó las matrices de competencias y capacidades de las Rutas del Aprendizaje. Finalmente, en junio del 2016 se oficializó el nuevo Currículo de la Educación Básica. Esta versión, al igual que la anterior, presenta una visión global del desempeño esperado hacia el final de la escolaridad —denominada «perfil del estudiante»—, en función de la cual se articulan las competencias a desplegar en las diferentes áreas. Se busca, de esta manera, explicitar la conexión entre el tipo de persona que se quiere formar y las competencias que se deben lograr para contribuir a su desarrollo integral. Así también, el nuevo currículo incluye los estándares —llamados Mapas de Progreso— que describen el desarrollo de cada competencia a lo largo de la escolaridad, definiendo las expectativas por ciclo.

Más allá del cambio de nombre, si bien ambas propuestas —la de Marco Curricular y la del Currículo Nacional 2016— tienen diferencias y énfasis particulares, coinciden en aspectos que se consideran estructurales.<sup>6</sup> No obstante, la nueva versión incluye cuatro documentos:

---

<sup>4</sup> Los procesos de validación de los estándares están documentados en Tapia y Gysling (2015).

<sup>5</sup> Así, por ejemplo, en los años 2012 y 2013, el MINEDU organizó una conferencia sobre Marco Curricular y Aprendizajes Fundamentales (Lima, 2012) y unos Diálogos Regionales sobre los Aprendizajes Fundamentales (Lima, 2013).

<sup>6</sup> Estos aspectos se explican más adelante, así como los principales aportes del Currículo Nacional 2016.



uno general, que se constituye en el instrumento curricular rector para toda la Educación Básica, y tres programas específicos para cada nivel (inicial, primaria y secundaria), que son los correspondientes a la Educación Básica Regular.

Adicionalmente, desde el inicio de la gestión del ministro Saavedra se impulsó la elaboración de las Sesiones de Aprendizaje, que se ofrecieron como recurso de apoyo a la implementación, junto con las Rutas del Aprendizaje. Actualmente se ha decidido descontinuar la elaboración de Rutas e iniciar un proceso de mejoramiento de las Sesiones —para ajustarlas de mejor manera a los énfasis del nuevo currículo—, a la vez que se diseñan otros materiales de apoyo a la implementación.

## **2. EL PROYECTO FORGE Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO CURRICULAR NACIONAL**

Desde sus inicios, el proyecto FORGE buscó responder a una serie de desafíos críticos de la educación peruana, mediante la provisión de asistencia técnica al Ministerio de Educación y a otros organismos gubernamentales y no gubernamentales. Uno de estos desafíos se relacionó con mejorar la toma de decisiones de las autoridades educativas referidas al aprendizaje escolar, de manera que esté crecientemente impulsada por la información, las evidencias y las consideraciones de equidad.

Desde la perspectiva del proyecto, un proceso de toma de decisiones sobre aprendizajes basado en la evidencia y la equidad requiere un sistema curricular que comunique adecuadamente los aprendizajes que se espera que los estudiantes adquieran. Igualmente, necesita evaluaciones pertinentes —tanto de aula como nacionales— que sirvan de diagnóstico para tomar las medidas correctivas necesarias, así como generar y usar sistemas de información educativa eficiente.

Uno de los objetivos del componente 1 del proyecto FORGE fue brindar asistencia técnica al Ministerio de Educación en relación con la mejora del currículo nacional. Esto implicó apoyar la elaboración, difusión e implementación de un conjunto de instrumentos curriculares que definieran con claridad los aprendizajes escolares; que incorporaran los temas relacionados con la equidad; que se articularan con otras políticas del sistema; y que transitaran hacia una lógica de desarrollo sistemático y mejora progresiva. Todo ello, desde una perspectiva de fortalecimiento de las capacidades de los funcionarios del sector.

Para el cumplimiento de tal objetivo, una de las primeras acciones del proyecto FORGE, en el marco de la construcción de su línea de base, fue recoger información sobre el conocimiento y uso del Marco Curricular, las Rutas del Aprendizaje y los Mapas de Progreso,<sup>7</sup> herramientas que el MINEDU difundió por diversas vías desde el 2013.<sup>8</sup> Los resultados mostraron que los

<sup>7</sup> Para monitorear el avance de su intervención, FORGE diseñó indicadores que se construyeron en el marco de la línea de base del proyecto en el 2014. En el caso de la política curricular, se diseñaron indicadores para medir el conocimiento de los actores de la comunidad educativa acerca de los instrumentos curriculares, así como un indicador para medir el uso de los instrumentos curriculares. Se seleccionaron 143 instituciones de ámbitos urbano público, urbano privado, rural castellano y rural indígena, en 8 regiones: Loreto, Ayacucho, Apurímac, Cajamarca, Cusco, La Libertad, Lima Metropolitana y Moquegua. Asimismo, se seleccionaron representantes de las DRE y de las UGEL de cada región elegida. En total se conformó una muestra de 47 representantes de DRE y 374 representantes de UGEL. La información se recogió mediante encuestas y observaciones.

<sup>8</sup> Si bien las unidades de análisis fueron estos tres instrumentos, cabe señalar que tanto los aprendizajes fundamentales (del Marco Curricular) como los Mapas de Progreso estaban incluidos en las Rutas del Aprendizajes,

especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Local (UGEL), así como los directores de instituciones educativas, tenían escaso conocimiento del Marco Curricular y de los Mapas de Progreso, dato consistente con el hallazgo de que solo 2,8% de los especialistas entrevistados fueron capaces de describir alguna acción concreta que se desprendiera del uso adecuado de estas herramientas. Asimismo, solo 30% pudieron señalar una acción concreta relacionada con el uso adecuado de las Rutas del Aprendizaje. Estos resultados pusieron en evidencia, una vez más, la enorme brecha entre el currículo prescrito y el implementado, y la consiguiente necesidad de avanzar en el cierre de esa brecha.

### **2.1. Primera etapa de apoyo de FORGE: Mapas de Progreso, Rutas del Aprendizaje y Marco Curricular**

Luego de que en el 2010 el IPEBA/SINEACE iniciara la elaboración de los estándares de aprendizaje o Mapas de Progreso, a partir del 2012, durante la gestión de la ministra Salas, se empezaron a elaborar las Rutas del Aprendizaje y el Marco Curricular. En ese contexto, el proyecto FORGE brindó asistencia técnica a la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), del MINEDU, y al IPEBA/SINEACE, que compartían la tarea de elaborar dichos dispositivos.

Durante todo ese periodo, el proyecto apoyó la revisión y mejora de los denominados Aprendizajes Fundamentales —competencias y capacidades—, de los Mapas de Progreso y de las didácticas implicadas en las Rutas del Aprendizaje. En general, es posible señalar que durante esta etapa se afinaron la noción de *competencia* —su operacionalización y descripción al interior de cada área curricular—, así como los enfoques y las didácticas específicas de las áreas, con el apoyo continuo de asesores nacionales e internacionales. Esto implicó un debate arduo y un importante fortalecimiento de las capacidades de los equipos técnicos curriculares.

Un desafío que se configuró en este periodo fue la articulación y alineación de los dispositivos, más aun considerando que se venían construyendo de manera paralela y por grupos humanos diferentes.<sup>9</sup> Enorme también fue el desafío comunicacional, que implicaba darlos a conocer como dispositivos que debían actuar de manera complementaria para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proyecto FORGE no solo brindó asesoría especializada para avanzar en esta tarea de alineación sino que, además, se configuró como un agente articulador de los esfuerzos de ambas instituciones: el MINEDU y el IPEBA/SINEACE.

Pese a todas las dificultades propias de tal articulación, es muy importante destacar no solo los esfuerzos de coordinación entre las direcciones del MINEDU y del IPEBA/SINEACE, sino también los esfuerzos por dotar a todo este proceso de legitimidad técnica y social. En esa línea, el proyecto FORGE impulsó, en alianza con el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el MINEDU, procesos de consultas técnicas y sociales a nivel nacional, para revisar y validar tanto el Marco Curricular como la propuesta de lineamientos para la diversificación.

Finalmente, durante esta etapa el proyecto FORGE analizó la representación de las relaciones de género en las Rutas del Aprendizaje, centrándose en las competencias referidas a Comunicación, Matemática, Ciudadanía, y Ciencia y Ambiente, así como en los ciclos II, V y

---

único documento repartido masivamente a los docentes.

<sup>9</sup> El MINEDU elaboraba el Marco Curricular y las Rutas del Aprendizaje; y los estándares o Mapas de Progreso los elaboraba el IPEBA/SINEACE.

VII de la Educación Básica Regular.<sup>10</sup> Dicho análisis arroja que en esos materiales el discurso de género no se encuentra del todo articulado: si bien se registran elementos que apuntan a una representación de género tendiente a la igualdad —como, por ejemplo, un balance demográfico del número de personajes—, en otros ámbitos aún se reproducen estereotipos de género —cuidado infantil o representación del mundo laboral—. Con este análisis, FORGE produjo insumos para discutir sobre cómo operativizar la incorporación del enfoque de género en los materiales curriculares.

De esta manera, las asesorías brindadas por el proyecto FORGE durante esta etapa sirvieron para avanzar en la alineación, articulación y calidad de los instrumentos curriculares, así como en la transversalidad de los temas de género al interior de estos.

## ***2.2. Segunda etapa de apoyo de FORGE: construcción del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016***

Al comenzar la gestión del ministro Jaime Saavedra se decidió elaborar un nuevo documento curricular rector, articulando los avances y desafíos identificados durante el proceso de reforma curricular iniciado en el 2010.

Con el fin de apoyar la consolidación de lo avanzado, el proyecto FORGE, mediante una asesoría especializada, contribuyó a definir la estructura del nuevo currículo; esto, asegurando que reflejara los avances obtenidos durante el proceso de reforma y que respondiera a los desafíos identificados en materia de prescripción curricular. La asesoría permitió identificar y comprender los nudos problemáticos del diseño curricular y de la política curricular que lo enmarcaba,<sup>11</sup> lo que permitió que los funcionarios y especialistas responsables fueran conscientes de que las decisiones que tomaran sobre la estructura curricular estaban condicionadas por las decisiones asumidas en el ámbito de la política curricular.

La asesoría para la elaboración del Currículo Nacional 2016 fue incorporada por el MINEDU en el diseño de un currículo que, principalmente, mejoró la definición y comunicación del enfoque de competencias; introdujo estándares, como Mapas de Progreso, para definir las expectativas centrales de aprendizaje y respaldar un modelo coherente de evaluación formativa de aula; y configuró un mejor espacio para la diversificación regional. Todo ello, en consonancia con la política de descentralización y las políticas nacionales inspiradas por el Proyecto Educativo

<sup>10</sup> Las Rutas del Aprendizaje del 2012 analizadas fueron 16. Ciclo II: Desarrollo personal, social y emocional; Desarrollo del pensamiento matemático; Desarrollo de la comunicación; Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes. Ciclo III: Ejerce plenamente su ciudadanía; Número y operaciones-Cambio y relaciones; Comprensión de textos; Comprensión y expresión de textos orales. Ciclo V: Ejerce plenamente su ciudadanía; Número y operaciones-Cambio y relaciones; Comprensión de textos; Comprensión y expresión de textos orales. Ciclo VII: Ejerce plenamente su ciudadanía; Número y operaciones-Cambio y relaciones; Comprensión y producción de textos escritos; Comprensión y expresión de textos orales. Las Rutas del Aprendizaje del 2015 analizadas fueron 13, y corresponden a las cuatro áreas curriculares: A) Personal Social (ciclos II y V), Historia, Geografía y Economía (ciclo VII), Persona, Familia y Relaciones Humanas (ciclo VII); B) Matemática (ciclos II, V y VII); C), Comunicación (ciclos II, V y VII); y D) Ciencia y Ambiente (ciclos II y V) y Ciencia, Ambiente y Tecnología (ciclo VII).

<sup>11</sup> El plano del diseño curricular en sí mismo y el de la política curricular que lo enmarca están interrelacionados, pero tienen especificidades. El diseño curricular se refiere al documento mismo que regula qué deben saber, saber hacer y valorar los estudiantes en los distintos niveles y grados escolares, en tanto que la política curricular se refiere al complejo de medidas que inciden en los procesos de diseño curricular: participación, orientación, alcance, y al conjunto de medidas asociadas a su implementación.

Nacional (PEN).

Desde la perspectiva de la contraparte (la DIGEBR), durante esta etapa el apoyo de FORGE le proporcionó información relevante para la toma de decisiones de las autoridades de la Alta Dirección. El proyecto FORGE permitió fortalecer los equipos de MINEDU y propiciar la difusión de la nueva propuesta —o sus nuevos énfasis— al interior del Ministerio, incluidas las oficinas responsables de la formación inicial y en servicio de los docentes y de los servicios en áreas rurales.

En lo que se refiere al objetivo de avanzar en los procesos de legitimación del currículum, FORGE, en alianza con el CNE, apoyó la organización de una nueva consulta del diseño curricular. Esta consulta se realizó en la ciudad de Ayacucho a fines del 2015 y convocó a más de 100 funcionarios y especialistas en educación de las 26 regiones del país, incluidos, entre otros, representantes de organizaciones no gubernamentales, directores regionales, directores de UGEL, docentes, agencias de cooperación internacional, universidades e institutos. Las conclusiones del evento —y las demandas de mejoras y de una mayor validación— se sistematizaron y enviaron al MINEDU en un oficio preparado por el CNE.

Por otro lado, FORGE revisó las Rutas del Aprendizaje del 2015 con un panel de expertos nacionales en las áreas de Matemática, Comunicación y Ciencias. Los criterios de esta evaluación consideraron la relevancia del enfoque propuesto por las áreas, la coherencia interna del documento, la progresión y exigencia de las expectativas, la claridad y consistencia del lenguaje utilizado, y el tratamiento del tema de género. Los resultados del panel se presentaron a los equipos de MINEDU y sirvieron para retroalimentar la elaboración de instrumentos de apoyo a la implementación, en el contexto de oficialización del nuevo Currículo Nacional.

Durante este periodo, además, el proyecto FORGE brindó asesoría técnica directa al proceso de afinamiento y ajuste del Currículo Nacional 2016, planteó recomendaciones sobre las secciones del documento puesto a disposición en la web, y trabajó directamente con los equipos en la revisión de los estándares de las áreas curriculares.

Asimismo, se brindó acompañamiento técnico para la inclusión de la igualdad de género como uno de los enfoques transversales del nuevo Currículo Nacional 2016. Sobre la base de reuniones de trabajo entre el equipo del Ministerio de Educación y el equipo FORGE, se logró mantener la cuestión de género como un eje transversal al logro de aprendizajes y se incorporaron algunos cambios pertinentes que el DCN había dejado pendientes.

### ***2.3. Principales aportes y énfasis del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016***

El nuevo Currículo Nacional 2016 debe entenderse como producto de un trabajo de mejora continua y sostenida, realizado desde el 2010 hasta la fecha. Dichas mejoras se plantearon como respuesta a los desafíos identificados en materia curricular y de crítica al DCN, y constituyen cambios estructurales que son, precisamente, aquellos que, desde el punto de vista del proyecto FORGE, constituyen los mayores aportes del nuevo currículum. Estos aportes se explican a continuación.

#### **a) Mayor énfasis en el aprendizaje**

Como en casi todos los países latinoamericanos, en la década de 1990 el Perú inició

un proceso de transformación curricular que implicó pasar de los currículos centrados en objetivos académicos a la adopción del paradigma educativo constructivista y el enfoque pedagógico del aprendizaje por competencias. Este cambio significó principalmente colocar a los estudiantes como centro de la acción pedagógica y como participantes activos de la construcción de su propio conocimiento, y transitar hacia una prescripción curricular que describa los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar durante la escolaridad. El DCN representó un avance en este punto, al proponer como meta el desarrollo de competencias en relación con estos saberes, aunque sin precisar claramente las expectativas de logro.

La descripción fragmentada de las competencias —en términos de capacidades, conocimientos y actitudes— hizo muy difícil reconocer las expectativas de aprendizaje. La elaboración de estándares como Mapas de Progreso ha representado una nueva oportunidad para fortalecer una prescripción curricular más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza. Esto, al ser dichos mapas un instrumento que describe los logros que se esperan en cada ciclo de la escolaridad, además de explicitar los criterios centrales y comunes a partir de los cuales es posible observar y monitorear dichos aprendizajes.

Pasar de una prescripción aún centrada en lo que se debe enseñar —y no tanto en la descripción de aquello que los estudiantes deben aprender— supone, por ejemplo, pasar de una prescripción que plantea como meta que los estudiantes comprendan lo que leen a otra capaz de describir en qué consiste tal comprensión, cómo se manifiesta de modos diversos y cuál es el nivel de comprensión que se considera apropiado en los distintos momentos de la trayectoria escolar; todo ello, con base en evidencias de lo que resulta posible y desafiante para los estudiantes (Tapia y Gysling 2015). Plantear un currículo en términos de aprendizajes esperados no es un asunto menor si se asume que el derecho a una educación de calidad pasa necesariamente por la definición y formulación clara de los aprendizajes que el Estado debe garantizar en todas las escuelas del país.

#### b) Mejor comunicación sobre qué es una competencia y lo que implica trabajar por competencias en el aula

Desde que se asumió el enfoque por competencias persiste el desafío sobre cómo transmitir a los docentes un mensaje claro acerca del desarrollo de las competencias y lo que implica trabajar por competencias en el aula. La propuesta del DCN, al describir las competencias en términos de capacidades, conocimientos y actitudes, fragmentó y desdibujó el concepto mismo de competencia: los conocimientos se enunciaron como «temas», sin especificar su alcance, y las capacidades quedaron convertidas en objetivos de aprendizaje puntuales. Con este esquema se comunicó que desarrollar una competencia significaba lograr cada una de las «partes», de las capacidades, promoviendo el aprendizaje de saberes fragmentados, sin que necesariamente se comprendiera el significado o propósito de estos saberes en conjunto.

El nuevo currículo, a diferencia del DCN, incluye una definición de competencia que señala que su desarrollo no se da como producto de la suma de «partes» o capacidades,

sino como producto de la puesta en juego de un conjunto de recursos que operan de manera integrada, con un propósito específico y en una situación determinada. Esta visión integrada de la competencia es coherente con la propuesta de estándares como Mapas de Progreso, que describen el desarrollo de las competencias articulando los aprendizajes de cada ciclo en función de las capacidades que se ponen en juego. Los estándares —o Mapas de Progreso— subrayan la necesidad de promover, en la escuela, el desarrollo de desempeños complejos, lo que implica la movilización integrada de un conjunto de recursos o capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes). Así, por ejemplo, son desempeños complejos responderle una carta a un amigo, preparar un gráfico para explicar un fenómeno científico, elaborar una opinión ciudadana, diseñar una dieta balanceada o trabajar con los miembros de la comunidad para resolver un problema local.

Si bien es cierto que en las aulas no siempre se expone a los estudiantes al desarrollo de desempeños complejos —y, en efecto, en lo cotidiano es posible focalizarse en aprendizajes más sencillos y específicos—, el trabajo por competencias implica que estos aprendizajes estén articulados y trabajados en función del desarrollo de cada competencia, pues estas le deben dar sentido a la actividad pedagógica. Desde la perspectiva del Currículo Nacional 2016, no solo interesa, por ejemplo, que los estudiantes aprendan los signos de puntuación, sino principalmente que sean capaces de escribir textos con sentido, para comunicarse con alguien más; no solo interesa que sepan efectuar sumas y restas de fracciones, sino sobre todo que sean capaces de determinar qué operación es necesaria ante un problema dado y resolverlo correctamente de manera autónoma; no solo que conozcan cuáles son los fenómenos climáticos, sino principalmente que sean capaces de elaborar una propuesta para proteger su medioambiente (Roegiers 2007).

Así, la noción de *competencia* del Currículo Nacional 2016 tiene como propósito fortalecer la integración, como un horizonte orientador de la pedagogía en las aulas, promoviendo que los estudiantes sean capaces de movilizar diversas capacidades de manera eficaz y con pleno sentido.

### c) Mayor énfasis en la progresión y continuidad de los aprendizajes

Si bien el DCN articuló inicial, primaria y secundaria en un solo documento curricular, buscando con ello establecer vínculos entre los aprendizajes de estos tres niveles, no logró hacer clara y explícita la progresión de los aprendizajes durante toda la escolaridad, condición fundamental para promover, desde el currículo prescrito, el desarrollo de competencias y de aprendizajes cada vez más significativos y profundos.

Es el caso, por ejemplo, de las competencias que en el DCN promueven los aprendizajes de Historia y Geografía. Las competencias son diferentes en primaria que en secundaria. En primaria, en el DCN, es una: «Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos» y en secundaria son tres: «Manejo de la información», «Comprensión espacio-temporal» y «Juicio crítico». Como consecuencia, es prácticamente imposible determinar con claridad cómo progresan estos aprendizajes a lo largo de la escolaridad. Si se observan las competencias de los ciclos V (fin de la

primaria) y VI (inicio de la secundaria), en lo referido a los aprendizajes de Geografía, uno se pregunta cómo pasa un estudiante de «participar organizadamente en acciones de defensa civil, seguridad vial y gestión de riesgos en los ámbitos en los que se desenvuelve» (ciclo V, página 208) a «manejar información relevante sobre procesos geográficos, comprender categorías temporales y de representación espacial o formular puntos de vista sobre procesos geográficos del Perú y el mundo, hasta el siglo XVI» (ciclo VI, página 385). Estos breves ejemplos aluden solo a la diferencia entre un ciclo y el que le sigue; sin embargo, los problemas de progresión son muchos y se hallan en todo el DCN, tanto si uno mira las competencias a lo largo de la escolaridad, como si observa el desagregado de capacidades, conocimientos y actitudes, donde la confusión sobre este punto es aún mayor.

Una noción que se logró instalar en el discurso de la política educativa y curricular en este periodo de cambios curriculares fue el valor de la gradualidad y la progresión de los aprendizajes. Esta noción mostró la importancia de promover, desde la prescripción curricular, el logro de aprendizajes más coherentes y significativos, como producto de la profundización de las competencias desarrolladas en la trayectoria escolar. Además, otorgó un criterio más claro para revisar la consistencia o inconsistencia de las competencias que debían incluirse en el currículo.

El nuevo currículo fortalece la idea de progresión y continuidad mediante la propuesta de competencias únicas en cada área, que se van profundizando durante toda la escolaridad. Los estándares o Mapas de Progreso hacen visible esta progresión al articular verticalmente los niveles de la escolaridad y orientar la definición de los desempeños esperados en cada ciclo. De esta manera, se le otorga al currículo una perspectiva de trayectoria continua y de proceso acumulativo del aprendizaje, que va desde inicial y se proyecta a la secundaria.

Las capacidades adquieren también un nuevo sentido en relación con el DCN: son los recursos que se movilizan de manera integrada al poner en juego una competencia; son las variables que conforman una competencia, y que progresan. En términos operacionales, la progresión se construye en función de estas variables; por eso, su identificación rigurosa es fundamental. Al igual que las competencias, las capacidades son las mismas, que evolucionan y se profundizan a lo largo de la escolaridad. En la nueva propuesta se explicitan por separado las capacidades de cada competencia, para facilitar no solo —y principalmente— la comprensión de las mismas competencias, sino también la de las tareas asociadas a la enseñanza y a la construcción de criterios para observar el aprendizaje. Sin embargo, en la descripción de los mapas se presentan unificadas; esto, debido a que operan en conjunto cuando se ejecutan tareas complejas en contextos reales.

Desde este punto de vista, por ejemplo, una capacidad como «Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral», de la competencia «Se comunica oralmente en su lengua materna» (MINEDU 2016: 42), se puede observar de manera constante, pero cada vez más profunda, desde el nivel inicial —cuando los estudiantes, luego de haber escuchado o leído un texto, son capaces de expresar su opinión sobre lo que les gustó o no de su contenido— hasta los últimos ciclos de la secundaria

—cuando son capaces de evaluar la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo con sus conocimientos, sus fuentes de información y el contexto sociocultural—.

Como se ha señalado, fortalecer la progresión en el nuevo currículo implica también fortalecer la continuidad de los aprendizajes, algo fundamental para lograr aprendizajes profundos, duraderos y significativos. La literatura señala que este tipo de aprendizaje se genera, por ejemplo, cuando los nuevos aprendizajes expanden los previos, o cuando la comprensión profunda de conceptos clave o de principios subyacentes relativos a un tema se desarrollan a lo largo de los años escolares, es decir, se asientan como resultado de prolongados periodos de aprendizaje y experiencia (Masters 2005).

Considerando que el aprendizaje en las instituciones educativas está normalmente dividido en semestres, años escolares, unidades de aprendizaje, etcétera, alentando así un aprendizaje desconectado y superficial, resulta muy importante fortalecer la progresión y continuidad de los aprendizajes desde el currículo prescrito.

Este énfasis en la progresión y la continuidad, mediante la propuesta de competencias únicas que se van profundizando durante la escolaridad, incide drásticamente en la reducción de la sobrecarga de contenidos curriculares, que se origina precisamente en la fragmentación y proliferación de aprendizajes desarticulados.

#### d) Reforzamiento del enfoque formativo de la evaluación en el aula

El Currículo Nacional 2016 refuerza la comunicación del enfoque formativo de la evaluación en el aula, ya planteado por el DCN. Este reforzamiento consiste en brindar lineamientos más claros sobre qué significa este tipo de enfoque y cómo aplicarlo en el aula, con énfasis en cuatro ideas.

La primera idea es que la evaluación no es algo que suceda «siempre al final» del proceso de enseñanza/aprendizaje; por el contrario, se debe integrar a este proceso y formar parte de la planificación de la enseñanza. En este sentido, la evaluación se plantea como un asunto central de la práctica en el aula; y su aplicación, como una capacidad crucial del docente para lograr mejores aprendizajes.

En segundo lugar, se pone énfasis en el tipo de aprendizaje que se debe evaluar: un aprendizaje orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico y hacia la transferencia de los aprendizajes logrados en la escuela a contextos reales. La propuesta subraya, así, la necesidad de evaluar las habilidades cognitivas productivas por sobre las reproductivas o mecánicas.

Como tercera idea, el Currículo Nacional 2016 pone énfasis en la necesidad de retroalimentar de manera adecuada a los estudiantes. Sin embargo, no da igual cualquier retroalimentación. Dado que debe ayudar efectivamente a los estudiantes a saber qué hacer para mejorar su trabajo, la retroalimentación debe realizarse «sobre la marcha» y también de manera descriptiva, señalando las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sobre la base de criterios claros, conocidos y compartidos.

Finalmente —y esta es la cuarta idea—, se resalta la importancia de que la



calificación siga los mismos procesos adoptados al aplicar la evaluación formativa, de manera que dicha calificación exprese una valoración establecida a partir de criterios claros —referidos a los aprendizajes que se quieren lograr—, y utilizando instrumentos apropiados y significativos. Todo esto permitirá una retroalimentación más efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, el cambio de fondo, el que se desea promover, tiene que ver con transformar la práctica de la evaluación: se trata de evaluar competencias, de hacerlo usando escenarios que impliquen poner las competencias en acción y procurando una retroalimentación descriptiva a partir de criterios claros y explícitos.

#### e) La igualdad de género como un enfoque transversal

En el 2008 se dio un paso importante en la política curricular del país, al enunciar la equidad de género como uno de los temas transversales al Diseño Curricular Nacional. En este documento rector, además, se identificó esta transversalización como una respuesta a problemas nacionales y de alcance mundial. El Currículo Nacional 2016 continúa la línea de transversalización del enfoque de género en la Educación Básica Regular (EBR) e incluye algunos cambios convenientes.

Un primer punto a destacar es que la cuestión de género no se enuncia desde la «equidad», sino desde la «igualdad». Esto sienta las bases para que el abordaje de las diferencias de género trascienda el carácter compensatorio —que hace que las mujeres, en especial, sean vistas como una población vulnerable a la que es necesario compensar— y, más bien, se visibilice la igualdad como horizonte o meta a la que todos tenemos derecho.

Un segundo aspecto a subrayar es que el Currículo Nacional 2016 incorpora una definición de género consistente con los instrumentos normativos nacionales —como la Constitución, la Ley de Igualdad de Oportunidades y el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017—, lo que contribuye a enmarcar la política curricular en una tendencia normativa de alcance intersectorial-nacional.

Un tercer y último punto a resaltar es que el actual enfoque de género permite trascender la histórica reducción que equipara la «cuestión de género» con una «cuestión de mujeres». Así, por primera vez, se abre un espacio para el reconocimiento de la diversidad de las identidades de género y se pone énfasis en la noción de las relaciones de género como *vivas*, construidas en el día a día de nuestras interacciones, como campos donde no solo las mujeres pueden resultar perjudicadas, sino también los hombres y, en general, toda la sociedad. Relaciones, además, posibles de ser transformadas en pro de un desarrollo sostenible y democrático pleno.

### **3. DESAFÍOS DEL CURRÍCULO NACIONAL 2016 Y PROYECCIONES DEL APOYO DE FORGE**

A lo largo de todo este tiempo de apoyo al desarrollo del currículo, el proyecto FORGE ha identificado una serie de desafíos; muchos de estos coinciden con análisis y diagnósticos de

estudios o trabajos anteriores, lo que refuerza la necesidad de seguir avanzando en estas líneas.

### **3.1. El desafío mayor: cerrar la brecha entre currículo prescrito, implementado y aprendido**

Una definición del currículo ampliamente difundida en la literatura internacional distingue un ciclo de *fases curriculares* que incluye el currículo prescrito, el currículo implementado/enseñado y el currículo evaluado.<sup>12</sup> Estas tres fases se corresponden con *niveles de concreción curricular* del sistema (sistema, escuela, aula y alumno) y con preguntas centrales sobre los *procesos curriculares* correspondientes a esas fases: ¿qué se espera que aprendan los alumnos?, ¿quién imparte la instrucción?, ¿cómo se organiza la instrucción?, ¿qué han aprendido los alumnos?

El desafío principal del nuevo Currículo Nacional 2016 es, sin duda, la búsqueda de medidas orientadas a disminuir la brecha entre la letra del currículo prescrito y lo que efectivamente se enseña y aprende en las escuelas; es decir, contar con un currículo orientador, que sea utilizado por profesionales capaces de adaptarlo a diferentes contextos. Son diversos los estudios que han hecho explícita esta brecha en nuestro país a partir del análisis de factores asociados al logro de los aprendizajes, tales como la organización escolar, el clima de aula, las concepciones de los docentes, la cobertura del currículo, el tipo de actividades a las que son expuestos los estudiantes, y la calidad y uso de los recursos pedagógicos —textos escolares, por ejemplo— (Galindo 2002, Zambrano 2002, Eguren y otros 2005, UMC 2006, Cueto y otros 2008). Un plan de implementación riguroso debe atender las lecciones aprendidas en relación con esta desconexión entre currículo prescrito e implementado en el Perú.

Por otro lado, la implementación del currículo debe tener en cuenta el tipo de relación que se establece con los docentes, de quienes dependerá, en concreto, su enseñanza en el aula. Las políticas curriculares de las últimas décadas se han elaborado desplazando de manera creciente la legitimidad de la voz de los docentes, con una premisa de control y desprofesionalización, al concebirlas como meros aplicadores de instrumentos definidos desde una instancia de gobierno central (Ziegler 2003). Dado que estas políticas han mostrado sus limitaciones, la implementación debe considerar que las medidas de control no bastan, sino que, por el contrario, es necesario combinarlas con las de apoyo. Por ello, es deseable que se considere que no solo es necesario supervisar la implementación del currículo aplicando la evaluación nacional, sino también ofrecer apoyo a través de actividades que generen capacidades permanentemente profesionalizantes.

Así, si se pretende que el currículo favorezca la construcción de un perfil de profesor reflexivo —y no un mero ejecutor de instrumentos definidos desde un centro—, la apuesta debe ser por una implementación coherente con el desarrollo de ese tipo de profesional; y que los dispositivos que la apoyen estén alineados o en consonancia con esta perspectiva y con este tipo de profesional que se quiere promover.

Por otro lado, es importante señalar que la transversalización de la igualdad de género en las aulas presenta un especial desafío en el marco del cierre de la brecha entre el currículo prescrito y el implementado. El Currículo Nacional 2016 señala que los enfoques transversales aportan concepciones sobre el mundo y las personas, esperando que se traduzcan en actitudes y **comportamientos** observables, que impregnen las competencias que cada estudiante desarrolla,

<sup>12</sup> Por ejemplo, Valverde (2004) y Ferrer (2006).

así como el trabajo pedagógico y los diversos procesos educativos. Hablamos básicamente de un cambio cultural, también señalado e incorporado en recientes documentos normativos, como el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017 o el Plan Nacional contra la Violencia de Género 2016-2021, incluyendo este foco cultural en sus respectivas matrices de indicadores/ acciones.

Somos un país donde las diferencias de género marcan las trayectorias de vida de las personas. Esto se refleja en indicadores como la diferencia salarial entre hombres y mujeres, la carga horaria diferenciada en los quehaceres domésticos o la mayor incidencia de analfabetismo en mujeres adultas en comparación con sus pares varones; y definitivamente encuentra su expresión más radical en las tasas de violencia sexual, crímenes de odio y feminicidios, que hoy en día acaparan los titulares. ¿Qué rol ha cumplido y cumple la escuela en la re-producción de estas diferencias, y de esta violencia? ¿Qué implica concretamente transversalizar la igualdad de género en los aprendizajes y en los diferentes procesos educativos?

La escuela no se encuentra ajena al marco de relaciones de género del país —como algunos indicadores nos alertan— sino que tiene un rol activo en su reproducción. Algunos ejemplos: la probabilidad de que una adolescente indígena culmine la educación básica en el momento oportuno equivale a la cuarta parte de la observada en un adolescente varón castellanohablante; en las evaluaciones nacionales, las estudiantes tienden a tener mejores desempeños en comprensión lectora y escritura, mientras que los hombres, en matemáticas; y las mujeres son prácticamente invisibilizadas en la representación del mundo laboral extraescolar en las figuras y los textos de las Rutas del Aprendizaje. Por ello, es fundamental seguir aportando evidencia que dé cuenta de las brechas de género en el ámbito educativo, así como seguir fortaleciendo las capacidades de los funcionarios del sector —de los diversos niveles de gestión— en lo que respecta a la comprensión de la perspectiva de igualdad de género y cómo esta se plasma de manera adecuada en la elaboración de los instrumentos de apoyo a la implementación curricular.

### ***3.2. Impulsar la evaluación formativa en el aula***

La evaluación formativa en el aula es un enorme desafío respecto del que se ha avanzado poco o nada en nuestro país. Las prácticas pedagógicas usuales están centradas en qué enseñar y en las evaluaciones sumatorias dirigidas a observar una única respuesta correcta. En general, no solo no han existido lineamientos curriculares claros que apoyen la evaluación formativa en el aula, sino que tampoco ha habido estrategias de formación inicial y de capacitación orientadas a fortalecer las capacidades de los docentes en esta materia. Según una investigación sobre el tema en Latinoamérica, las prácticas de los docentes peruanos están muy lejos de usar este tipo de evaluación como una fuente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (Picaroni [2009]). Por lo tanto, la instalación de la evaluación formativa en las aulas, respaldada por el uso de los Mapas de Progreso, requiere una política decidida de desarrollo profesional, así como la articulación de las diversas líneas de política educativa, como las referidas a la formación inicial y continua de los docentes o a la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, entre otras.

Es fundamental seguir invirtiendo en el desarrollo de las capacidades de los especialistas del MINEDU, mediante asesorías especializadas y talleres formativos que tengan como objetivos, entre otros, afianzar la comprensión de los principios de la evaluación formativa; desarrollar

un lenguaje común sobre los cambios de las prácticas evaluativas que se busca introducir en el aula; apoyar la toma de decisiones informada; y asesorar la elaboración de las herramientas de apoyo necesarias para implementar este tipo de evaluación.

### ***3.3. Consolidar un currículo que responda a las necesidades y requerimientos de poblaciones específicas***

Si bien el Currículo Nacional ha sido planificado para todas las modalidades (Educación Básica Regular, Educación Básica Especial y Educación Básica Alternativa), con el objetivo de preservar un piso de calidad común, resulta claro que dicho currículo parece más fácil de implementar en la EBR. Teniendo esto en consideración, es importante que se evalúe con rigurosidad la pertinencia de elaborar currículos específicos o de realizar adecuaciones pertinentes, con el fin de asegurar que se generen las condiciones que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de la modalidad a la que asistan. Asimismo, el currículo también tendría que ser relevante para programas especiales como los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) o los de Jornada Escolar Completa (JEC) y para estudiantes con lengua materna indígena y castellano como segunda lengua. Si bien en el currículo existen previsiones para los casos mencionados, será necesario ir desarrollando gradualmente procedimientos para adecuarlo, en coordinación con los docentes, directivos y otros profesionales que trabajen en cada uno de ellos.

### ***3.4. Mejorar los procesos de diversificación curricular: revisar los currículos regionales y apoyar el desarrollo de las capacidades locales***

El nuevo currículo, además de precisar los lineamientos sobre la diversificación curricular — ya esbozados en el DCN—, constituye una propuesta más pertinente para las adecuaciones regionales y locales, al ser menos «densa» y estar más enfocada en lo fundamental y común. Sin embargo, estos lineamientos no dejan de ser insuficientes si se considera la disparidad de capacidades regionales y la falta de apoyo técnico del MINEDU para elaborar dichas adecuaciones. En este sentido, resulta poco factible que las instituciones de ámbito regional o local concreten este proceso a partir de su experiencia, sin un acompañamiento adecuado.

Es importante considerar, por otra parte, que varias regiones cuentan ya con sus diseños curriculares regionales, y que han invertido ingentes recursos humanos y materiales para elaborarlos. El nuevo currículo, al señalar que estos diseños deberán «actualizarse y contar con la aprobación del MINEDU», no parece ir a los problemas de fondo en relación con este antecedente. En muchas regiones no se cuenta con suficiente experiencia o personal especializado en el desarrollo de currículos locales. A este reto se le suma la falta de investigación sistemática sobre qué contienen los diseños curriculares regionales existentes; no se sabe bien, por ejemplo, si las aspiraciones o demandas de las regiones son estrictamente curriculares o si se trata de cuestionamientos de otro tipo. En este contexto se hace necesario empezar a debatir alrededor de preguntas como la siguiente: ¿se debe seguir impulsando la elaboración de currículos regionales o, más bien, es necesario focalizarse en la elaboración de materiales de apoyo a la implementación del Currículo Nacional 2016 pertinentes a cada contexto geográfico, social y cultural?

Avanzar en este desafío es fundamental si se pretende que la descentralización curricular

realmente garantice la atención a la diversidad, en un contexto de equidad.

### **3.5. Mejorar los procesos de legitimación técnica y social**

El nuevo currículo, como se ha señalado, es el resultado de un trabajo continuo y sostenido desde el 2010, así como de amplios debates y consultas de los años posteriores. Las versiones preliminares —publicadas en la web del MINEDU en el transcurso de dos gestiones ministeriales— muestran claramente un currículo que ha incorporado ajustes a partir de las consultas. Estas se referían a elementos del currículo tales como el enfoque de las áreas, la definición de las competencias y de las capacidades, los lineamientos para la diversificación y los estándares o Mapas de Progreso. Se plantearon tanto desde el IPEBA/SINEACE como desde el MINEDU, e involucraron a variados actores en las diferentes regiones del país.

Sin embargo, el proceso no contó con una estrategia metodológica y comunicacional previamente definida. Existen documentos que registran las consultas planteadas en varios momentos de este largo transcurrir, pero, en general, no hay estrategias claras y eficientes que permitan plantear convocatorias y consultas curriculares que se valoren y perciban como suficientemente representativas; que orienten un proceso riguroso de relevamiento y sistematización de los aportes de cada tipo de actor involucrado; y que se sostengan en el tiempo y sean comunicadas oportunamente a la comunidad educativa.

Si bien el currículo siempre será objeto de críticas y cuestionamientos —precisamente por ser el resultado de muchas voces—, es importante no perder de vista que resulta primordial instalar un mecanismo sólido de legitimación técnica y social del currículo. Esto significa no solo acercar el currículo lo más posible a los principales involucrados, durante la etapa inicial de elaboración o hasta que haya sido oficializado, sino, principalmente, institucionalizar ese mecanismo como un proceso permanente, que sirva para ajustar la propuesta paulatinamente, al mismo tiempo que se fortalece el compromiso con las metas propuestas y el esfuerzo colectivo por lograrlas, favoreciendo una exitosa implementación de los cambios (Ferrer 2006).

### **3.6. El reto del alineamiento curricular: dotar de coherencia al sistema educativo**

Otro desafío que deberá enfrentar la implementación del nuevo currículo se relaciona con el alineamiento curricular. Este concepto se entiende como la correspondencia, en el contenido curricular, entre dos o más documentos o entre líneas de política educativa vinculadas a la definición, implementación y evaluación del currículo escolar. Surge en el entendido de que entre las finalidades educacionales y el aprendizaje de los estudiantes hay una serie de políticas y niveles de operacionalización del currículo cuyo alineamiento es necesario asegurar, para que actúen potenciando el logro de las expectativas nacionales.

Tras la noción de *alineamiento* existe una idea de ciclo educacional que comienza con la definición de metas educativas que se materializan en documentos que operan como insumos para su implementación; se movilizan recursos, se miden logros, se analizan los resultados obtenidos y el proceso se retroalimenta. En un sistema alineado, todos los componentes apoyan el logro de las metas establecidas; por oposición, en un sistema no alineado, las expectativas de aprendizaje podrían o no ponerse en práctica; niños y niñas podrían o no alcanzar las metas aludidas; y los sistemas de evaluación podrían dar cuenta o no de las expectativas, confundiendo a las audiencias sobre los resultados logrados (Baker 2004).

Así, el desafío del alineamiento implica dotar de coherencia a todo el sistema; es decir, no solo a los documentos curriculares oficiales, sino al conjunto de políticas que harán posible el cambio curricular, especialmente las políticas de formación inicial y desarrollo profesional docente, los materiales educativos, los recursos de apoyo a la implementación y la evaluación nacional.

### ***3.7. Un cambio en la perspectiva de la construcción del currículo: pasar de uno elaborado de «arriba hacia abajo» a uno construido de «abajo hacia arriba»***

Algunos autores distinguen entre un currículo construido desde arriba hacia abajo, es decir, desde el que elabora el currículo hacia las aulas y los estudiantes, y un currículo construido de abajo hacia arriba, esto es, desde la investigación empírica sobre los aprendizajes de los estudiantes —especialmente reportada por una evaluación de carácter informativo—, hacia el diseño curricular (Masters y Forster 1996).

La tradición de construcción de los diseños curriculares ha respondido más a una definición de arriba hacia abajo, con información parcial sobre lo que realmente hacen y pueden hacer los estudiantes en los distintos grados escolares. Un cambio de visión hacia la otra perspectiva tiene claras incidencias en cómo se delimitan y afinan la progresión y la exigencia de los aprendizajes, lo que da como resultado un currículo más riguroso y más factible de ser alcanzado por los estudiantes. La tendencia internacional va en este último sentido, de modo que se recomienda transitar hacia diseños curriculares construidos considerando las evidencias del aprendizaje de los estudiantes (Bransford y otros 1999).

Es posible señalar que el nuevo Currículo Nacional 2016 ha empezado a transitar en esta línea, al generar evidencia en torno al aprendizaje con los estándares o Mapas de Progreso, para que a futuro se pueda construir un currículo mayormente basado en evidencias. En efecto, en la actual propuesta solo algunos Mapas de Progreso están nutridos por evidencia empírica. Esto se debe a que, por un lado, no en todos los casos hay suficiente investigación sobre logros de aprendizajes de ámbito nacional e internacional, como en el caso de las competencias socioemocionales; y, por otro lado, a que este proceso de trabajo con la evidencia implica necesariamente una construcción técnica prolongada y una política curricular que trascienda gobiernos. Por ello, este cambio de perspectiva pasa necesariamente por transitar de un currículo que responde a cambios de un gobierno a otro que obedezca a una lógica de desarrollo curricular cíclico.

### ***3.8. Instalar un sistema de monitoreo de la implementación curricular***

Resulta muy importante contar con un mecanismo de revisión periódica del currículo —que permita ir acumulando conocimiento experto sobre esta materia—, de manera que este mejore paulatinamente. Un currículo con una lógica de desarrollo cíclico se debería apoyar, por una parte, en investigación y evaluación informativa sobre los aprendizajes de los estudiantes; y, por otra, en investigación sobre la implementación y las experiencias de los docentes con el currículo. Esta información, junto con la provista por las evaluaciones nacionales, debería contribuir al desarrollo cíclico de mejoramiento del currículo.

El MINEDU cuenta con un sistema de monitoreo de prácticas pedagógicas en el que monitores desplegados nacionalmente visitan escuelas para recoger información sobre indicadores que responden a tres dimensiones: enseñanza y aprendizaje, clima de la institución educativa, y

liderazgo y gestión. Aquí, el desafío debería pasar por revisar y ajustar el sistema de manera que responda a un sistema de monitoreo de la implementación curricular, coherente con el cambio de perspectiva señalado en el punto anterior y alineado a los principales énfasis del nuevo currículo, para que ofrezca al sistema la evidencia señalada.

### **3.9. Instalar y consolidar una unidad especializada en currículo**

Para avanzar en lo señalado en los dos puntos anteriores —el cambio de perspectiva en la construcción del currículo y el sistema de monitoreo—, el MINEDU debería considerar la creación de una unidad especializada en currículo que se haga cargo del desarrollo del currículo nacional como práctica sistemática de su revisión, para garantizar su relevancia, pertinencia y actualización.

Contar con una unidad técnica responsable del currículo significaría pasar de una manera tradicional de hacer currículo, que se caracteriza por elaborar nuevos contenidos curriculares cada vez que hay un cambio de gestión, a una forma de construirlo progresivamente, como un desarrollo técnico permanente. La instalación del concepto *desarrollo curricular* implica pasar de una definición que pone el énfasis en los contenidos a enseñar —y altamente centralizada—, a otra que pone el énfasis en los aprendizajes, apoyada en la investigación y que deja espacio para la adecuación local (Gysling 2007).

En cuanto a su diseño organizacional, tal unidad debería contar con personal especializado, un presupuesto acorde a su importancia y una ubicación —en el funcionamiento del Ministerio— que le permita coordinar con otras unidades de alto nivel, con dependencia directa de la oficina del ministro. En las Direcciones Regionales de Educación se deberían implementar unidades similares (CNE 2016). Asimismo, se recomienda un modelo organizacional abierto, que no solo busque integrar el trabajo con otras oficinas del MINEDU (docentes, materiales educativos, evaluación, instituciones educativas, descentralización, y monitoreo y evaluación), sino que esté atento a la experiencia docente, a la academia y, en general, a la sociedad.

Es necesario que esta unidad tenga, también, una línea de investigación sobre la implementación y las experiencias de los profesores con el currículo, así como sobre la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes, de manera que se asegure la pertinencia de las definiciones curriculares y su adecuación a la realidad.

La relación entre las instancias que se ocupan del currículo y aquellas que tienen que ver con la evaluación es, finalmente, otro aspecto que debería considerar y profundizar esta nueva unidad. La débil comunicación entre instancias es un problema identificado desde que se iniciaron las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas en el país. Tal comunicación se ha venido concretando, por lo general, solo en dos momentos: uno inicial, de construcción de pruebas y para validar los contenidos a evaluar, y otro hacia el final, cuando los resultados están ya listos y con el fin de generar cierta reflexión y diseñar algunas acciones remediales puntuales. Este vínculo entre evaluación y currículo debe profundizarse y transformarse en un trabajo sostenido y que cuente con una perspectiva de investigación. Trabajar de manera conjunta y articulada no solo será útil para asegurar la alineación de la evaluación al currículo, sino también para que la información que esta provea se considere en la construcción y el mejoramiento del diseño curricular; e, igualmente, para diseñar acciones conjuntas destinadas a fortalecer los usos pedagógicos de la evaluación estandarizada y la de aula, con un enfoque

de complementariedad.

#### 4. REFLEXIÓN FINAL

Durante las últimas tres décadas, en el Perú se ha visto una gran discusión y renovación del currículo. El Diseño Curricular Nacional dio un paso adelante al unificar en un solo instrumento diferentes versiones que hasta fines de la década pasada estaban vigentes para primaria y secundaria. Sin embargo, sucesivas gestiones ministeriales de anteriores gobiernos y del actual vieron la necesidad de revisar algunos aspectos centrales para profundizar en el aprendizaje de las competencias. El proyecto FORGE decidió brindar su apoyo como parte de este esfuerzo, dada la importancia central del currículo como herramienta para favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes.

El apoyo de FORGE está guiado por cuatro convicciones. La primera, que el currículo nacional debe tomar como referentes otros similares considerados de gran calidad técnica en el mundo. Por tal razón, a sugerencia del MINEDU —o en coordinación con este—, el proyecto FORGE identificó y contrató a especialistas de varios lugares del mundo, que vinieron (y siguen viniendo) a dar talleres y asesorías sobre los temas de su especialidad, en un trabajo coordinado con especialistas peruanos.<sup>13</sup>

La segunda convicción es que, conforme el apoyo del proyecto FORGE ha ido avanzando, se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de reforzar las capacidades de especialistas peruanos en teoría e implementación curricular. Existen especialistas en el Perú, por supuesto, y muy buenos, pero hay pocos programas de posgrado —y ninguno que conozcamos de pregrado— que se centren en el tema curricular. Así, con apoyo de FORGE, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya está diseñando un diplomado y una maestría en currículo. Esta labor se está llevando a cabo, al igual que el currículo, con participación de especialistas locales y extranjeros.

Como tercera convicción, el proyecto FORGE considera muy importante avanzar hacia la mejora de todos los aprendizajes, no solo de aquellos vinculados con las áreas «instrumentales». Las áreas instrumentales al aprendizaje de todas las competencias —Lectura y Matemática— son las que se han priorizado en las evaluaciones censales y se usan para dar incentivos (bonos) a los docentes. El nuevo currículo, en cambio, pone énfasis en aprendizajes que corresponden a todos los aspectos del desempeño humano, lo que se traduce luego en las competencias incluidas; y de estas, las que merecen un acento especial son las competencias ciudadanas. Dada la historia reciente de interrupción democrática, corrupción y violencia, las competencias ciudadanas resultan fundamentales para consolidar nuestra aún débil democracia. Así, a diferencia de lo observado por críticas recientes de algunos especialistas, el nuevo currículo no se centra en lo académico ni subraya aprendizajes en solo unas áreas, sino que busca favorecer el desarrollo integral. Un reto al respecto, sin embargo, es alinear con el nuevo currículo incentivos como el programa Bono Escuela y las evaluaciones estandarizadas, que en ciclos largos deberían dar información sobre todas las competencias.

El proyecto FORGE considera que —esta es la cuarta convicción— un currículo es una herramienta relevante para muchos actores educativos, incluidos docentes, directores, padres

<sup>13</sup> Una lista parcial de estos asesores aparece en el apéndice.



de familia, funcionarios y, por supuesto, los propios estudiantes, por lo que resulta fundamental dotarlo de legitimidad técnica y social. Tan es así que, en coordinación con el MINEDU y en alianza con el Consejo Nacional de Educación, entre otros actores, el proyecto apoyó consultas nacionales como las ya mencionadas, que abarcaron los años 2014 y 2015. Muchos actores sostienen que el Currículo Nacional 2016 no fue lo suficientemente consultado, pues la última versión se publicó pocas semanas antes de que se aprobara. Esta crítica no toma en cuenta, sin embargo, que —como se ha señalado— este currículo es el resultado acumulado de los procesos de consulta que el MINEDU y el IPEBA/SINEACE organizaron y plantearon desde que comenzó su elaboración.

No obstante, las consultas y otras formas de validación siguen siendo necesarias para ir afinando el currículo. Incluso habiendo sido aprobado oficialmente, no significa que se esté ante un proceso acabado, sino frente a un proceso en marcha que se debe afinar periódicamente. Los procedimientos sugeridos —de consulta y monitoreo de implementación del currículo, así como de alineamiento de las políticas vinculadas al aprendizaje, entre otros— deberían ayudar a refinar periódicamente el currículo y su implementación; y, con ello, a transitar hacia un cambio de perspectiva en la elaboración del currículo, que involucre cambios también en los procesos de fortalecimiento de la institucionalidad curricular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, E. (2004). *Aligning curriculum, standards, and assessments: fulfilling the promise of school reform*. CSE Report 645 National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Los Ángeles: Universidad de California.
- Bransford, J. D.; A. L. Brown & R. R. Cocking (1999). *How people learn: brain mind, experience and school*. Washington: National Academies Press.
- CNE, Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima: CNE.
- CNE, Consejo Nacional de Educación (2016). Oficio 032- 2016 -MINEDU/DM-CNE. Lima, 24 de mayo.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de Educación, Ley 28044*.
- Cueto, S.; J. León, C. Ramírez & G. Guerrero (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: resumen de 3 estudios en el Perú. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6(1), 29-41.
- Eguren, M.; C. de Belaúnde & N. Gonzales (2005). *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Forster, M. & G. Masters (1996). *Making progress maps. Assessment Resource Kit (ARK)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Galindo, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En J. Rodríguez & S. Vargas (eds.), *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (pp. 13-38). Documento de Trabajo 13, Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Lima: MINEDU.

- Gysling, J. (2007). Currículo nacional: desafíos múltiples. En: *Pensamiento Educativo* 40(1): 335-350. Santiago de Chile.
- Masters, G. (2005). *Continuity and growth: Key considerations in educational improvement and accountability*. Victoria, Australia: IARTV, Seminar Series Paper 141, <[http://research.acer.edu.au/monitoring\\_learning/10](http://research.acer.edu.au/monitoring_learning/10)>.
- Masters, G. y Forster, M. (1996). *Making progress maps. Assessment Resource Kit (ARK)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- MINEDU, Ministerio de Educación del Perú (2008). Diseño Curricular Nacional. Lima: MINEDU.
- MINEDU, Ministerio de Educación del Perú (2014). Documento de política curricular. Documento interno no publicado. Lima: MINEDU.
- MINEDU, Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: MINEDU.
- Picaroni, B. [2009]. *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana & Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Tapia, J. & J. Gysling (2015). *Estándares de aprendizaje como mapas de progreso: elaboración y desafíos: el caso de Perú*. Lima: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).
- UMC, Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: MINEDU.
- Valverde, G. (1997). Evaluación y estándares de currículo. En Álvarez, B. & M. Ruiz-Casares (eds.), *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política* (pp. 67-102). Washington: Academia para el Desarrollo Educativo & USAID.
- Valverde, G. (2004). Curriculum Convergence in Chile: The Global and Local Context of Reforms in Curriculum Policy. *Comparative Educational Review* 48(2): 174-201.
- Zambrano, G. (2004). *Las oportunidades de aprendizaje en Matemática: un estudio para 4o de secundaria*. Boletín UMC 26. Lima: MINEDU.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años 90 en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(19): 653-677.

## APÉNDICE

### Proyecto FORGE: consultorías gestionadas los años 2014 y 2015

- Consultoría sobre la competencia relacionada con la indagación científica, aprendizaje fundamental «Uso de la ciencia y tecnología»

EFECTUADA POR GILLES CAPPE

El objetivo de la consultoría fue revisar y analizar la consistencia del enfoque de indagación en los instrumentos curriculares (Mapas de Progreso y Rutas del Aprendizaje). Asimismo, se buscó fortalecer las capacidades de los especialistas del Ministerio de Educación encargados de elaborar los Mapas de Progreso de la competencia indagación científica.

El consultor concluyó que es necesario aclarar el enfoque de indagación científica, «un medio poderoso para realizar cambios conceptuales en los estudiantes», ya que los niños cambian sus conceptos o construyen conocimiento sobre la base de la evidencia que recogen de su contexto utilizando distintas estrategias. Asimismo, el consultor resaltó que el enfoque de indagación científica es consistente en los Mapas de Progreso. Por otro lado, pudo reconocer que para aplicar este enfoque de indagación en el aula el profesor debe estar familiarizado con el lenguaje científico. Por último, la consultoría propone profundizar en las herramientas didácticas que se les dan a los profesores, como la de los «escenarios conceptuales».

- Consultoría sobre la competencia «Actúa responsablemente en el ambiente», aprendizaje fundamental «Ejerce de manera plena su ciudadanía»

EFECTUADA POR VIVIANA ZENOBI

El objetivo de la consultoría fue capacitar a los especialistas del Ministerio de Educación encargados de elaborar los Mapas de Progreso y la matriz de indicadores de la competencia «Geografía». Para ello, se organizó un taller de elaboración de propuestas educativas en función de cada nivel educativo, así como de la capacidad de los maestros.

Durante el taller también se revisó si existía progresión entre los Mapas de Progreso y las Rutas del Aprendizaje, lo cual sirvió de mucho puesto que se evidenció que la elaboración

de las Rutas no se debe encargar solo a externos, sino también a quienes elaboran los Mapas de Progreso. Como efecto de lo aprendido en el taller, los especialistas de Geografía evaluaron que era necesario ajustar los indicadores de la matriz, las estrategias de las Rutas del Aprendizaje y los Mapas de Progreso.

- Consultoría para la revisión del aprendizaje fundamental «Actúa e interactúa de manera autónoma para el bienestar» y de las competencias vinculadas con el desarrollo de principios éticos y espiritualidad.

EFFECTUADA POR GUSTAVO SCHUJMAN

El objetivo de la consultoría fue revisar las competencias «ética» y «espiritualidad», para ver si, tal como estaban planteadas, respondían al aprendizaje fundamental «Actúa e interactúa de manera autónoma para el bienestar». Asimismo, durante la consultoría se desarrollaron dos talleres que tuvieron como objetivo formular las capacidades para ambas competencias. Las capacidades que se desarrollaron fueron: para Ética, «Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas», «Sustenta sus principios éticos» y «Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones»; para Espiritualidad: «Maravillarse» y «Sentido de la vida».

- Consultoría para la revisión del aprendizaje fundamental relacionado con la Comunicación; en particular, de la competencia «Desenvolverse con autonomía en entornos virtuales».

EFFECTUADA POR MARTA LIBEDINSKY

El objetivo de la consultoría fue revisar lo que había avanzado el equipo técnico del Ministerio de Educación sobre el aprendizaje fundamental de Comunicación. Como resultado de la revisión, se concluyó que los estándares de los Mapas de Progreso no estaban formulados realmente como estándares sino como actividades; y en el caso de la competencia vinculada a «Desenvolverse con autonomía en entornos virtuales», se observó que las Rutas del Aprendizaje no explotaban las estrategias pedagógicas relacionadas al uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

- Consultoría para el aprendizaje fundamental relacionado con la Matemática

EFFECTUADA POR WALTER SECADA

El consultor comentó sobre cómo los contenidos matemáticos se insertan en las competencias matemáticas. Asimismo, señaló cómo se podría operacionalizar este proceso. Para ello, revisó la Ficha del Aprendizaje Fundamental de Matemática, las Rutas del Aprendizaje de Matemática, los Mapas de Progreso de pensamiento matemático, y las matrices de indicadores de las Rutas del Aprendizaje.

- Consultoría en asesoría metodológica para elaborar mapas de progreso

EFFECTUADA POR JACQUELINE GYSLING

El objetivo de la consultoría fue revisar los Estándares o Mapas de Progreso para identificar los puntos en los que se debía mejorar. Se identificaron los siguientes aspectos: organización y forma de los Mapas de Progreso, claridad de las definiciones de competencias y capacidades, pertinencia de los enunciados de cada nivel descrito y claridad de su redacción, y progresión entre los niveles. Asimismo, la consultora elaboró una guía metodológica que describe especialmente cómo elaborar mapas de progreso.

- Revisión del Marco Curricular y de los Lineamientos de Diversificación Curricular

EFFECTUADA POR FEDERICO MALPICA Y JAVIER SIMÓN

El objetivo de la consultoría fue revisar el Marco Curricular desde la perspectiva de la consistencia conceptual, la coherencia y la claridad. Específicamente, los consultores revisaron el enfoque pedagógico curricular, la estructura y los aprendizajes fundamentales planteados, la desagregación en competencias y capacidades, la organización curricular y distribución horaria, y la propuesta de evaluación y su relación con los demás elementos del Marco Curricular.

- Revisión y ajuste de documentos de Política Curricular, incluidos la diversificación curricular y el Marco Curricular Nacional

EFFECTUADA POR LUIS GUERRERO

Esta consultoría tuvo como objetivo revisar y ajustar el Marco Curricular, así como los lineamientos de diversificación curricular. Este trabajo fue de vital importancia debido a que el consultor, Luis Guerrero, sistematizó todo el proceso de consulta sobre el Marco Curricular, y elaboró una versión final de este que incorporó los comentarios recogidos en el proceso mencionado. Asimismo, brindó asistencia técnica al Ministerio de Educación para elaborar un plan de comunicación social con el fin de difundir las principales ideas que sustentaban el nuevo Marco Curricular. Por último, el consultor entregó una propuesta de lineamientos de formulación y aprobación de currículos regionales.

- Facilitación y sistematización del taller de consulta de la Propuesta Curricular del Ministerio de Educación, organizado por el Consejo Nacional de Educación

EFFECTUADA POR ONG ALTERNATIVA

El Marco Curricular fue sometido a procesos de consulta en el 2014. Uno de ellos lo organizó la ONG Alternativa, a solicitud del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el proyecto FORGE. En el taller se recogieron las diversas opiniones de los actores claves del sistema educativo sobre el Marco Curricular. Al taller asistieron representantes de DRE y UGEL de Lima y provincias, directores de instituciones educativas, representantes de organizaciones docentes, de redes de colegios, de editoriales y de organizaciones no gubernamentales como UNICEF.

Al final del taller se concluyó que la implementación del Marco Curricular debía ser gradual, y que el Ministerio de Educación y los gobiernos subnacionales debían fortalecer la formación docente para el manejo del mismo. Por último, los actores coincidieron en que el Marco Curricular debería aplicarse a toda la Educación Básica.

- Sistematización y facilitación del Seminario Nacional sobre los Lineamientos de los Currículos Regionales

EFFECTUADA POR INMET SAC

En el año 2014, el Ministerio de Educación llevó a cabo el Seminario Nacional sobre los Lineamientos de los Currículos Regionales. Para organizarlo, FORGE contrató al grupo INMET SAC. La empresa consultora se encargó, con el MINEDU, de diseñar y facilitar el evento, así como de sistematizar las participaciones y comentarios que se suscitaron. Asistieron funcionarios y especialistas pedagógicos de las DRE y las UGEL de todo el país.

Al finalizar el seminario cada región se comprometió a revisar el Marco Curricular, y a formular comentarios y observaciones para presentárselos al Ministerio.

- Revisión de la propuesta curricular del Ministerio de Educación, en el marco del Taller de Consulta organizado por el Consejo Nacional de Educación

EFFECTUADA POR GUILLERMO FERRER

El Consejo Nacional de Educación organizó un taller de consulta sobre la propuesta curricular, con énfasis en su Plan de Comunicación y en su Plan de Implementación y Monitoreo. Para ello, el CNE solicitó el apoyo de FORGE en la tarea de contratar a un consultor que sistematizara toda la información que se produjera durante el taller.

- Consultoría para la sistematización de experiencias internacionales en políticas de repetición de grado

EFFECTUADA POR GLORIA ZAMBRANO

Esta consultoría tuvo como objetivo sistematizar información sobre la política de repetición de grado en distintos países, para establecer una comparación con la experiencia peruana y proponer recomendaciones sobre cómo mejorar nuestra política en este aspecto. La sistematización dio a conocer que en países desarrollados no se promueve la política de repetición, mientras que en los países en desarrollo sí. Esto, principalmente porque en los primeros el porcentaje de asistencia al colegio es mayor y, por lo tanto, niñas y niños tienen más oportunidad de aprender. En los países en vías de desarrollo como los latinoamericanos, en cambio, el porcentaje de inasistencia es alto, por lo que esta variable se considera un factor que puede determinar la repetición de grado. Asimismo, en los países con repetición de grado el porcentaje de deserción escolar es mayor; no obstante, a pesar de ello, el estudio recomienda que se mantenga la política de repetición de grado en el Perú, pero que se fortalezcan programas preventivos para luchar contra el bajo aprendizaje.

- Revisión de la propuesta sobre evaluación en el aula desarrollada por el Ministerio de Educación

EFFECTUADA POR BEATRIZ PICARONI

El objetivo de esta consultoría fue la revisión de la propuesta integral de evaluación en aula del Marco Curricular planteada por el Ministerio de Educación. Asimismo, la consultora, Beatriz Picaroni, definió las condiciones que el MINEDU debería desarrollar para implementar el sistema de evaluación de aula. Además, sugirió soluciones rápidas sobre cómo afinar la propuesta para que calce con las metas trazadas en el Marco Curricular.