



PERÚ

Ministerio  
de Educación

Viceministerio  
de Gestión Institucional

Oficina de Apoyo  
a la Administración  
de la Educación



Unidad de  
Capacitación en  
Gestión

# Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje

al finalizar el III ciclo de la EBR

## Curso de **GESTIÓN EDUCATIVA**





Programa Estratégico  
Logros de Aprendizaje  
al finalizar el III ciclo de la EBR

---

Curso de  
**GESTIÓN**  
**EDUCATIVA**

---

Ministro de Educación  
**Víctor Raúl Díaz Chávez**

Viceministro de Gestión Institucional  
**Luis Antonio Aleman Nakamine**

Jefe de la Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación  
**Ángel Tenorio Dávila**

Jefe de la Unidad de Capacitación en Gestión  
**Walter Raúl Pinedo Caldas**

Responsable del Equipo PELA  
**Rocío Colca Almonacid**

Corrección de estilo  
**Enrique Watanabe**

Diseño y diagramación  
**Verónica Tellería Vicuña**

Impreso en:

Ministerio de Educación  
Unidad de Capacitación en Gestión:  
Jr. Carabaya 650, Pab. C, 1er piso – Lima / Teléfono: (511) 428-1569

Derechos Reservados: Queda prohibida la reproducción total o parcial de este documento, en forma alguna.

**Documento de trabajo**  
Año 2011  
Lima – Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional de Perú N°  
ISBN N°:

# Presentación

## El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje

**PELA,** es una propuesta de alcance nacional que busca mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes en el área de matemática y comunicación al finalizar el III ciclo de Educación Básica Regular. En este sentido, la labor de los directores de las instituciones educativas es fundamental, en tanto que la gestión tiene como finalidad garantizar las condiciones que conlleven a la debida fluidez de los procesos pedagógicos.

Trabajar modelos de gestión educativa pasa por reducir las brechas entre la comunidad y la escuela, así como promover una educación integradora, es decir, una educación en la cual el director involucre activamente a los niños, niñas y padres de familia en la realización de proyectos de investigación - acción, orientados a construir nuevos conocimientos a partir de los saberes, valores y potencialidades pre-existentes en la comunidad. En esta concepción, la cultura no sólo se limita a la tradición, se entiende también como un proceso que se vive en el presente, en un “aquí y ahora” que se renueva cada día, gracias a la acción creativa de nuestros pueblos. Esto permite enfrentar con idea firme los desafíos de un mundo cada vez más complejo.

Creemos que los directores, principales responsables de la gestión y la dirección de la institución educativa, no sólo deben sintonizar con las escuelas sino deben tejer puentes de integración e inclusión cultural, promover justicia mediante la labor pedagógica y una mirada amplia de la historia para descubrir la nueva realidad y valorar el bagaje cultural - educativo de los niños, jóvenes y adultos, especialmente de ámbitos rurales.

La presente guía es un documento de autoformación que tiene como objetivo fortalecer las capacidades en gestión educativa de los directores de las escuelas. En este primer curso tenemos como objetivo “trabajar los elementos básicos de gestión educativa orientada al logro de los aprendizajes”.

Unidad de Capacitación en Gestión.



# Índice

<b>MÓDULO 0</b>	<b>PELA</b>	
	UNIDAD I: Lineamientos Generales del PELA	10
	UNIDAD II: Rol del director en el PELA	15
<b>MÓDULO 1</b>	<b>Gestión de los Aprendizajes</b>	
	UNIDAD I: Diagnóstico con énfasis pedagógico	32
	UNIDAD III: Diversificación y programación curricular pertinente	44
	UNIDAD II: Sesiones de aprendizaje	76
<b>MÓDULO 2</b>	<b>Gestión Institucional</b>	
	UNIDAD I: Desempeño de los directores	84
	UNIDAD II: PEI: Instrumento de desarrollo	100
<b>MÓDULO 3</b>	<b>Gestión Comunitaria</b>	
	UNIDAD I: Saberes Comunales	136
	UNIDAD II: Liderazgo de la escuela en el desarrollo comunal	140





# MÓDULO 0

# PROGRAMA ESTRATÉGICO LOGROS de APRENDIZAJE

## Objetivos

Informar sobre los lineamientos generales del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje.

Informar sobre el rol del director en el desarrollo del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje.



# Lineamientos generales del PELA

DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



## Testimonio

**Pedro** es director de una escuela focalizado en el marco del PELA. Es el tercer año de trabajo y está cada vez más convencido que sólo la perseverancia es la ruta para lograr resultados. Recuerda cuando todo esto empezó y lo difícil que fue ir "abriendo" camino. Es el tercer año y está contento por el progreso de sus docentes y la alegría de los padres.

## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

### PRESUPUESTO POR RESULTADOS

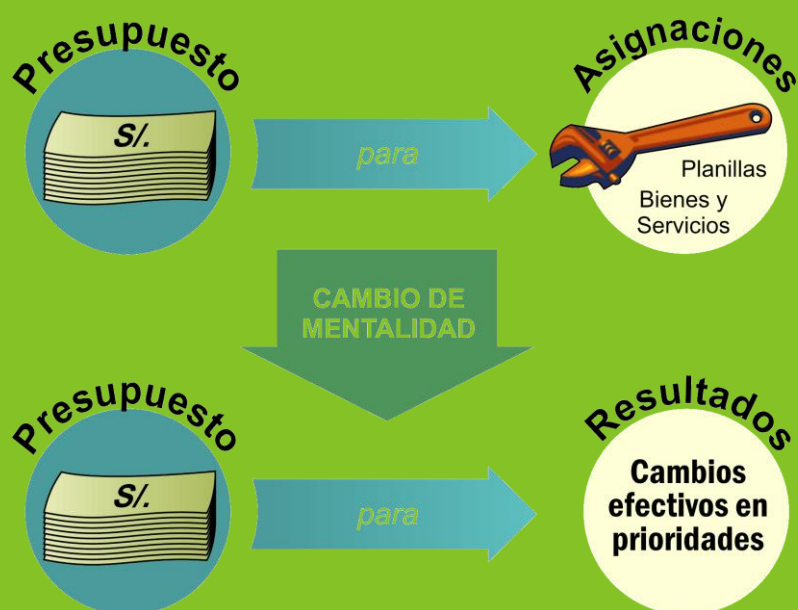
Las características del Presupuesto por Resultados nos permiten ver por qué decimos que esta estrategia introduce un cambio en la forma de hacer el presupuesto, rompiendo con el esquema tradicional de enfoque institucional de intervenciones que producen aislamiento y nula articulación de las intervenciones del Estado.

Del Presupuesto por Resultados podemos decir que:

- ✓ Parte de una visión integrada de planificación y presupuesto y la articulación de acciones y actores para la consecución de resultados.
- ✓ Plantea el diseño de acciones en función a la solución de problemas críticos que afectan a la población y que requieren de la participación de diversos actores sociales, que alinean su accionar en tal sentido.

### ¿Qué significa “Presupuesto por Resultados”?

El Presupuesto por Resultados es un nuevo enfoque para elaborar el presupuesto público en el que las intervenciones a ser financiadas con los recursos públicos se diseñan, ejecutan y evalúan en relación a los cambios que propician a favor de la población, particularmente la más pobre del país.



## PROGRAMA ESTRATÉGICO DE LOGROS DE APRENDIZAJE

Es un programa de alcance nacional que se formuló el año 2007 e inició su implementación a partir del año 2008. Concentra su atención en los niños y niñas de educación primaria.

**Propósito:** Que al finalizar el segundo grado de primaria, los estudiantes obtengan logros de aprendizaje esperados en Comunicación y Matemática.

Las metas establecidas al 2011 a nivel nacional son las siguientes:

<i>Desempeño Suficiente</i>	
<i>Comprensión Lectora</i>	<b>35%</b>
<i>Matemáticas</i>	<b>30%</b>

### EL MODELO LÓGICO

Para definir el Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de la EBR” se utilizó la metodología del Marco Lógico, por lo que se elaboró el árbol de problemas, a fin de establecer las causas y efectos directos e indirectos del problema central.

**PROBLEMA CENTRAL**

Bajo nivel de logro en comprensión lectora y pensamiento lógico matemático en alumnos del segundo grado de instituciones educativas públicas del nivel primario.

RESULTADO FINAL	RESULTADOS INTERMEDIOS	RESULTADOS INMEDIATOS	PRODUCTOS
Los estudiantes de 1º y 2º grado del nivel primario logran los aprendizajes esperados en Comunicación y Matemática	1. Oportunidades de aprendizaje de alta demanda cognitiva generados por procesos pedagógicos	1.1. Familias y comunidad implicadas en actividades educativas	1.1.1. Programa de Difusión de Resultados ECE
		1.2. Docentes con buen desempeño	1.2.1. Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente
			1.2.2. Acompañamiento pedagógico
			1.2.3. Asignación de mejores docentes
			1.2.4. Programa Nacional de Dotación de Materiales Educativos
			1.2.5. Programa de Supervisión Educativa
			1.2.6. Sistema de incentivos al docente y al director
		<b>1.2.7. Programa de Capacitación en Gestión a Directores</b>	
	2. Acceso a una educación inicial de calidad	2.1. Oferta educativa en cantidad suficiente y estándares de calidad	2.1.1. Programa de Mantenimiento Básico
			2.1.2. Programa de Equipamiento y Mobiliario Escolar
2.1.3. Asesoría a gestión de cobertura en regiones			



Es importante fortalecer las prácticas de gestión de las instituciones educativas para lograr los objetivos del PELA.

La propuesta del PELA necesita de una gestión orientada al logro de aprendizajes. Una gestión que contemple la autoevaluación, el apoyo de los padres de familia y la evaluación de los directores.

COMPONENTES Y FINALIDADES		
Sistema de evaluación de logros de aprendizaje	Promoción del compromiso de las familias con la educación	Evaluación y capacitación de directores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Matriz de estándares para la evaluación de los aprendizajes en Comunicación Integral y Lógico Matemática en II y III ciclo de la EBR.</li> <li>✓ Sistema de evaluación operando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Familias participan a favor de la educación de los niños de inicial y primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Directores participan del Programa de Capacitación en Gestión.</li> </ul>



Es importante considerar estos componentes e incidir en ellos para fortalecer nuestra gestión.

UNIDAD

II

# Rol del director en el PELA



DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



## Testimonio

*Juan ha sido seleccionado como acompañante del PELA después de un riguroso proceso de selección. Llega muy temprano a la I. E. donde le espera su docente acompañado. Lo recibe el director de muy buen grado e inmediatamente lo presenta a los demás. Juan se siente acogido y en muy poco tiempo ya se siente incorporado al grupo. Siente que es un buen comienzo para este año.*

## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

El rol del director es fundamental para el buen desarrollo del Programa. Su liderazgo se orienta a crear condiciones favorables para generar procesos de cambio al interior de su institución.

El director asume funciones muy importantes para el éxito del Programa y por lo tanto debe:

### Orientar su gestión al logro de aprendizajes

La principal tarea de la escuela es el logro de los aprendizajes. El modelo de gestión de la calidad educativa concibe a la escuela como un sistema de organización de experiencias para los aprendizajes, pues, en última instancia, la función de ésta es crear condiciones para que sus estudiantes aprendan para la vida y logren los propósitos curriculares del grado que cursan.

De acuerdo con ese modelo, la gestión se constituye de acciones institucionales y pedagógicas que entrelazadas entre sí logran los aprendizajes de los alumnos, es decir, organiza todos los recursos (oportunidades educativas) y a las personas en un sentido y propósito determinado.

La gestión es la manera de concebir, planificar, organizar, dirigir, administrar, evaluar y rendir cuentas para lograr mejores resultados en los aprendizajes. Su objetivo prioritario es fortalecer la dirección de la institución educativa para promover el cambio hacia una cultura.

La gestión se ocupa de crear las condiciones para que todos los procesos pedagógicos puedan fluir con claridad y esto se pueda traducir en avances y logros de nuestros estudiantes.

### Estar informado del propósito y actividades del PELA

El Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR (PELA), tiene alcance nacional y le otorga concreción a una de las políticas educativas, la de equidad mediante la provisión de un servicio de educación de calidad especialmente en las zonas de menores índices de desarrollo humano. Concentra su atención en los niños y niñas de Educación Inicial de 3 a 5 años y de los dos primeros grados de la Educación Primaria. Su propósito al 2011 es lograr que al finalizar el segundo grado, los estudiantes deberán obtener logros de aprendizaje esperados en Comunicación en por lo menos 35% y en Matemática 30 %.



Es importante que el director maneje información actualizada del Programa, de manera que pueda entender los procesos a seguir y apoye a sus acompañantes en el trabajo con los docentes.

**Generar un clima favorable para el desenvolvimiento de las actividades**

El clima es el ambiente generado en una institución educativa a partir de las vivencias cotidianas de sus miembros. Este ambiente tiene que ver con las actitudes, creencias, valores, intereses y motivaciones que tiene cada trabajador, directivo, alumno(a) y padre de familia de la institución educativa y que se expresan en las relaciones personales y profesionales.

Toda propuesta a trabajarse en un ámbito determinado necesita de un clima favorable para que pueda potenciarse. Es necesario que el director fomente una atmósfera asertiva en torno a la propuesta. Las preguntas, los aportes de mejora y otras acciones importantes se deben llevar adelante en un clima en el cual lo profesional es lo fundamental.

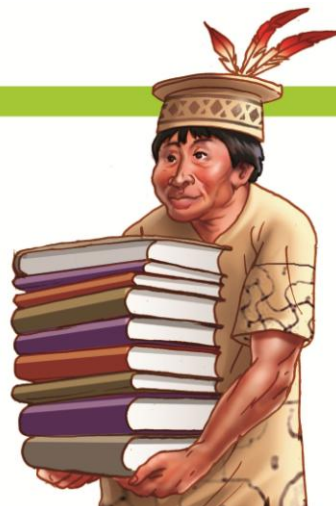
Una de las primeras actividades de los acompañantes en la IE es trabajar el Plan Anual de Actividades PELA. Es importante que este trabajo sea realizado de manera conjunta con el director y a la vez esté articulado a su plan de trabajo del año. De esta manera se asegura la programación y ejecución de las actividades en un clima de diálogo.

**Participar de la elaboración del Plan de actividades del PELA y articularlo a su PAT**

Los padres de familia cumplen un rol importante en el éxito de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Su labor de seguimiento en el hogar y de participación en las diversas actividades pedagógicas nutre la tarea educativa y por ello son aliados insustituibles en esta propuesta que incide en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante que la labor de sensibilización a los padres de familia sea liderada por el director. Es necesario que los padres de familia sean informados frecuentemente de los objetivos del Programa y sean partícipes desde su accionar de los procesos de mejora.

# LECTURA de soporte



## ORIENTACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL MARCO DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO LOGROS DE APRENDIZAJE AL FINALIZAR EL III CICLO DE LA EBR

PRESUPUESTO POR RESULTADOS 2010

### ANTECEDENTES

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea en su segundo objetivo estratégico la necesidad de contar con estudiantes e instituciones que logren aprendizajes pertinentes y de calidad.

El Ministerio de Educación en su Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007 – 2011 tiene como objetivo estratégico incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación en la población infantil y como objetivos estratégicos específicos se propone ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación para niñas y niños<sup>1</sup> menores de 6 años y asegurar que las niñas y niños concluyan una Educación Primaria de calidad.

En este marco la Dirección de Educación Básica Regular como órgano de línea del Ministerio de Educación tiene entre sus funciones formular y proponer la política, objetivos y estrategias pedagógicas de los niveles de Inicial y Primaria, teniendo en cuenta las evaluaciones que periódicamente se llevan a cabo a nivel nacional.

El año 2004 la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) realizó una Evaluación Nacional, evidenciándose deficiencias en los logros de aprendizaje de los estudiantes, tanto en comprensión de textos como en habilidades lógico matemáticas; la mayoría de estudiantes no alcanzaron los niveles de desempeño esperados para el grado, igualmente en el año 2006 realizó una evaluación censal que mostró resultados nada alentadores, 15.9% en desempeño suficiente comprensión lectora y 7.2% en desempeño suficiente en Matemática.

Estos resultados se explican en parte por la realidad educativa en el nivel de educación inicial, en el cual a pesar de haberse incrementado los niveles de cobertura de la población infantil, los limitados recursos que se destinaban de manera desarticulada no contribuyeron al incremento en la calidad del servicio, lo mismo en el caso de educación primaria en el cual a pesar de contar con

una amplia cobertura a nivel nacional, la calidad no mostraba mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

En el año 2006 el Ministerio de Economía y Finanzas introduce una nueva lógica de gestión presupuestal, que conllevó en el año 2007 a iniciar en el sector educación la formulación del “Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular”, programa que articula un conjunto de intervenciones en el marco de la gestión por resultados.

Este programa se sustenta en que para asegurar los aprendizajes de los niños es fundamental mejorar el desempeño del docente, la gestión del director, la participación de las familias, la disponibilidad de materiales, entre otros factores que configuren un servicio público de calidad. La intervención focaliza el II ciclo y el III ciclo de Educación Básica Regular, buscando garantizar el desarrollo de competencias fundamentales base para futuros aprendizajes, priorizando las áreas curriculares de comunicación y matemática.

El Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR” - utiliza la sigla PELA en las diferentes instancias involucradas en su ejecución.

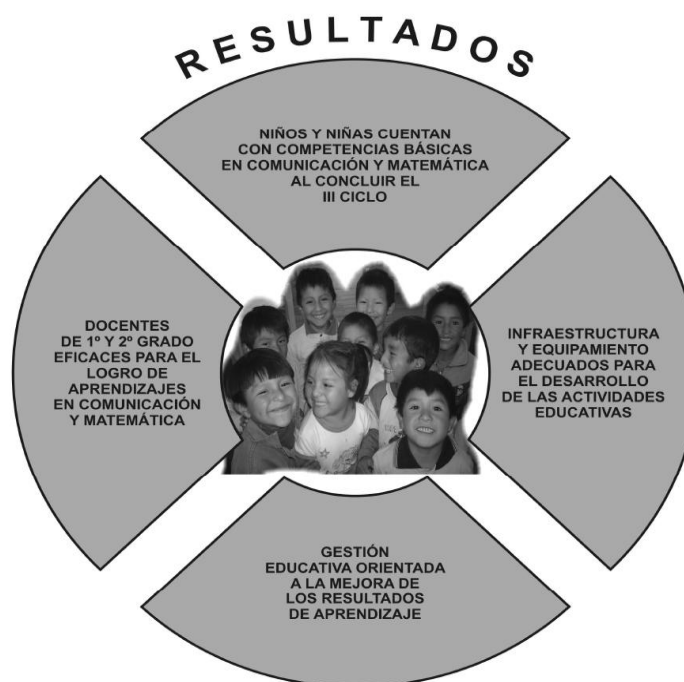
El PELA tiene alcance nacional y es liderado y orientado por el Ministerio de Educación y las Direcciones Regionales de Educación. Tiene como propósito, que al finalizar el segundo grado, los estudiantes obtengan mejores logros de aprendizaje en comunicación y matemática. Antes de iniciar el programa se consideró, como meta al año 2011, sobre la línea de base, alcanzar un nivel de desempeño suficiente de 35% en comunicación y el 30% en matemática. Las metas anuales establecidas y a la fecha logradas a nivel nacional son las siguientes:

LOGROS DE APRENDIZAJE	FUENTE	LÍNEA DE BASE	METAS			
		2007	2008	2009*	2010	2011
Desempeño Suficiente en Comprensión Lectora	Pruebas de Rendimiento UMC	15.9%	16.90%	23.1%	24.0%	35.0%
Desempeño Suficiente en Matemática	Pruebas de Rendimiento UMC	7.2%	9.4%	13.5%	17.0%	30.0%

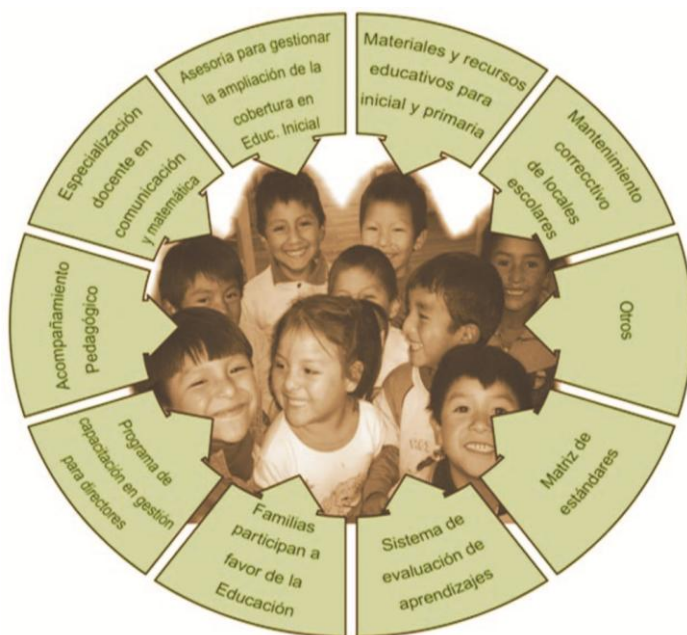
\* Meta lograda que superó la meta planteada en comunicación 19 % y en matemática 11%.

Para el logro de dichas metas se desarrollan intervenciones en cuatro áreas claves que inciden en la calidad de la educación: i) la gestión educativa, ii) la capacitación y especialización de los docentes, iii) la infraestructura educativa adecuada y iv) el acceso con calidad de las niñas y niños a la Educación Inicial. Por su dimensión compromete la participación del Ministerio de Educación, y de las instancias regionales y locales, quienes articulan de manera coordinada su accionar.

Para el logro de dicho propósito, se proponen cuatro resultados:



Dichos resultados se pretenden alcanzar a través de intervenciones concretas, denominadas “finalidades” como se aprecia en el gráfico siguiente:



El acompañamiento pedagógico, es una de las finalidades, la cual se constituye en esencial para el logro de los resultados de aprendizaje, a partir de la misma, se espera elevar el nivel de desempeño de los docentes de educación inicial y primaria.

Dentro del proceso de articulación con las regiones, se ha priorizado y obtenido recursos presupuestales para la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico.

El Ministerio de Educación, como ente rector, viene trabajando con las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, con la finalidad de brindar en

el marco de sus funciones y responsabilidades compartidas, los lineamientos y asistencia técnica para la implementación adecuada y coordinada de las finalidades respectivas.

Los Gobiernos Regionales, a través de las DRE y UGEL son las instancias responsables de implementar el acompañamiento pedagógico en su ámbito, por ello, en un trabajo conjunto debemos asegurar su cumplimiento eficiente y efectivo a través de las siguientes finalidades según el nivel educativo:

FINALIDAD	RESPONSABILIDAD
Asistencia técnica a las regiones (39064) para el nivel Inicial Asistencia técnica a las regiones (39790) para el nivel Primaria.	A cargo de la Dirección General de Educación Básica Regular a través de sus direcciones: Educación Inicial y Educación Primaria.
Visita de acompañamiento a docentes del II y III ciclo y promotoras educativas comunitarias del II ciclo. Finalidad 333822 para el nivel Inicial y Finalidad 333733 para el nivel Primaria.	A cargo de las Regiones a través de las DRE y UGEL. Trabajo articulado entre los niveles de Educación Inicial y de Educación Primaria sobre la base de los lineamientos del Ministerio de Educación.

Para llevar a cabo las finalidades descentralizadas, cada región cuenta con un Equipo Técnico Regional – ETR- encargado de la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones del Programa Estratégico, principalmente el acompañamiento pedagógico y las acciones de ampliación de cobertura de educación inicial, con recursos administrados por las regiones.

El Ministerio de Educación brinda asistencia técnica a las regiones con la finalidad de fortalecer sus capacidades de gestión en el programa PELA, trabajando de manera directa con los directivos y con los Equipos Técnico Regionales.

Hoy las acciones de acompañamiento, tienen como propósito acompañar y asesorar a docentes de aula a cargo de estudiantes del II y III ciclo de EBR de instituciones educativas unidocentes, multigrados y polidocentes completas, en aspectos vinculados a la mejora de la práctica docente. En este sentido el acompañamiento pedagógico contribuye eficazmente al logro de aprendizajes de los niños, a través de la mejora en el nivel de desempeño de los docentes de educación Inicial y Primaria.

## 1. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El acompañamiento pedagógico consiste en dar asesoría planificada, continua, pertinente, contextualizada y respetuosa a los docentes con el fin de contribuir a mejorar su práctica pedagógica y de gestión, con el propósito de elevar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. En el marco del PELA, nos referimos específicamente a estudiantes de Educación Inicial de 3, 4 y 5 años y Educación Primaria 1ro y 2do grados.

El acompañamiento provee a los docentes y promotoras de respaldo pedagógico, les brinda retroalimentación y soporte técnico y promueve su reflexión continua para la mejora de sus desempeños, incorporando nuevas estrategias y procedimientos. En este proceso se construyen vínculos afectivos de cooperación mutua, apoyo solidario y se establecen relaciones amistosas, de respeto y confianza entre acompañante y acompañado. El acompañamiento es realizado por el acompañante pedagógico en el caso de las instituciones educativas de Inicial y Primaria. En el caso de los PRONOEI, son las profesoras coordinadoras quienes brindan dicho acompañamiento pedagógico a las promotoras educativas comunitarias a su cargo.

La implementación del acompañamiento en el marco del PELA involucra diversos actores y niveles de gestión educativa: el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica con sus direcciones de Educación Inicial y Primaria, las Direcciones Regionales de Educación - DRE y sus Equipos Técnico Regionales - ETR, las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL y sus Equipos Técnicos Locales - ETL, las instituciones educativas de Educación Inicial y Primaria, y los Programas No Escolarizados del nivel inicial.

Son características orientadoras del rol de los actores que intervienen en el proceso de acompañamiento, las siguientes:

- ✓ **Planificación sistemática**, ello implica una organización y seguimiento secuencial y organizado del ETR a todas las acciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico, teniendo en cuenta la previsión de los objetivos, tiempos, recursos y el rol de los actores.
- ✓ **Identificación permanente de las necesidades** de docentes y promotoras educativas comunitarias, caracterizando las prácticas pedagógicas e identificando fortalezas y debilidades. Considerando que los cambios en los docentes no se producen de manera inmediata y varía de docente a docente lo que lo hace un proceso gradual, permanente y diverso.
- ✓ **Planteamiento de alternativas** de intervención que sirvan para apoyar a los docentes en la superación de sus debilidades en función a sus fortalezas, y orientar los cambios en las prácticas pedagógicas a partir de diversas formas de trabajo.
- ✓ **Flexible** porque se caracteriza por su adaptabilidad a distintas realidades y contextos.

### 1.1. PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Hay que destacar que el acompañamiento está **centrado en el aprendizaje adulto**. El docente es responsable de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje consecuente con los logros básicos esperados descritos en el DCN, considerando las necesidades y características de los estudiantes desde un enfoque intercultural e inclusivo. Para ello se dinamizan múltiples interacciones entre los distintos actores educativos.

Estos principios son:

- a. Funcionalidad de los aprendizajes: Es la aplicación de lo aprendido en la resolución de problemas en contextos reales. Ello asegura la motivación y compromiso del docente y la promotora educativa comunitaria en la mejora de su práctica dentro y fuera del aula.
- b. Aprendizaje comunicativo<sup>5</sup>: Considera fundamental en el proceso de aprendizaje la interacción entre pares, establece el diálogo y la necesidad de llegar a conclusiones y compromisos entre acompañante y acompañado para fortalecer la práctica pedagógica.
- c. Aprender a aprender: Consiste en que el docente descubra sus propios procesos de aprendizaje en la acción o práctica diaria, a partir del diálogo entre el acompañado y el acompañante, contribuyendo a obtener mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Ello le permite transferir sus aprendizajes a nuevas situaciones.
- d. Aprendizaje cooperativo<sup>6</sup>: Es la interacción a través de pequeños grupos que permite hallar respuestas a problemas cotidianos de la práctica pedagógica, permitiendo un enriquecimiento y desarrollo dinámico de conocimientos y experiencias individuales: “todos aprendemos y enseñamos a partir de lo que cada uno aporta”.

## 1.2. ACTORES DEL ACOMPAÑAMIENTO

### **Acompañados:**

- Docentes de Educación Inicial (II ciclo) y Educación Primaria (III ciclo).
- Promotoras educativas comunitarias de Educación Inicial (II ciclo).

### **Acompañantes:**

- Docentes del nivel de Educación Inicial y Primaria contratados a dedicación exclusiva para labores de acompañamiento a docentes de II y III ciclo respectivamente.
- Profesoras coordinadoras para atender a promotoras educativas comunitarias de II ciclo, de los programas bajo su responsabilidad.

## 1.3. INTERVENCIÓN MEDIANTE EL ACOMPAÑAMIENTO

### **Del acompañante:**

El acompañante pedagógico es un profesional docente calificado que tiene dedicación exclusiva para la tarea y debe cumplir con el perfil mínimo establecido a nivel nacional.

Pueden ser docentes excedentes calificados, coordinadores de red sin aula a cargo o docentes contratados exclusivamente para este fin, siempre que se cumpla con la normatividad vigente.

### **Número de docentes acompañados:**

- El acompañante pedagógico y la profesora coordinadora tendrán a cargo entre seis y doce docentes de instituciones educativas o promotoras educativas comunitarias de los programas no escolarizados de Educación Inicial respectivamente.
- El número de docentes asignados para acompañar dependerá de la ubicación (espacial o geográfica) o la densidad de docentes en una Institución educativa o programa, según sea el caso. Este rango debe ser definido teniendo en cuenta los protocolos de cada una de las formas de acompañamiento que se describen más adelante, de modo que se garantice el cumplimiento mínimo del número de visitas, microtalleres, pasantías y talleres de actualización.

### Ciclo del acompañamiento

El ciclo del acompañamiento tiene duración anual y se desarrolla a través de cuatro diferentes formas de intervención: visita en aula, microtalleres, talleres de actualización, y pasantías.

Estas actividades deberán explicitarse en el **Plan Regional de Acompañamiento**, elaborado por el Equipo Técnico Regional (ETR) y los Equipos Técnicos Locales (ETL), bajo la supervisión de la DRE y el Comité Ejecutivo Regional (CER).

El siguiente cuadro especifica el **número mínimo** de horas por cada forma de intervención del acompañamiento:

FORMAS DE INTERVENCIÓN	CANTIDAD
Visitas de acompañamiento en aula	Nivel Inicial: 8 al año de 4 horas cada visita. Nivel Primaria: 8 al año de 5 horas cada visita.
Microtalleres*	8 al año, según la necesidad de cada región.
Talleres de actualización*	2 al año, con un mínimo de 24 horas por taller (se sugiere realizarlos en períodos vacacionales de los niños)
Pasantías	Nivel Inicial: 1 al año, observación de una jornada pedagógica de 4 horas. Nivel Primaria: 1 al año, observación de una jornada pedagógica de 5 horas.

\* Los microtalleres y talleres se realizarán sin afectar el desarrollo normal de las actividades pedagógicas de los estudiantes.

El número de horas planteado en el cuadro es el mínimo propuesto, el mismo que podrá ser incrementado, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada región.

El ETR es responsable de fortalecer a su equipo de acompañantes a través de talleres de formación según su Programa anual de Formación. En los talleres se desarrollarán contenidos relacionados con las temáticas priorizadas, a partir de las necesidades y demandas identificadas para el mejor desempeño de los acompañantes en su labor con los docentes o promotores educativos comunitarios.

## 1.4 FORMAS DE INTERVENCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

### 1.4.1 VISITA EN AULA

Es la principal forma de intervención de asesoría técnica al docente o promotor educativo comunitario. Se caracteriza por ser individualizada y continua a lo largo de una jornada escolar completa. La observación de la sesión de aprendizaje constituye la actividad central del acompañante y el punto de partida para otras formas de intervención.

El acompañante, cuenta con instrumentos apropiados para recoger información precisa que le permita identificar aspectos y factores sobre los cuales deberá planificar y reajustar su intervención, retroalimentar al acompañado, identificar prácticas exitosas que se puedan replicar entre otros. Estos desempeños se van recogiendo, visita a visita. La información se procesa y sistematiza para ir viendo los avances y dificultades que permitan reorientar la intervención e ir mejorando la práctica del acompañado en el aula.

En cada visita, el acompañante observa y registra una actividad o sesión de aprendizaje en aula, dialoga con los estudiantes y el docente o promotor. También puede programar y desarrollar una sesión de forma conjunta cuando lo considera conveniente previa coordinación con el acompañado, reflexionando conjuntamente y asumiendo compromisos de mejora, de modo que en la siguiente visita, la práctica muestre avances en los procesos pedagógicos con los estudiantes.

A través del acompañamiento en aula, se brinda el soporte pedagógico y se produce el intercambio de experiencias, adaptando el proceso según las necesidades y ritmos de aprendizaje del acompañado. En ese sentido, el acompañante pedagógico debe establecer vínculos de respeto y confianza en espacios reales de diálogo.

Las visitas deben realizarse mínimo una vez al mes y su duración es de una jornada diaria docente (cuatro horas para Inicial y cinco horas para Primaria, considerando un espacio para la asistencia técnica). Para docentes que enseñan en aulas multigrado, el acompañamiento pedagógico incluye el trabajo en metodologías de enseñanza simultánea y diferenciada, con estrategias que responda a las necesidades de la realidad.

#### Ciclo de la visita en aula:

- ✓ **Antes de la visita** el acompañante realiza las siguientes acciones con la finalidad de lograr los propósitos de la misma.
- ✓ Planifica la visita.
- ✓ Coordina con el director o directora de la IIEE y con el docente a visitar. En el caso de los PRONOEI la coordinación la realiza directamente la profesora coordinadora con la promotora educativa comunitaria.
- ✓ Revisa y contextualiza los protocolos e instrumentos a emplear durante la visita.
- ✓ **Durante la visita** se desarrollan procesos que facilitarán al acompañado reflexionar sobre su práctica y asumir compromisos de cambio.
- ✓ **Observación participante:** A través de la observación del desempeño pedagógico y de las interacciones con los niños dentro y fuera del aula, se busca identificar si la mediación del acompañado logra satisfacer los intereses y necesidades de los niños, considerando que es un mediador de los procesos de aprendizaje.
- ✓ **Registro:** Se anota información relevante en el cuaderno de campo y en las fichas de observación, aspectos relacionados al desempeño del acompañado. Posteriormente, concluida la jornada pedagógica, se procederá a realizar la retroalimentación.
- ✓ **Participación en una actividad o sesión compartida:** Se llevará a cabo de manera conjunta y previamente coordinada, con la finalidad de incidir en el manejo y dominio de estrategias que coadyuven al desarrollo de las capacidades priorizadas en las áreas de comunicación y matemática. Para tal efecto, acompañado y acompañante ejecutan la actividad o sesión de aprendizaje. (Este proceso se realizará como mínimo en dos oportunidades según los requerimientos del docente acompañado, pero por ningún motivo debe ser permanente).
- ✓ **Diálogo y reflexión:** Se lleva a cabo una vez finalizada la sesión de aprendizaje, a partir de la información obtenida durante la observación del desempeño en el aula y del diálogo con los niños. El acompañante procede a resaltar los aspectos positivos, propicia la autoreflexión con preguntas que le ayuden al acompañado a evaluar las acciones desarrolladas en el aula, a fin de identificar fortalezas, debilidades y posibilidades. Así mismo, el acompañante debe brindar sugerencias



y recomendaciones en aquellos aspectos que considera requieren mejorarse en la práctica.

- ✓ **Compromisos asumidos:** el acompañado y el acompañante de manera conjunta toman acuerdos sobre acciones para mejorar la práctica pedagógica en el aula estableciendo compromisos que ambos puedan evaluar en la siguiente visita; la reflexión y los acuerdos se realizan al final de la misma quedando para ambos una hoja de reporte.
- ✓ **Después de la visita** el acompañante pedagógico organiza la información recogida y la sistematiza haciendo uso del Sistema integral de seguimiento y monitoreo del acompañamiento - SIGMA - . Así mismo planifica su próxima visita en función a las necesidades y demandas identificadas.

#### 1.4.2 MICROTALLERES

Son reuniones programadas y concertadas entre el acompañante pedagógico y el acompañado. Al microtaller asiste la cantidad del número de docentes o promotoras educativas comunitarias que el acompañante tiene a cargo, sin embargo pueden invitar a otros docentes o promotoras de una misma escuela o de escuelas cercanas entre sí, máximo en un número de cuatro invitados, a fin de posibilitar el enriquecimiento de sus aprendizajes con la experiencia de sus pares, para abordar aspectos y necesidades comunes relacionadas al trabajo pedagógico en sus aulas.

Los microtalleres tienen la finalidad de contribuir a profundizar las estrategias metodológicas trabajadas en las visitas, afianzar lo aprendido en los talleres de actualización docente, compartir experiencias y trabajar conjuntamente en la propuesta de soluciones a las problemáticas encontradas.

##### Ciclo de los Microtalleres:

- ✓ **Antes del microtaller** el acompañante realiza diferentes actividades:
  - Prioriza las necesidades e intereses encontrados durante las visitas a los docentes de aula y/o promotoras educativas comunitarias.
  - Planifica las actividades a realizar durante el microtaller.
  - Coordina con el equipo técnico local la organización y realización del mismo (ETL).
  - Acuerda y concerta con los docentes y/o promotoras educativas comunitarias su participación en el microtaller.
  - Comunica la realización del evento al director o directora de la IIEE.
- ✓ **Durante el microtaller** se realizan actividades que permitan la participación e interaprendizaje entre los participantes, así como el trabajo colaborativo, lo que a su vez posibilita el desarrollo de la agenda preparada. El proceso considera:
  - Presentación de una experiencia aplicada de alguna estrategia, recurso o material educativo (dependiendo de la temática a tratar).
  - Discusión y reflexión de la experiencia presentada.
  - Lectura compartida de profundización.
  - Discusión de ideas aclarando dudas.
  - Propuesta para mejorar la aplicación de la estrategia, recurso o material.
  - Determinación de compromisos para la aplicación en el aula. En los microtalleres el rol del acompañante es:
    - Conducir el debate.
    - Mantener el orden, el respeto y altura en el desarrollo del debate.

- Estimular y orientar la participación de todos.
  - Ordenar las ideas y planteamientos de cada uno de los miembros.
  - Aclarar las dudas.
  - Conducir a la reflexión final y formulación de compromisos.
- ✓ **Después del microtaller** el acompañante realiza las siguientes acciones:
- Registra información relevante respecto al desarrollo del microtaller.
  - Reajusta el plan de acompañamiento con base en las prioridades identificadas de ser el caso.
  - Reporta en el sistema integral de seguimiento y monitoreo SIGMA.

### 1.4.3 TALLERES DE ACTUALIZACIÓN

Son capacitaciones dirigidas a los docentes y promotoras educativas comunitarias acompañadas con la finalidad de actualizar los conocimientos que poseen en estrategias pedagógicas validadas, así como en el uso de las herramientas y materiales distribuidos por el Ministerio de Educación y otros con los que cuenten en la Institución educativa o el programa no escolarizado. También se desarrollan contenidos relacionados con temáticas priorizadas a partir de las necesidades y demandas identificadas durante las visitas en aula o los microtalleres.

Los talleres de actualización deben desarrollar contenidos puntuales, cada vez que se realizan, de modo que los acompañados puedan tener tiempo suficiente para aplicar las estrategias, manipular los materiales y preparar la aplicación de lo aprendido. De esta manera lograrán manejar las estrategias y aplicarlas directamente en su aula, así como observar los resultados e ir ganando mayor confianza en el proceso pedagógico que realizan.

Al año cada acompañado debe participar mínimo en 2 talleres, y cada uno de ellos debe tener una duración de 24 horas cada uno, el número de días dependerá de las características particulares de cada ámbito, sin afectar las horas de clase de los estudiantes, de preferencia en períodos vacacionales de los niños. Los Equipos Técnicos Regionales (ETR) son los encargados de planificar, implementar y evaluar estos talleres. Los talleres de capacitación pueden realizarse descentralizadamente al interior de la región, pero siempre bajo la conducción del ETR.

#### Ciclo de los Talleres de actualización:

- ✓ **Antes del desarrollo del taller, el ETR:**
- Elabora el plan del taller considerando objetivos, metas de atención, duración, descripción y cronograma de actividades, relación de equipos, recursos y materiales.
  - Realiza las coordinaciones y provisiones logísticas necesarias para el taller.
  - Convoca con la debida anticipación a los participantes.
  - Elabora el programa detallado de cada uno de los contenidos previstos a desarrollar, considerando los aspectos metodológicos, el tiempo, los recursos y materiales a utilizar y los resultados esperados.
  - Prevé para la lectura posterior de los participantes, los materiales de información que permitan profundizar lo trabajado. (separatas, documentos, CD, entre otros).
  - Elabora los instrumentos para recoger información respecto a la opinión de los asistentes en relación a la organización, ejecución y pertinencia de los contenidos tratados.

- ✓ **Durante el taller** se desarrollan acciones y procesos encaminados al logro de los resultados esperados.
  - Presentación del programa, resaltando los objetivos del taller.
  - Desarrollo de estrategias a través de la recreación de situaciones pedagógicas que permitan reflexionar sobre la práctica.
  - Análisis y reflexión en pares o en grupo, partiendo de la situación recreada.
  - Elaboración y socialización de resultados obtenidos en el taller reflexionando sobre lo previsto.
  - Aplicación de los instrumentos para recoger información respecto a la opinión de los asistentes.
  
- ✓ **Después del taller, el ETR :**
  - Elabora un informe considerando logros, dificultades y recomendaciones en relación con los objetivos del taller.
  - Reporta en el sistema integrado de seguimiento y monitoreo - SIGMA – lo realizado en el taller.
  - Verifica la puesta en práctica de la temática abordada en la visita en aula.

#### 1.4.4 PASANTÍAS

Las Pasantías posibilitan aprender a partir de la práctica y del intercambio de la experiencia de otros docentes. Consiste en la observación directa de la actuación de un colega docente o promotora educativa comunitaria que posee un manejo exitoso en relación a los procesos pedagógicos, de determinada estrategia en el trabajo con los estudiantes.

El acompañado, se convierte en un pasante que visita el aula de un colega elegido por el acompañante, quien debe considerar que la institución educativa, el programa y el contexto tengan características similares respecto a la del pasante.

El pasante durante la visita debe observar y tomar nota de cómo se aplican diversas estrategias y cómo se trabajan los distintos aspectos pedagógicos mientras el acompañado visitado desarrolla su jornada. Al final, deben reunirse para abordar inquietudes, intercambiar percepciones y profundizar diferentes conceptos y prácticas.

Las pasantías las planifica el acompañante con la debida anticipación y en coordinación con el ETL y/o ETR, identificando a los docentes que han demostrado éxito en la aplicación de una determinada estrategia que amerita ser compartida. El acompañante pedagógico prepara, junto con el docente o promotora educativa comunitaria, que será visitado, las actividades a ser desarrolladas durante la pasantía y otros aspectos que compartirá con los pasantes.

La pasantía debe realizarse como mínimo una vez al año, su duración depende del nivel educativo: 4 horas para el caso de inicial y 5 horas para el de primaria.

##### Ciclo de las Pasantías:

- ✓ **Antes de la pasantía** el acompañante:
  - Identifica a aquellos docentes con desempeños exitosos y elabora un cronograma para realizar durante el año lectivo esta estrategia.
  - Planifica la pasantía conjuntamente con el ETL y/o el ETR.

- Prepara, junto con el docente o promotora educativa comunitaria que será visitado, las actividades a ser desarrolladas durante la pasantía.
- Organiza las acciones de las pasantías.

✓ **Durante la pasantía**

El pasante:

- Observa la jornada pedagógica.
- Registra la experiencia sobre aspectos definidos.
- Dialoga y reflexiona con el acompañante sobre la experiencia observada, al término de la jornada pedagógica.

El acompañante:

- Registra documental y fotográficamente la experiencia observada.

✓ **Después de la pasantía:**

El acompañante

- Organiza la información recogida para elaborar el informe documentado de la pasantía.
- Registra en el SIGMA la pasantía realizada.
- Luego de concluidas todas las pasantías a fin de año las sistematiza y las socializa con los otros acompañantes para una posible difusión de parte del ETR.

## 2. FORMACIÓN DE LOS ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS

El acompañamiento pedagógico tiene como propósito mejorar el desempeño de los docentes y promotoras educativas comunitarias. Para ello el rol del acompañante y su formación para desempeñar la función es muy importante. Considerando que los docentes que realizan la labor de acompañantes, no han pasado por una formación especializada en esta tarea, es fundamental que el ETR incluya la elaboración de un plan de formación de los acompañantes que los fortalezca en dos dimensiones específicas: La personal y la profesional.

## DIMENSIONES, ASPECTOS E INDICADORES A CONSIDERAR EN EL PLAN DE FORMACIÓN

DIMENSIONES	ASPECTOS E INDICADORES
<b>PERSONAL</b>	<p><b>Habilidades sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Establece relaciones positivas con las personas con las que interactúa en su labor de acompañamiento pedagógico.</li> <li>✓ Manifiesta habilidades sociales (escucha y observación empática, manejo de emociones, proactividad, asertividad) que le permiten interactuar de manera positiva con los docentes o promotoras a su cargo.</li> <li>✓ Demuestra seguridad en su trabajo de acompañamiento pedagógico.</li> <li>✓ Capacidad para la comunicación verbal y escrita.</li> <li>✓ Apertura hacia la diversidad cultural y manejo del enfoque intercultural e inclusivo.</li> </ul> <p><b>Habilidades analíticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demuestra capacidad de análisis y juicio crítico (deducir, comprender, discernir y analizar situaciones en diversos contextos).</li> <li>✓ Demuestra capacidad argumentativa.</li> <li>✓ Evidencia capacidad reflexiva frente a sus potencialidades y limitaciones.</li> </ul>
<b>PROFESIONAL</b>	<p><b>Acompañamiento pedagógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describe situaciones pedagógicas del aula con lenguaje apropiado, precisión y emite juicios de valor respecto a lo observado.</li> <li>✓ Interpreta situaciones pedagógicas sobre la base de la observación y el registro realizado de la práctica docente.</li> <li>✓ Maneja instrumentos de recojo y reporte de información, así como de procesamiento y análisis de los mismos.</li> <li>✓ Aplica estrategias de autoevaluación y sistematización de su práctica y la de los docentes y promotoras educativas comunitarias a partir de experiencias pedagógicas en el aula.</li> </ul> <p><b>Relación con la familia y la comunidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplica estrategias para orientar el trabajo del docente y de la promotora educativa comunitaria con padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos en las áreas de Comunicación y Matemática.</li> <li>✓ Aplica estrategias para orientar el trabajo del docente y de la promotora educativa comunitaria con la comunidad y otros actores locales que contribuyan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul> <p><b>Conocimientos pedagógicos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demuestra dominio y aplicación en la práctica de enfoques pedagógicos, planificación curricular, teorías sobre el aprendizaje y psicopedagogía.</li> <li>✓ Demuestra conocimiento del Diseño Curricular Nacional: características, fuentes y fundamentos, enfoque por competencias, evaluación del estudiante y estrategias metodológicas para la enseñanza y para el aprendizaje.</li> <li>✓ Demuestra conocimiento y aplicación práctica del rol del docente y los procesos pedagógicos en el aula: motivación, conflicto cognitivo, re conceptualización, transferencia a situaciones nuevas y metacognición.</li> <li>✓ Conoce la importancia del entorno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>✓ Demuestra conocimiento de la clasificación e importancia del manejo y uso pedagógico de los materiales educativos y las tecnologías de la información y comunicación.</li> </ul>

	<p><b>Programación curricular:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en el manejo de la programación anual, de acuerdo a los criterios establecidos en el Diseño Curricular Nacional.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la elaboración de unidades didácticas, priorizando estrategias para el desarrollo de capacidades comunicativas y matemáticas; así como el desarrollo de actividades psicomotrices, gráfico plásticas, musicales y literarias según el nivel educativo y de acuerdo a las características del estudiante.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la elaboración de la programación curricular considerando actividades y sesiones de aprendizaje.</li> <li>✓ Identifica las características del desarrollo infantil de los niños de 3 a 8 años y sus procesos de aprendizaje y los considera en la elaboración de la programación curricular.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la previsión de estrategias para la atención simultánea y diferenciada en IIEE multigrado y unidocente en Educación Inicial y Primaria.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la incorporación del uso de materiales y recursos educativos en la programación curricular.</li> </ul> <p><b>Evaluación de los aprendizajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demuestra dominio del enfoque de la evaluación cualitativa de los aprendizajes para orientar la práctica en el aula.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para las áreas de Comunicación y Matemática.</li> </ul> <p><b>Áreas de Comunicación y Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demuestra manejo del enfoque de las áreas de Comunicación y Matemática.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la aplicación de estrategias para el desarrollo de capacidades comunicativas vinculadas a la expresión y comprensión oral, la comprensión de textos, la producción escrita, la expresión y apreciación artística.</li> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.</li> <li>✓ Promueve la utilización de materiales educativos en el desarrollo de las estrategias metodológicas de las áreas de Comunicación y Matemática.</li> </ul> <p><b>Educación bilingüe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maneja estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua materna y en la segunda lengua en IIEE bilingües.</li> </ul> <p><b>Clima de aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maneja estrategias para la construcción de un clima de aula democrático, participativo, intercultural e inclusivo.</li> </ul> <p><b>Estrategias de organización para el aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orienta a docentes y promotoras en la aplicación de estrategias de organización del aula y del aprendizaje a través de actividades simultáneas y diferenciadas, de acuerdo a los niveles de aprendizaje y/ o edad de los estudiantes.</li> </ul>
--	--

**Fuente:**  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR – MINEDU.

# MÓDULO 1

## GESTIÓN de los APRENDIZAJES

### Objetivos

Fortalecer las capacidades del director en relación a la utilización de diversas herramientas de diagnóstico y recojo de información.

Fortalecer las capacidades de los directores en relación a la diversificación y programación curricular.

Fortalecer las capacidades del director en relación al diseño de sesiones de aprendizaje innovadoras.



# Diagnóstico con énfasis pedagógico

## DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



### Testimonio

**Julia** es directora de una escuela de la comunidad de Tápuc (Pasco). Al iniciar sus labores cada año, ella se reúne con sus docentes para trabajar su plan curricular. Este año resolvieron trabajar un diagnóstico en las áreas de Comunicación Integral y Matemática para focalizar las capacidades que deben priorizar al plantear su programación anual. Decidieron hacerlo porque tenían estudiantes en el V ciclo que aún no lograban leer ni escribir con soltura. Elaboraron las pruebas y una de las profesoras sugirió también hacer entrevistas para diagnosticar las destrezas de los estudiantes en lo relacionado a la expresión oral.



**Diagnóstico:** tom. del gr. *Diagnostikos*, distintivo, que permite distinguir, deriv. de *diagignosko*, “yo distingo, discierno”, que a su vez lo es de *gignosko*, “yo conozco” (pariente del lat. *Cognoscere*). <http://www.rae.es/rae.html>



## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

Un problema es siempre un desafío para el conocimiento, porque nos permite lanzarnos al descubrimiento de realidades desconocidas. Algunas veces, la realidad nos propone una nueva mirada sobre lo que creíamos conocido, y en este sentido se trata de un "reconocimiento".

Pensar en un problema es empezar a transitar el camino hacia su solución, por esto recuperamos la acepción etimológica del término "diagnóstico" como conocimiento.

Desde el punto de vista pedagógico, el diagnóstico es considerado como un proceso basado en la aplicación de técnicas que permite llegar a un conocimiento más preciso del proceso educativo y que permitirá orientar hacia la mejora continua las

actividades de aprendizaje y, en general, la acción de la Institución Educativa en su relación con el entorno. Es importante trabajar un diagnóstico que focalice los problemas didáctico-pedagógicos, así como buscar puentes para potenciar los aprendizajes de nuestros niños y niñas, partiendo de sus saberes previos.

Lo anterior quiere decir que el diagnóstico debe focalizar. El director debe incluir en este proceso la información precisa y relacionada solamente con el problema concreto a resolver o aquella información que contribuye a explicarlo. En un diagnóstico así concebido, el problema funciona como eje que orienta.

### ¿Qué significa diagnóstico focalizado?

Enfoca la mirada (al igual que el médico selecciona la información que considera relevante para diagnosticar el cuadro clínico de su paciente). La etapa diagnóstica incluye dos momentos con sus respectivas tareas, en dos secuencias:

#### Momento Descriptivo

- Organizar el relevamiento de la información
- Construir los instrumentos a utilizar
- Releva la información

#### Momento Explicativo

- Formular las hipótesis
- Sugerir las líneas de acción
- Generar los consensos

Pero antes...



La institución educativa, es decir sus actores, deben definir los rasgos que identifican en esa institución una **“educación de calidad”**.

Esta definición funcionará como referente en el momento de pensar los problemas, permitirá identificarlos, jerarquizarlos y seleccionarlos en forma consensuada con algunos criterios validados.

¿Para qué?

Los problemas seleccionados, para ser resueltos, requieren de un estudio a fondo, es decir, de una indagación que implica la búsqueda de información, datos, representaciones e ideas de los actores y de un análisis e interpretación de la información obtenida. Esta etapa de indagación a fondo la denominamos **“diagnóstico focalizado”**.

No olvidar...



**...QUE NUESTRO DIAGNÓSTICO TIENE COMO ÉNFASIS LO PEDAGÓGICO**

El diagnóstico pedagógico no sólo abarca al sujeto que aprende, sino a todos los componentes del proceso, incluido el docente que, frecuentemente, centra el análisis de los problemas de sus alumnos en los propios alumnos y no realiza el necesario proceso metacognitivo, que lo lleve a pensar sobre: ¿Qué faltó en la dirección del aprendizaje de los alumnos? ¿Qué no se hizo? ¿Por qué los alumnos no aprenden? ¿Es el alumno el responsable? ¿Son las orientaciones que recibe de sus padres o docentes? ¿Es el currículo o las actividades escolares? etc.

## ¿Qué sucede en la práctica pedagógica cuando el proceso de diagnóstico y caracterización es superficial o no se tiene en cuenta?

- Se pierde demasiado tiempo tratando de resolver algunos problemas pedagógicos cuya génesis o causa se desconoce.
- Se pierde la fe en la pedagogía y se esgrime, entonces, que una cosa es la teoría y otra es la práctica.
- Los docentes se apoyan en el empirismo pedagógico y cuando se les pregunta ¿Cómo es este alumno? se enuncian algunas características aisladas, dirigidas fundamentalmente a su aprovechamiento académico, pero no pueden dar una explicación acabada de las causas del problema, de las situaciones en que funciona mejor y las estrategias más acertadas para estimular su desarrollo.

### Momento descriptivo

#### Descripción del problema pedagógico

Este momento consiste en describir lo más exhaustivamente posible el funcionamiento del problema en el contexto particular en el que tiene lugar. En esta descripción se intentará discriminar (en el sentido de distinguir) los diferentes factores que generan el problema (y aquí remitimos al origen etimológico del término diagnóstico: "Que permite distinguir", "yo distingo, discierno").

*Para la descripción se deberá relevar toda aquella información cuantitativa y cualitativa que se considere pertinente, así como también utilizar la información existente.*

### Explicación del problema

Un diagnóstico, decíamos, no puede agotarse en la descripción de un problema porque su sentido último es orientar la toma de decisiones. Será entonces necesario interpretar la información, formulando algunas hipótesis explicativas. En otros términos, la pregunta en este momento será: ¿Por qué sucede lo que sucede? Esta es una descripción más completa y fundamentada.

Una pregunta de genérica afirmación inicial es por ejemplo: **"Existen problemas de comprensión lectora"**. Con ello no logramos explicar mucho, en cambio, algunas hipótesis explicativas podrían ser las siguientes:

- ✓ *"Los estudiantes no tiene hábito de lectura.*
- ✓ *"Los estudiantes no comprenden lo que leen.*
- ✓ *"Las estudiantes no tienen apoyo en casa para fortalecer su hábito lector"*

Es decir...



...Continuando con el ejemplo, diríamos que una vez descrito de la manera más completa posible lo que se considera **“problema de comprensión lectora”**, podríamos obtener una definición más precisa del problema y enunciarlo así:

**“Las mayores dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes es su escaso hábito lector y el poco apoyo en casa “**

Para la descripción y explicación del problema del ejemplo se tuvo en cuenta la información procedente del análisis estadístico (resultados de pruebas de comprensión lectora, entrevistas a estudiantes, y profesores, así como observaciones directas.)

En este proceso deberán evitarse los juicios generales (“los chicos no saben leer” o “porque no tienen apoyo en casa”). Estos juicios obturan la reflexión, ya que no permiten analizar las causas del problema en esa escuela en particular.

Además, es importante tener en cuenta el “principio de multicausalidad”, -un aporte de la investigación en las Ciencias Sociales-, según el cual todo fenómeno complejo (como lo es cualquier situación institucional) se origina en múltiples causas, no en una sola.

Es preciso considerar que en este campo, las relaciones causales no son ni mecánicas ni unívocas, lo que quiere decir que no necesariamente la presencia de la causa genera el problema y, a la vez, no necesariamente la supresión de la causa suprime el problema. Sugerimos enfocar el análisis en aquellas causas que son posibles de ser abordadas desde el ámbito de la escuela, sin por ello desconocer aquellas que no lo son.

En el caso del problema presentado se puede analizar el hecho desde varios aspectos:

1. La estimulación del hábito lector en la casa.
2. La utilización de estrategias adecuadas de comprensión lectora en el aula,
3. El fomento del hábito lector en la I.E.

El proceso de explicación nos permite, al tiempo que pensamos en hipótesis, insinuar cursos de acción. Es decir, cuando pensamos **¿Por qué sucede lo que sucede?** también estamos pensando **¿Cómo podemos resolverlo?**

Es importante tener en cuenta que los distintos actores, según su peculiar modo de inserción en la vida institucional, aportarán diferentes puntos de vista sobre el problema; de allí la importancia de su participación también en el diagnóstico.

Ahora bien, ¿Cómo promover la construcción de un diagnóstico focalizado que tenga canales de información y consultas participativas, y que a la vez que sea lo suficientemente reflexivo?

A modo de ejemplo, le acercamos una secuencia de estrategias posible. La pertinencia de la misma, como así como también la de cada estrategia deberá ser evaluada en cada institución de acuerdo a sus características particulares. La idea es que sea revisada y enriquecida a partir de los aportes de cada escuela.

## Metodologías participativas para el diagnóstico

Se aprende con y de las personas, enfocando los conocimientos, las actitudes, las prácticas y las experiencias locales. En las comunidades rurales es posible obtener información cualitativa, pero también se puede obtener datos cuantitativos en forma confiable y comprobable. Con el diálogo, talleres, debates, etc. se puede obtener un entendimiento de problemas complejos enfrentados por la gente. Es importante tener en cuenta que la información obtenida de los actores permite y necesita de la "triangulación" de fuentes, es decir, la verificación de resultados a partir de varias fuentes de información, varios métodos y varios participantes. Sugerimos algunas herramientas para complementar con información confiable los diálogos desencadenados en el diagnóstico participativo.

**¡OJO, DIRECTOR!**  
ALGO IMPORTANTE QUE DEBE  
TENER EN CUENTA



### REQUISITOS PREVIOS para aplicar algunas estrategias e instrumentos:

- Un equipo de conducción que lidera el proceso.
- La conformación de un grupo o comisión de docentes que desarrolle las tareas.
- Un referente explícito y consensuado acerca de la calidad educativa.
- La selección de un problema.

**¡OJO, DIRECTOR!**  
EN ÁMBITOS RURALES ES IMPORTANTE  
CONSIDERAR ALGUNOS ASPECTOS



1. El director es quien lidera el proceso de diagnóstico en la escuela, para lo cual es necesario estar fortalecido en este aspecto.
2. Es necesario tener claro las capacidades indicadas por el DCN para diseñar o adaptar los instrumentos de diagnóstico.
3. Los instrumentos que se utilicen para levantar la información deberán estar contextualizados y deberán presentar un formato amigable y accesible a los estudiantes
4. Es necesario considerar a los otros actores de la comunidad educativa en esta fase. El hecho de involucrar a los padres en el proceso educativo es mejor si participan desde el diagnóstico.



### a. Lluvia de ideas

Es una técnica para generar muchas ideas en un grupo. Requiere la participación espontánea de todos.

- Necesitamos que todos se expresen.
- Que pierdan el miedo de hablar.
- Que lo hagan libremente.
- La lluvia de ideas sirve para que todos se expresen, sin censura, sin juicios sobre lo bueno y lo malo.
- Se puede hacer hablada, pero es mejor hacerla a través de fichas escritas, porque:
- Permite reflexionar antes de expresarse.
- Guarda, inicialmente, el anonimato, lo que da más libertad de expresión.



<http://tenemosunplan1.blogspot.com/2010/07/creando-semillas-de-fascinacion.html>

### El facilitador del grupo debe tener en cuenta:

- En caso de no darse el consenso, se puede proceder a una votación.
- Que la letra de las tarjetas pueda ser leída por todos.
- Que haya una sola idea por tarjeta. Quienes tengan varias ideas, podrán utilizar varias tarjetas.
- Leerlas una a una, sin ningún juicio, colocándolas en un panel o papelógrafo.
- Todos deben tener la oportunidad de apreciar el conjunto de tarjetas.
- Se agrupan las tarjetas buscando algún tema en común, llevando al grupo a un trabajo de consenso.
- Se descartan aquellas tarjetas que no sean pertinentes para el tema que se está tratando.
- Si hay ideas nuevas que surjan, pueden hacerse nuevas tarjetas que contribuyan a aclarar el tema o aporten soluciones al problema tratado.
- Recoger todas las tarjetas, antes de exponerlas.

Tomado de:  
[http://www.infomipyme.com/Docs/GENERAL/offline/GD E\\_01.htm](http://www.infomipyme.com/Docs/GENERAL/offline/GD E_01.htm)

## b. El árbol de problemas: El análisis causa - efecto de temas críticos

¿Qué es un árbol de problemas?

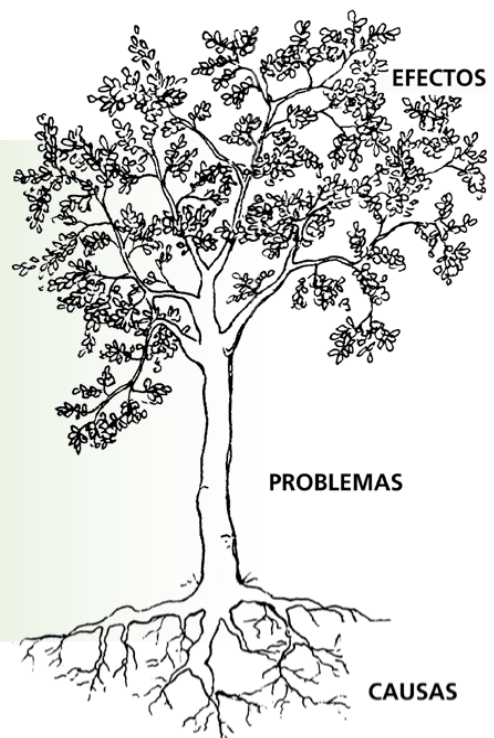


Es una herramienta visual para analizar problemas. Puede ser utilizada efectivamente por el personal de campo y la comunidad para especificar e investigar las causas y efectos de un problema, así como para señalar las relaciones entre ellos. Como su nombre lo indica, esta herramienta se asemeja a un árbol. La raíz del árbol en la parte baja del dibujo, metafóricamente representa las causas del problema principal. El tronco del árbol al centro del dibujo, representa el principal problema y las ramas, en la parte superior del dibujo, permiten visualizar los efectos del problema principal.

### Ventajas

Herramienta efectiva para la identificación y análisis de las causas relevantes de los problemas principales, los cuales serán la base para la formulación de soluciones y objetivos de la estrategia de comunicación.

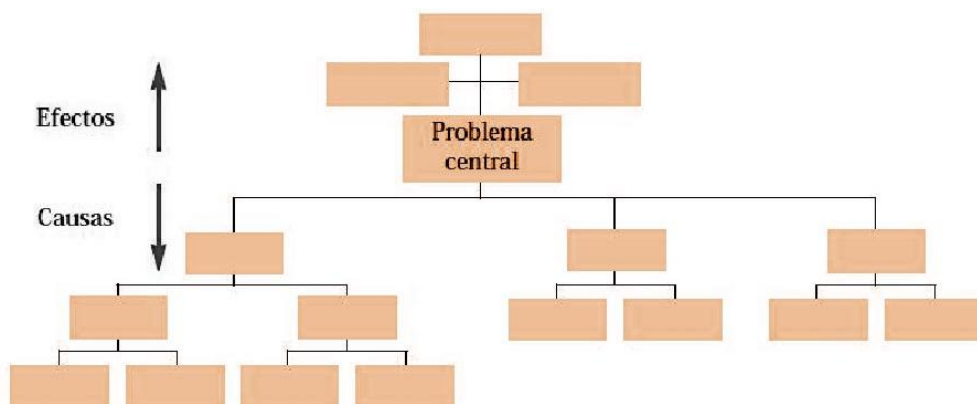
La discusión sobre las causas podrá ayudar a identificar los segmentos de la comunidad que son más afectados y que serán los más interesados en participar en las actividades, cuyo fin será eliminar las causas del problema. Es necesario recordar que cada causa del problema, es en sí misma un problema.



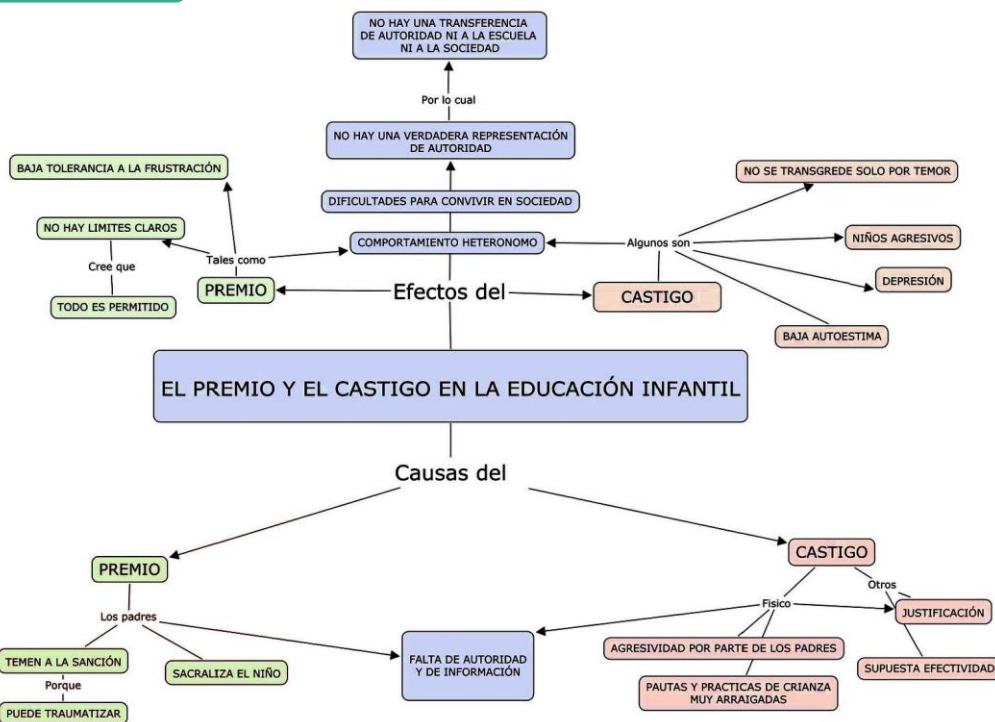
**El propósito del árbol de problemas** es definir los problemas principales de la comunidad, para analizar y priorizar sus causas como un primer paso hacia soluciones efectivas y sostenibles. Probablemente la herramienta más importante a tener en cuenta en todo el proceso de reflexión es una pregunta simple, sólo dos palabras: “¿Por qué?”. Es sorprendente como estas palabras pueden generar conocimientos inesperados, los cuales son de gran ayuda para desarrollar una estrategia de comunicación efectiva.

El punto de inicio en la construcción del árbol de problemas es la identificación del problema principal. La identificación de problemas parece una tarea fácil, pero no es así. Existen a menudo un número de problemas o causas que resultan de circunstancias adversas, pero no todos ellos tienen el mismo peso. En la mayoría de los aspectos de la vida, pocos problemas son la causa de muchos efectos negativos, mientras que una gran cantidad de problemas pueden ser responsables de sólo una parte pequeña de la situación que debe cambiarse.

### ESTRUCTURA



### EJEMPLO



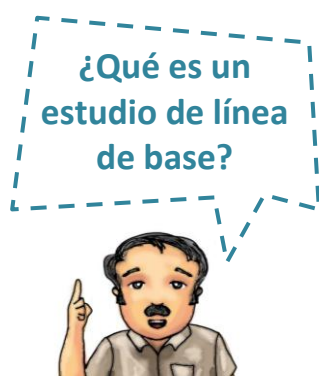


### c. Línea de base: Principios y propósito

Esta herramienta genera información sobre los niveles de conciencia, conocimiento, actitudes y prácticas de una población dada sobre los temas seleccionados, en una determinada área geográfica. El estudio de línea de base se desarrolla al inicio y al final de un proceso o programa, con el fin de medir los cambios que hayan ocurrido en el tiempo respecto de las características que fueron estudiadas antes de iniciarlo. Involucra la sistemática recolección y presentación de datos para dar una descripción clara de una situación particular cuando relaciona:

**¿Qué? - ¿Quién? - ¿Dónde? - ¿Cuándo? - ¿Por qué? - ¿Cómo?**

Normalmente cubre sólo una muestra de la población. Si el estudio de línea de base cubre la población en su totalidad, recibe el nombre de censo.



Es una encuesta descriptiva que cruza secciones y que, principalmente, proporciona información cuantitativa sobre el estado actual de una situación particular o sobre un tema de estudio en una determinada población. Su fin es cuantificar la distribución de ciertas variables o indicadores en la población de estudio en un periodo de tiempo.

#### Los principios de un estudio de línea de base

La línea de base expresa sus resultados de manera cuantitativa. Algunas de las razones para conducirla son:

- Los resultados de los estudios de línea base -debido a su naturaleza estadística-, contribuyen a convencer y justificar ante quienes toman decisiones de la necesidad de implementación de un programa para resolver un problema específico o de un proyecto.
- Si se comparten los resultados de un estudio de línea de base con la comunidad, estos podrían estimular a la gente hacia la acción. Si los resultados son positivos, se podrá demostrar a la comunidad que ya se está haciendo buen trabajo y que debe continuar. Cuando los resultados son negativos, también pueden servir como catalizador para discutir con la comunidad sobre los medios de acción más apropiados.
- Los estudios de línea de base se usan para perfilar una estrategia y ayudan a identificar los grupos o problemas prioritarios a intervenir.
- Los estudios de línea de base sirven como un punto de referencia para una comparación posterior o para realizar estudios de impacto que permitan evaluar si se lograron los objetivos del proyecto.
- Si el estudio de línea de base es conducido debidamente, los resultados de las encuestas podrían generalizarse y utilizarse para comunidades con características similares.

## Pautas para realizar nuestro primer diagnóstico

Se podría comenzar indagando las **ideas previas** de los distintos actores involucrados acerca de **las causas que originan un determinado problema**, por ejemplo: **El premio y el castigo en la educación infantil**. Debemos tener en cuenta que trabajaremos con un enfoque que intenta detectar las **necesidades educativas** ante de preocuparnos por las **carencias** o **deficiencias** de los alumnos para abordar el proceso de aprendizaje necesario para cada uno. Este enfoque tiene en cuenta el contexto, ya que las necesidades de cada educando se basan también en la interacción con su medio, para lo cual se prevé evaluar todos los contextos circundantes (socio-familiar, comunidad, escuela, aula), como también es fundamental detectar las necesidades derivadas de la implementación del currículo.



Desde el punto de vista pedagógico, el diagnóstico es considerado como un proceso que transcurre mediante la aplicación de técnicas que permiten un conocimiento más preciso del educando, para orientar las actividades de enseñanza aprendizaje. Trata de describir, clasificar, caracterizar, predecir y explicar el comportamiento del sujeto en el marco escolar.

## CASOS PRÁCTICOS

Tema	Problema	Actores involucrados	Causas	Efectos
Comprensión lectora	Inadecuado uso de signos de puntuación sesgan la transmisión de ideas de los estudiantes de la IE Experimental.	Docentes Estudiantes Equipos directivos	Limitado conocimiento de técnicas para la redacción por parte de los docentes. Reducido número de prácticas propuestas por el docente relacionadas a las técnicas de redacción.	Estudiantes tienen dificultades de expresarse con claridad de manera escrita. Limitadas capacidades de los estudiantes para entender textos.
Evaluación	Escaso conocimiento sobre la evaluación por parte de los profesores/as, dificultan reconocer los resultados de la calidad educativa de la IE Experimental.	Docentes Estudiantes Equipos directivos	Escaso seguimiento a los lineamientos de evaluación de los aprendizajes, propuestos en la IE. Reducido número de coordinaciones sobre el proceso de evaluación. Poca uniformidad en los criterios de evaluación establecidos.	Pobre conocimiento de la calidad educativa ofrecida.
Clima Institucional	Incremento de actividades extracurriculares reducen la motivación de los docentes de la IE Experimental.	Docentes Estudiantes Equipos directivos	Retraso en la planificación del Plan Operativo Anual. Inexistencia de PEI. Ineficiente gestión directiva.	Preparación inadecuada de actividades de aprendizaje.

# Diversificación y programación curricular pertinente

## DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



### Testimonio

*Leticia es docente de una escuela primaria de Carhuamayo (Junín). Tiene a su cargo dos grados (3er y 4to). Su aula es heterogénea debido a la diversidad de edades e intereses. Ella pertenece a una red educativa y tiene reuniones de coordinación a menudo. Al inicio de año trabajaron juntos una Propuesta Curricular Multigrado. Adecuaron el DCN y construyeron carteles de capacidades por áreas. Fue un trabajo cooperativo que no sólo les ha ayudado a darle dirección a su trabajo, también ha fortalecido su capacidad de interaprendizaje.*

### ORIENTACIONES PARA LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Los reajustes realizados en el proceso de articulación del Diseño Curricular Nacional han permitido otorgar mayor coherencia, secuencialidad y organización a los logros de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes de la EBR. Estos reajustes no modifican los procesos de diversificación y programación curricular, por el contrario, los enriquecen mediante otras rutas o procedimientos.

[www.educared.pe/modulo/upload/195406250.pdf](http://www.educared.pe/modulo/upload/195406250.pdf)

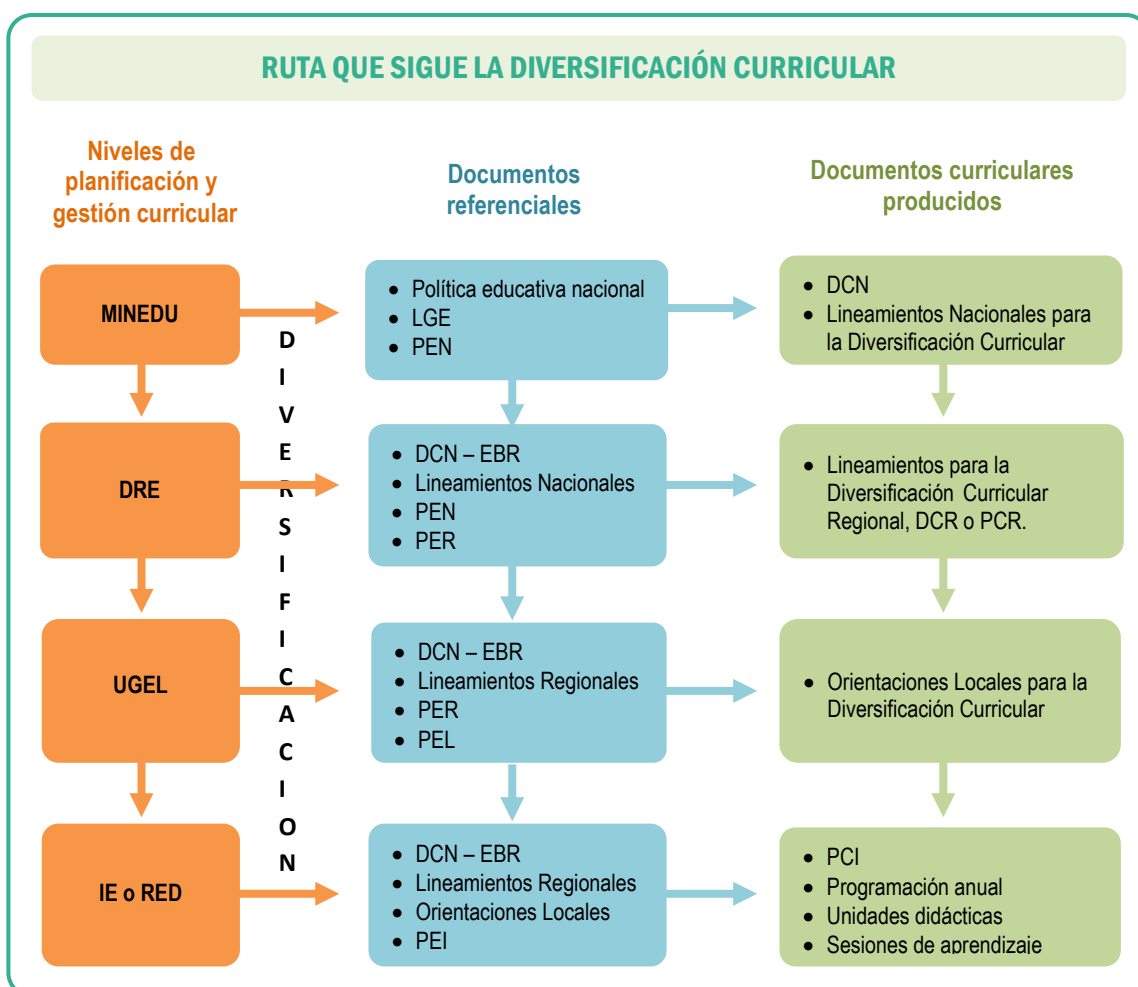
## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

### EL PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

El vocablo *diversificar* significa “Transformar lo único y uniforme en múltiple y diverso”. De acuerdo al artículo 33° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la diversificación curricular es el proceso mediante el cual la comunidad educativa adecua y enriquece el Diseño Curricular Nacional (DCN), en coherencia con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, cultural lingüística, económico-productiva y geográfica, en cada una de las zonas y regiones de nuestro país. En este sentido, la diversificación curricular implica:

- Adecuar las capacidades, conocimientos y actitudes propuestas en el DCN a las características culturales, lingüísticas y necesidades de los estudiantes en las diversas zonas y regiones del país.
- Formular nuevas capacidades, conocimientos y actitudes que surgen de las características del contexto, así como de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Seleccionar las estrategias metodológicas de acuerdo a las características psicológicas, motoras, cognitivas, afectivas, y a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

El Diseño Curricular Nacional, para ser pertinente, se diversifica en los siguientes niveles:



## DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN EL AULA MULTIGRADO

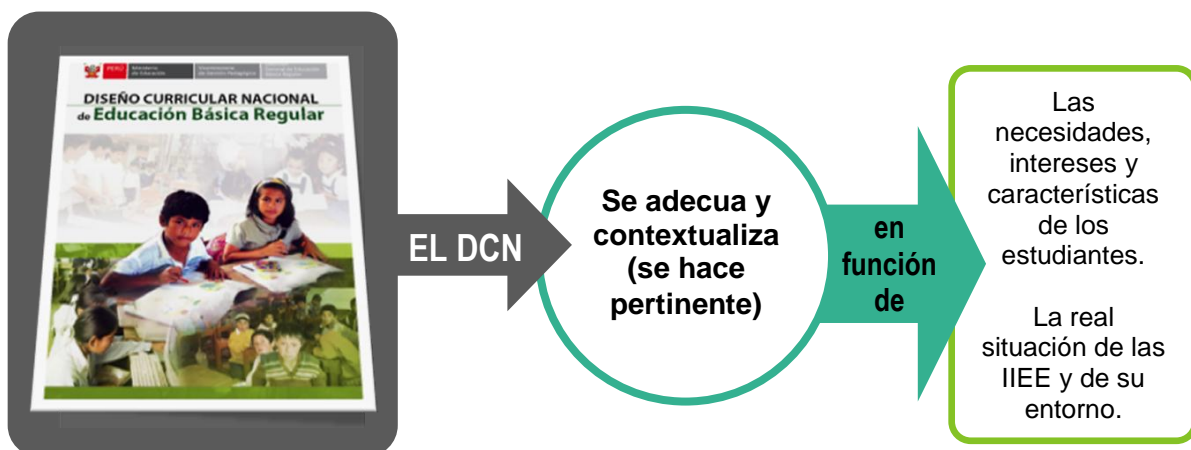
En la actualidad existen espacios de interaprendizaje entre docentes -como las redes y otros mecanismos formados a partir de los programas de acompañamiento-, que son una alternativa a estas demandas. Son una posibilidad interesante que está ayudando a suplir las dudas y las interrogantes curriculares de nuestros docentes. Una propuesta interesante es la primaria multigrado *Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales* que es fruto de un proceso de construcción y validación del 2005 al 2007 (MINEDU).

La Programación Curricular Multigrado<sup>1</sup> (propuesta de primaria multigrado) es una primera adecuación del DCN a la realidad multigrado y rural, que propone logros de aprendizaje, capacidades secuenciadas por ciclos, actitudes e indicadores para las diferentes áreas curriculares. Sirve de base para la formulación y contextualización de capacidades e indicadores. Con ella se busca garantizar el logro de capacidades fundamentales, adecuándolas a la realidad multigrado.

La Programación Curricular Multigrado (PCM) es una adecuación del DCN a la realidad multigrado



Documento normativo y orientador, contiene aprendizajes previstos para todos los estudiantes del país



<sup>1</sup> *Modelo de atención educativa para la primaria multigrado* / Dirección de Educación Primaria / Documento de trabajo/ enero 2008. Primera parte: La Propuesta Pedagógica.

En el proceso de elaboración del Programa Curricular Multigrado se propone reducir el número de áreas curriculares propuestas por el DCN, integrando y articulando los componentes de las áreas que, por su naturaleza, tienen contenidos que se interrelacionan o se complementan.

En este sentido, se han integrado los logros de aprendizaje, capacidades y actitudes de las áreas Comunicación Integral y Educación por el Arte, y de las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente; de manera que el docente tenga la posibilidad de trabajar sólo con las siguientes áreas:

- ✓ **Comunicación Integral (Comunicación Integral + Educación por el Arte)**
- ✓ **Lógico - Matemática**
- ✓ **Persona y Ambiente (Personal Social y Ciencia y Ambiente)**
- ✓ **Educación Física**
- ✓ **Formación Religiosa**

Los y las docentes de una escuela, organizados en red, GIA o cualquier forma de organización que agrupe a docentes de escuelas multigrado, participan de manera conjunta en la construcción de su Proyecto Curricular. Para ello toman como base los elementos del Proyecto Educativo, que incluye a la información del diagnóstico, misión, visión, objetivos y la propuesta pedagógica para la construcción del PCI.

Cada área curricular tendrá su cartel que se organizará a partir de los siguientes elementos curriculares:

Componentes	Logros de aprendizaje por ciclos	Capacidades	Actitudes	Indicadores de logro
Son ejes organizadores de las capacidades y actitudes propuestas por cada área	Expresan aquellos aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes al término de cada ciclo de la EBR. Han sido formulados en términos de competencias	Expresan el conjunto de habilidades potenciales que se desea logren los estudiantes. En interacción con otras capacidades, permiten alcanzar la competencia	Definidas como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas para actuar de un determinado modo ante un objeto, persona, suceso o situación	Expresan los indicios o señales que hacen evidente que los escolares han llegado a un determinado nivel de logro, en relación con las capacidades propuestas. A través de ellos podemos observar y verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes



Es importante saber qué vamos a trabajar durante el año. Es importante que esta información sea conocida por los padres y la comunidad para que ayuden en el proceso

Se trabajará un cartel de capacidades para cada área curricular

**Programación curricular anual**

Es una previsión general o distribución tentativa (por bimestres, trimestres o semestres) de las capacidades y actitudes previstas en el Programa Curricular Multigrado Diversificado, con el objetivo de presentar una visión global de los aprendizajes que se desea logren los estudiantes en cada ciclo. Debe ser realizada antes de la iniciación del año lectivo. Es un instrumento flexible, susceptible de ser reajustado.

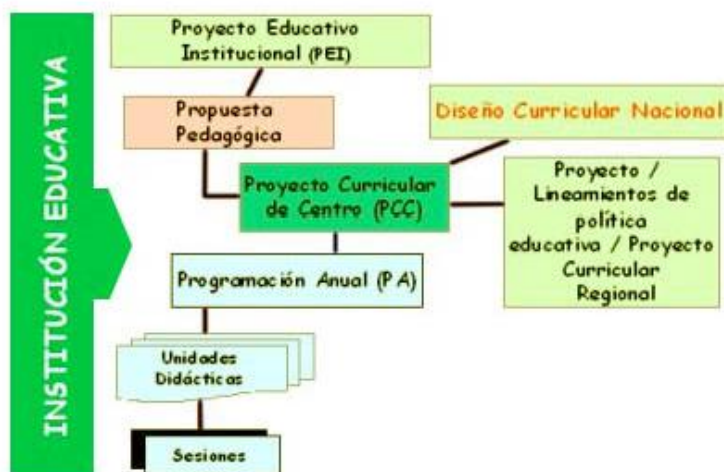


**Programación de corto plazo**

La sesión de aprendizaje es la unidad básica de la programación. La programación de corto plazo consiste en procesos de previsión, planificación y organización del trabajo en el aula multigrado dentro de un mes (unidad de aprendizaje o programación modular), una semana, un día, hasta la programación de una sesión de aprendizaje.

En la construcción de este nuevo cartel deberemos tener en cuenta que nuestras capacidades deberán ser redactadas en forma horizontal y de manera graduada, de forma que una sola capacidad pueda ser desarrollada en todos los niveles o grados; esto supone trabajar hasta con tres estructuras curriculares, dependiendo de cuántos grados de aprendizaje tengamos en nuestro salón de clases. Los carteles de aprendizaje de cada área conforman la Programación Curricular Multigrado. Allí se encuentran las capacidades, conocimientos, actitudes e indicadores que se trabajará durante el año en el aula. A partir de este documento se proyectará la Programación Curricular Anual y las programaciones de corto plazo.

**PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR**



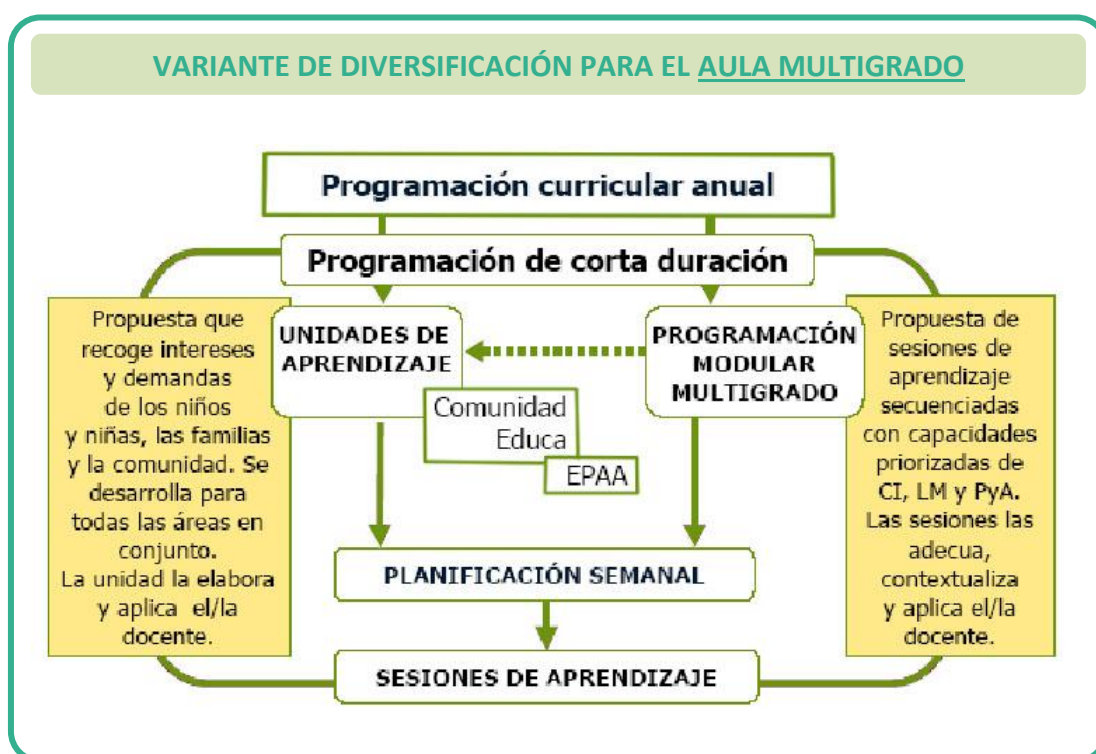
Las capacidades que aparecen en el DCN -por su carácter nacional- no hacen mención de contenidos específicos que se deberían desarrollar. Las referencias que se hacen allí, son generales.

*Así por ejemplo, si encontramos una capacidad que dice: "Conoce los diferentes tipos de alimentos"; no podrá aparecer así en el cartel de capacidades diversificadas, tendremos que diversificarlo para su mejor desarrollo.*

*"Reconoce los diferentes tipos de comidas típicas de la localidad de..."*



La diversificación de capacidades es un proceso mediante el cual construimos un nuevo cartel de capacidades, sobre la base de la que nos propone el DCN. Es anterior a la programación de las sesiones de aprendizaje y deberá ser más operativo y contextualizado, vale decir diversificado (adecuado para la realidad)<sup>2</sup>.



Es importante que los directores de escuelas rurales manejen toda esta información y de igual forma su aplicabilidad, en tanto es deseable que ellos puedan apoyar a sus docentes en sus programaciones. El liderazgo de los directores es vital para encaminar los procesos, por ello, su capacitación y auto aprendizaje deben ser permanentes.

<sup>2</sup> Guía para el docente de escuela unidocente y aulas multigrado de área rural. 2004.

## Elaboración del Proyecto Curricular Institucional - PCI<sup>3</sup>

*Los reajustes realizados en el proceso de articulación del Diseño Curricular Nacional han permitido otorgar mayor coherencia, secuencialidad y organización a los logros de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes de la EBR. Estos reajustes no modifican los procesos de Diversificación y Programación Curricular, sino por el contrario los enriquecen mediante otras rutas, igualmente sugeridas, que no limitan la libre iniciativa de las Instituciones Educativas para la generación de sus propios procedimientos y formatos.*

A partir del marco general del Proyecto Educativo Institucional y, específicamente, como parte de la propuesta pedagógica, se construye el Proyecto Curricular Institucional, el mismo que es resultado de un trabajo en equipo.

El Proyecto Curricular Institucional se convierte, por lo tanto, en el principal instrumento de gestión pedagógica que orienta y norma toda la práctica educativa de la institución educativa. Contiene los Diseños Curriculares Diversificados, las orientaciones metodológicas, de evaluación y de tutoría. A partir de los programas curriculares diversificados, se elaboran las programaciones curriculares anuales y las unidades didácticas para cada área y grado de estudios. Las sesiones de aprendizaje se programan a partir de las unidades didácticas.

La programación curricular anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, constituyen la planificación que corresponde al desarrollo del currículo, es decir, a la fase en la cual se planifican las acciones educativas que han de concretarse en los espacios de aprendizaje y enseñanza. Estas son tareas que deben ser realizadas particularmente por cada docente de área y grado, considerando las características de los estudiantes a su cargo y el contexto en el que desarrolla su trabajo pedagógico.

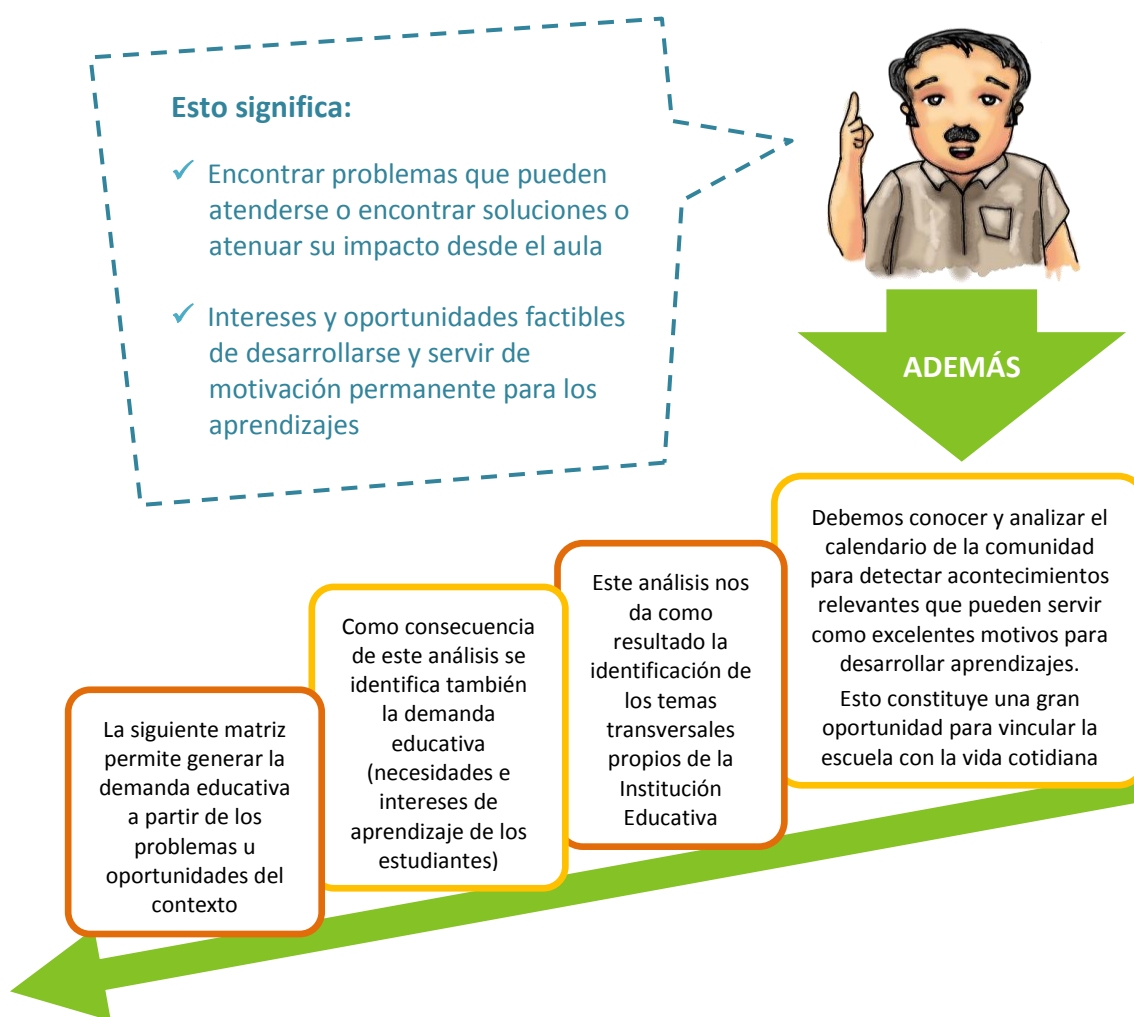
Para la elaboración del PCI, se debe tener coherencia con el DCN 2009 y con los objetivos y políticas priorizadas del Proyecto Educativo de su región (PER), UGEL (PEL) o, en su defecto, de su distrito (PEL distrital).

<sup>3</sup> Aporte del profesor Carlos Alberto Yampufé Requejo, miembro del Consejo Nacional de Educación. (<http://carlosyampufe.blogspot.com/>)

## A. CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y DEMANDA EDUCATIVA

Esta tarea consiste en lo siguiente:

Identificar y priorizar en el diagnóstico del PEI aquellos problemas, oportunidades e intereses que pueden ser abordados desde la interacción con los estudiantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza.



**Cuadro 1**

Problemas / oportunidades	Factores asociados	Demandas educativas	Temas transversales

Los temas transversales surgen de acuerdo a las demandas educativas (necesidades e intereses de aprendizaje) y se adecuan del DCN 2009. En caso no hubiera algún tema transversal que se adecue, es posible realizar un ejercicio de contextualización de acuerdo a la realidad de la IE.

## B. CARTEL DE VALORES Y ACTITUDES

Se toma del PEI o se elabora considerando los temas transversales elaborados anteriormente. Las actitudes consideradas en los carteles de aprendizaje del DCN 2009 por grado se tienen en cuenta dentro de “actitud ante el área”.

**Cuadro 2**

TEMA TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	
		ANTE EL ÁREA	COMPORTAMIENTO

## C. ELABORACIÓN DE LOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Hace referencia a los logros que espera alcanzar la institución educativa en relación con la problemática y oportunidades que atiende mediante el PCI. Estos objetivos no son más que las mismas demandas educativas expresadas en términos de logro.

## D. FORMULACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios se formula teniendo en cuenta lo establecido en el DCN 2009 (áreas curriculares y horas mínimas), en las normas vigentes y en concordancia con el perfil de los estudiantes y la demanda educativa de la institución. La Institución Educativa puede utilizar las horas de libre disponibilidad teniendo en cuenta su propia realidad educativa.

## E. ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DIVERSIFICADOS

Para diversificar capacidades, conocimientos y actitudes, se analizan los carteles del DCN 2009, los lineamientos regionales, las orientaciones locales y la demanda educativa (necesidades, oportunidades e intereses de aprendizaje) y otros documentos relacionados con la política educativa nacional. Se incorpora o completa aquello que no está considerado en el DCN y que responde a la demanda educativa de la institución. Se desagrega, adecua o contextualiza aquello comprendido en el DCN y que responde a la demanda educativa de la institución. Se diversifica las capacidades, conocimientos y actitudes:

**Capacidades:** Incorporar otras, desagregarlas, adecuarlas.

**Conocimientos:** Incorporar otros, contextualizarlos, desagregarlos.

**Actitudes:** Incorporar otras, adecuarlas.

## DISEÑOS CURRICULARES DIVERSIFICADOS

Cuadro 3

<b>ÁREA:</b>		
Grado:		
Organizador:		
<b>CARTEL DE APRENDIZAJES (OPCIÓN 1)</b>		
<b>Capacidades</b>	<b>Conocimientos</b>	
<b>Actitudes</b>		
<b>CARTEL DE APRENDIZAJES (OPCIÓN 2)</b>		
<b>Capacidades</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Actitudes</b>
<b>Observaciones:</b>		

## ESQUEMA DE PCI (Sugerido)

1. INFORMACIÓN GENERAL:
2. NOMBRE DEL PCI:
3. INTRODUCCIÓN:
4. PROBLEMÁTICA Y DEMANDA EDUCATIVA: Cuadro N° 01
5. CARTEL DE VALORES Y ACTITUDES (ejemplo): Cuadro N° 02
6. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS: Se enuncian en positivo
7. PLAN DE ESTUDIOS: Ejemplo

ÁREA CURRICULAR MULTIGRADO	NÚMERO DE HORAS				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Comunicación Integral	Articula CI y LM	Articula CI, LM y PS	CI	Sesión de aprendizaje que integra todas las áreas	Articula CI y LM
Lógico Matemático			LM		
Personal Social	PS		PS		
Ciencias y Ambiente	Articula PS y CA		Articula CA , actividades Comunes y Proyectos con otras escuelas		CA
Actividades comunales organizadas por la IE- AC	AC				Articula AC y PA
Proyectos de aprendizaje inter escolar - PA	PA				
Actividades organizadas por la comunidad					
Diálogo con padres de familia					
Total horas	XX	XX	XX	XX	XX

8. DISEÑOS CURRICULARES DIVERSIFICADOS: Cuadro N° 04
9. LINEAMIENTOS GENERALES DE METODOLOGÍA:
10. LINEAMIENTOS GENERALES DE EVALUACIÓN:

## La Programación Curricular Anual

La Programación Curricular Anual se inscribe en un proceso más amplio denominado Diversificación Curricular. La Programación Anual, esencialmente, consiste en definir los alcances y las secuencias que deben considerarse para el desarrollo de las capacidades, los conocimientos y las actitudes, en los periodos previstos por la Institución Educativa.

Una vez que se ha elaborado el Diseño Curricular Diversificado, el proceso de programación corresponde a cada docente del área, sin que esto imposibilite la coordinación con otros colegas, incluso de otras áreas, pues la transversalidad del currículo así lo exige.

El siguiente paso es distribuir los conocimientos en un número determinado de unidades didácticas que se desarrollarán durante el año escolar.



Para ello podemos seguir la siguiente ruta:

Se determina las áreas con las cuales se puede realizar un trabajo articulado, en cada una de las actividades previstas.

Se asigna un tiempo determinado a cada unidad didáctica, preferentemente considerando horas efectivas de clase.

Distribuimos las unidades didácticas entre el número de períodos que haya previsto la Institución Educativa. En esta etapa se tendrá en cuenta los criterios de secuencialidad y complejidad que requieran algunos conocimientos.

Agrupamos los conocimientos que puedan ser abordados de manera articulada, en función de las necesidades de aprendizaje y los temas transversales, en bloques de conocimientos. Luego, otorgamos al bloque un nombre significativo. Cada uno de estos bloques representa una unidad didáctica.

## ESQUEMA DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR ANUAL

(Sugerido)

### I. INFORMACIÓN GENERAL.

Red educativa: \_\_\_\_\_ Institución educativa: \_\_\_\_\_  
 Área: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_  
 Horas semanales: \_\_\_\_\_ Profesor: \_\_\_\_\_

### II. PRESENTACIÓN:

---



---



---

### III. COMPETENCIAS DE CICLO:

Organizador	Competencias

### IV. VALORES Y ACTITUDES:

Valores	Actitudes	
	Actitud ante el área	Comportamiento

### V. TEMAS TRANSVERSALES:

Nº	Nombre del tema transversal
1	
2	
3	
4	

### VI. CALENDARIZACIÓN:

Periodo	Inicio	Término	Nº de horas	Nº semanas
<b>TOTAL</b>				



## VII. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

Unidades	Título de la unidad	Tipo de unidad	Relación con otras	Tiempo Horas	Periodo			
					I	II	III	IV
Unidad Didáctica Nº 1								
Unidad Didáctica Nº 2								
Unidad Didáctica Nº 3								
Unidad Didáctica Nº 4								
Unidad Didáctica Nº 5								
Unidad Didáctica Nº 6								
Unidad Didáctica Nº 7								
Unidad Didáctica Nº 8								
Unidad Didáctica Nº 9								

## VIII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL ÁREA

---



---



---

## IX. RECURSOS EDUCATIVOS:

---



---



---

## X. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.

---



---



---

## XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Del docente:

---



---

Del estudiante

---



---

Firma del docente

VºBº Dirección

# LECTURA

de *sopORTE*



LECTURA Nº 1

- SESIÓN 1 -  
V Ciclo

## La historia de mi escuela



### OBJETIVOS

- ✓ Aprender a convivir en el aula de manera armoniosa.
- ✓ Aprender a reconocer mi escuela a través de su historia.
- ✓ Reconocer y aprender sobre las figuras geométricas básicas.
- ✓ Aprender sobre las figuras geométricas de acuerdo al número de lados.
- ✓ Aprender a trabajar con tablas de doble entrada y realizar conteos simples.

## CAPACIDADES Y ÁREAS DE TRABAJO

FUENTE: DCN

### MATEMÁTICA (ÁREA PRIORIZADA)

	Capacidad	Conocimiento	Actitudes
<b>Geometría y medidas</b>	Identifica ángulos en las figuras geométricas	Ángulos.  Figuras geométricas básicas (triángulo, cuadrado, círculo, rectángulo, rombo, trapecio)  Figuras geométricas de acuerdo al número de lados	Muestra precisión en las mediciones
<b>Estadística y probabilidad</b>	Representa datos en tablas simples	Tablas de doble entrada  Tablas de conteo	

### PERSONAL SOCIAL (ÁREA DE SOPORTE)

	Capacidad	Conocimiento	Actitudes
<b>Construcción de la identidad y la convivencia democrática</b>	Expresa su sentido de pertenencia a un grupo familiar, escolar y comunal	La historia de mi escuela	Muestra respeto al escuchar a los demás

## ¿QUÉ SE NECESITA PARA ESTA SESIÓN?

### MATERIAL

1. Diez hojas para elaborar los carteles con las cosas positivas.
2. Dos pliegos de cartulina para las figuras geométricas.
3. Seis hojas para cada estudiante.
4. Tres papelógrafos para presentar la historia de la escuela y los conocimientos.

## PRAPARÁNDONOS PARA APRENDER

♥ *La sesión se inicia con una reunión del docente con los estudiantes. Deberán sentarse formando un círculo fuera del aula. Se les pide a los estudiantes que expresen en una palabra algo bonito que les agrada sentir. Por ejemplo: ALEGRÍA, AMABILIDAD, etc. El docente escribirá en hojas los aportes y luego los dejará en el medio en un cesto o caja. El comentará sobre lo importante que es sentir siempre cosas positivas pues eso hace que todos nos sintamos bien. Luego, al toque de una señal cada uno recogerá una hoja y gritará muy fuerte lo que está escrito. La idea es fortalecer las cosas positivas en todo espacio y asumirlas primero verbalmente.*

*El momento se cierra con **el abrazo de la mañana** entre docente y estudiantes.*

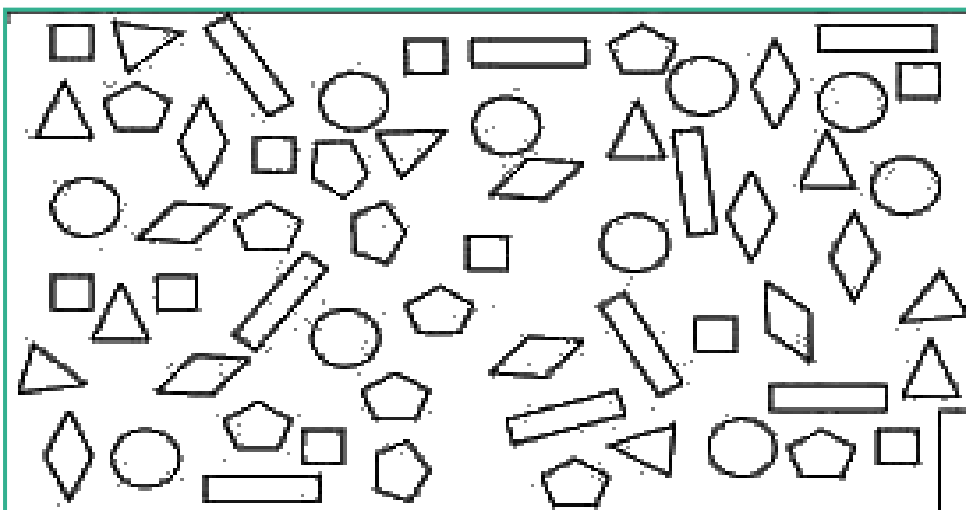
El docente los invita a jugar “**El corre-corre de las figuras**”. El docente dibujará en el piso del aula (con tiza) las figuras geométricas básicas (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo). Los estudiantes se colocan fuera de las figuras. El docente dibujará objetos con las figuras básicas. Los estudiantes deberán correr a situarse dentro de la figura correspondiente a la lámina. El juego culmina con un breve repaso de cada figura geométrica.








RECONOCIENDO NUESTROS SABERES

“UBICANDO FIGURAS GEOMÉTRICAS”

Invitar a los estudiantes a observar una hoja de aplicación. Luego con la ayuda de una tabla de doble entrada realizarán el conteo.

PRIMER FRUTO



FIGURAS GEOMÉTRICAS							
Número de figuras							

Una vez terminado el llenado de las tablas de conteo se procederá a llenar una tabla general en la cual el docente facilitará el conteo general por figura. Al final se consolidará la cantidad de objetos de acuerdo a una determinada figura. Es un trabajo personal que al final se consolidará con los aportes de todos.

## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

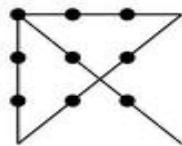
Una vez presentado el trabajo se reinicia un diálogo y se plantea las siguientes preguntas:



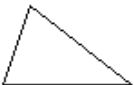

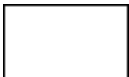

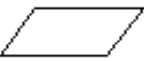

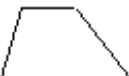
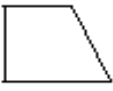
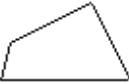
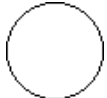


- ¿Qué figura es la más numerosa?
- ¿Qué figura es la menos numerosa?
- ¿Ustedes creen que habrá otro tipo de figuras?
- ¿Para qué nos sirve esta tabla? ¿Por qué la llamamos así?
- ¿Para qué otra cosa nos puede servir una tabla de conteo?

Es importante la exploración con los estudiantes e ir construyendo con ellos los conocimientos.

Después de ello es importante la presentación del “nuevo saber”. En relación a las figuras geométricas se explicará sobre el origen de éstas:

*Una figura geométrica corresponde a un espacio cerrado por líneas. Del plano, el punto, la línea, la superficie, el segmento y otros en combinación nacen las figuras geométricas.*



Clasificación de las figuras geométricas						
<b>Figuras geométricas</b>	<b>Polígonos</b>  Nombre según los lados: 3: Triángulo 4: Cuadrilátero 5: Pentágono 6: Hexágono 7: Heptágono 8: Octógono 9: Eneágono 10: Decágono 11: Endecágono 12: Dodecágono 13: Tridecágono 14: Tetradecágono 15: Pentadecágono  De más lados se nombran como polígonos de “n” lados  Se denominan polígonos regulares si tienen todos los ángulos y lados iguales	<b>Triángulos</b>	<b>Según los lados</b>	Equilátero		
				Isósceles		
				Escaleno		
		<b>Cuadriláteros</b>	<b>Paralelogramo</b>	Cuadrado		
				Rectángulo		
				Rombo		
				Romboide		
				<b>Trapezio</b>	Isósceles	
					Escaleno	
			Rectángulo			
			<b>Trapezoide</b>			
			<b>Cónicas</b>	<b>Circunferencia</b>		
		<b>Parábola</b>				
		<b>Elipse</b>				

## LAS TABLAS DE DOBLE ENTRADA Y DE CONTEO

*Son aquellas que presentan doble información. En el caso de la tabla que se trabajó al inicio, se podía ver el tipo de figuras geométricas y el número de ellas (conteo). Estas tablas sirven para procesar la información.*

El docente puede trabajar estos conocimientos en el cuaderno de Matemática. La presentación y la dosificación pueden realizarla de acuerdo a las características de los estudiantes. De la misma forma se pueden trabajar actividades de aplicación y extensión, más allá de las que se plantean en esta sesión.

### APLICANDO LO APRENDIDO

Se propone realizar un breve recorrido por la escuela para reconocer las figuras básicas. Como es preciso realizar el conteo, se divide a los estudiantes en grupos y a cada grupo se le asigna una figura. Cada grupo tiene la misión de reconocer la figura asignada y llevar la cuenta. Cada grupo llevará consigo su tabla de conteo.

Cuando se recorre la escuela en busca de figuras conversamos sobre la escuela y como nos identificamos con ella pues es nuestro segundo hogar. Sería muy interesante que el docente cuente a los estudiantes la historia de la escuela (¿Cuándo fue creada? ¿Quién fue su primer director? ¿Con cuántos alumnos se inició? ¿Qué cambios ha experimentado?).

Reconocer la historia de la escuela es un objetivo importante para promover una buena identificación con la misma.

Ya de regreso en el aula se les brinda a los grupos unos momentos para que puedan completar su tabla de conteo y presentarla al aula. Después el docente realizará una gran tabla de conteo en donde los grupos aportarán de acuerdo a lo observado en el recorrido.



## MI ÁLBUM DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

Los estudiantes construirán su álbum de figuras geométricas. Para ello recibirán seis hojas:



SEGUNDO  
FRUTO

- **Primera hoja: TRIÁNGULOS.** Se grafican los tipos de triángulos (se puede usar figuras de cartulina y pegarlas).
- **Segunda hoja:** Plasmar dibujos de cosas u objetos de su entorno relacionados a los triángulos.
- **Tercera hoja: CUADRILÁTEROS.** Se grafican los tipos de cuadriláteros (se puede usar figuras de cartulina y pegarlas).
- **Cuarta hoja:** Plasmar dibujos de cosa u objetos de su entorno relacionados a los cuadriláteros.
- **Quinta hoja: FIGURAS CÓNICAS.** Se grafican los tipos de figuras cónicas (se puede usar figuras de cartulina y pegarlas).
- **Sexta hoja:** Plasmar dibujos de cosa u objetos de su entorno relacionados a las figuras cónicas.

## EVALUANDO LO APRENDIDO

### INDICADORES MATEMÁTICA

1. Reconoce las figuras geométricas básicas (triángulo, cuadrado, círculo, rectángulo, trapecio, rombo)	
2. Reconoce la clasificación de las figuras geométricas	
3. Reconoce las figuras geométricas según el número de lados	
4. Registra datos de situaciones cuantificables en tablas simples de conteo	
5. Clasifica objetos de su entorno de acuerdo a uno o más atributos	
6. Cuantifica utilizando con sentido números hasta el 100	

### INDICADORES PERSONAL SOCIAL

1. Reconoce su pertenencia a la escuela	
2. Reconoce la historia de su escuela a través del dibujo	

### INDICADORES HABILIDADES SOCIALES

1. Se expresa con seguridad y confianza	
2. Expresa de forma asertiva sus sentimientos	
3. Participa activamente en su grupo de trabajo	
4. Trabaja de manera autónoma	
5. Muestra actitudes de respeto y tolerancia con sus compañeros	
6. Muestra actitudes de solidaridad con sus compañeros	

## CONCLUYENDO NUESTRO APRENDIZAJE

Una vez concluidos los trabajos personales de los estudiantes se realiza la presentación y la exposición. Los estudiantes se colocan en círculo. Es importante motivar la expresión oral de cada uno.

El docente motiva a los estudiantes felicitándoles por sus buenos frutos.

El docente pregunta a los estudiantes: ¿Qué aprendimos hoy? Escucha los aportes y luego presenta los siguientes lemas:

**CONOCIMOS LA CLASIFICACIÓN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS**

**MI ESCUELA ES MI COMUNIDAD Y YO PERTENEZCO A ELLA**

El docente concluirá la sesión colocando los lemas en un lugar visible.

## VALORANDO LO APRENDIDO

Se propone que los estudiantes trabajen algunas actividades en las siguientes áreas:

**MATEMÁTICA:** Trabajar tablas de conteo con relación al número de ángulos y sus figuras respectivas.

(Ejemplo: pentágono - cinco lados – cinco ángulos).

Investigar: ¿Cómo se llama la figura de 20 lados?

**COMUNICACIÓN INTEGRAL:** Redactar la historia de mi comunidad teniendo como modelo la historia de la escuela.

## CELEBRANDO LO APRENDIDO

♥ Después de la sesión, el docente y los estudiantes se toman de las manos y cantan una ronda. Se genera un breve diálogo con el objetivo de crear un espacio donde los estudiantes puedan expresarse libremente. Si hubo algún conflicto, es el momento para conversar sobre ello y escuchar la opinión de todos.

El docente les agradece por haber compartido el día. Los felicita a todos por la realización del trabajo grupal y también del personal. Culmina la jornada con un abrazo fuerte y sincero. Se cierra la sesión con el abrazo de los logros.



Fuente:

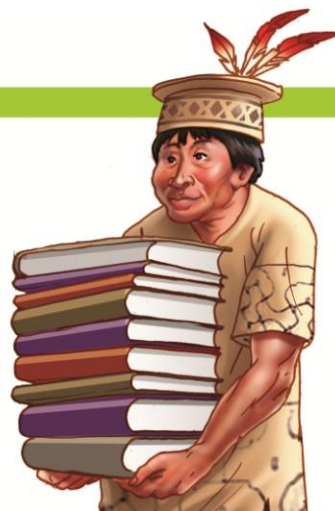
**Modelo de sesión de aprendizaje**

**Programa de Acompañamiento Pedagógico “Quilla”**

(Experiencia de acompañamiento a directores de zonas rurales en Pasco, Junín y Ancash)

# LECTURA

de soporte



## LECTURA N° 2

### Preguntas frecuentes sobre la Evaluación Censal a Estudiantes

La Evaluación Censal a Estudiantes (ECE) consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas a todos los estudiantes de segundo grado de primaria para medir cuánto han aprendido en Matemática y en Comprensión Lectora. Desde el año 2007, el Ministerio de Educación realiza esta evaluación al final de cada año y produce reportes individualizados con los resultados de cada estudiante, de cada aula, escuela, provincia y región. A continuación, despejamos algunas dudas recurrentes sobre la prueba, las mismas que dividimos en los siguientes temas:

#### Sobre la naturaleza de la evaluación

**1. ¿Por qué se realizan evaluaciones censales todos los años?**

Las evaluaciones censales a los estudiantes de segundo grado de primaria constituyen una actividad del Programa de Presupuesto por Resultados, que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes de 5 a 7 años y cuyos resultados deben ser monitoreados anualmente por el Ministerio de Educación. Su propósito es evaluar la eficacia de las intervenciones que se están realizando.

**2. ¿Por qué se evalúa con una prueba “única” a escala nacional?**

El uso de pruebas únicas para cada población evaluada se debe a que el Estado debe garantizar que todos los estudiantes del país, independientemente de su origen familiar, cultural o socioeconómico, adquieran y desarrollen las mismas capacidades esperadas en el grado y área evaluada de acuerdo a lo establecido en el Diseño Curricular Nacional. Es decir que, para cumplir con su tarea, el Estado necesita conocer en qué medida los conocimientos y capacidades fundamentales están siendo logrados por los estudiantes de todo el país. Y esto sólo puede obtenerse usando un conjunto único de instrumentos para cada población evaluada.

En las evaluaciones censales se aplican pruebas únicas, puesto que se evalúa:

- a los estudiantes de segundo grado que tienen una lengua materna castellana y reciben educación en este mismo idioma, y
- a los estudiantes de cuarto grado que tienen una lengua materna nativa, y reciben una educación en su idioma materno. En este último caso, se aplican pruebas en su lengua materna y castellano como segunda lengua.

### 3. ¿Por qué se evalúa en segundo grado de Educación Básica Regular? ¿Se van a evaluar otros grados adicionales a segundo grado de primaria?

Se evalúa en segundo grado de primaria por las siguientes razones:

- Porque en el marco del Programa de Presupuesto por Resultados se establece un programa orientado a la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes del tercer ciclo en las áreas de Comunicación y Matemática.
- Porque el segundo grado marca el final del tercer ciclo de la EBR. En este ciclo, tal como se fundamenta en el DCN, se espera que los estudiantes consoliden sus habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura y hayan adquirido el dominio básico de algunas nociones matemáticas fundamentales.
- Porque una detección temprana del déficit en el desarrollo de las capacidades instrumentales de los estudiantes permite emprender intervenciones con mejores resultados, evitando así que estos déficits se hagan mayores.
- De acuerdo con los puntos establecidos previamente, se seguirá evaluando a nivel censal a los estudiantes de segundo grado. No obstante, en las evaluaciones muestrales nacionales e internacionales se evalúa a los estudiantes de otros grados.

### 4. ¿Cómo se reportan los resultados?

Los resultados se reportan por niveles, ya que permiten tener mayor claridad de lo que logra hacer cada estudiante y de aquello en lo que todavía tiene dificultades.

En el **Nivel 2** se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, lograron los aprendizajes esperados.

Estos estudiantes responden la mayoría de preguntas de la prueba. Es el nivel donde todos los estudiantes de segundo deberían estar. Estar en el nivel 2 no quiere decir “sobresaliente” u “óptimo”, sino los mínimos conocimientos y capacidades requeridos para saber que se está en segundo grado.

En el **Nivel 1** se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados.

Estos estudiantes todavía están en proceso de lograrlo. Solamente responden las preguntas más fáciles de la prueba.

**Debajo del Nivel 1** se ubican los estudiantes que al finalizar el grado no lograron los aprendizajes esperados. A diferencia del Nivel 1, estos estudiantes, tienen dificultades hasta para responder las preguntas más fáciles de la prueba.

### 5. ¿Por qué hay dos niveles de logro? En el Perú no hay estándares nacionales, sin embargo, se define el Nivel 2, el cual se considera como adecuado para ese grado ¿Cuáles son los criterios utilizados para afirmar esto?

Las pruebas de la ECE son elaboradas para reportar los logros de aprendizaje de los estudiantes al finalizar el segundo o cuarto grado de primaria en las áreas evaluadas. Para ello, se han establecido dos niveles de logro que permiten describir lo que los estudiantes saben y pueden hacer en relación a lo que deberían saber y poder hacer al finalizar un determinado grado en una área evaluada. Así, el nivel 2 representa el logro esperado, los aprendizajes mínimos que todo niño debe saber antes de pasar a tercer grado, y el nivel 1, indica que los estudiantes sólo han logrado algunos aprendizajes del grado pero que no son los suficientes, es decir, están en proceso de logro.

La elaboración de las pruebas y la determinación de los niveles de logro se realizan teniendo como marco el DCN y otros documentos normativos (guías metodológicas, libros de texto, etc.).

Los niveles de logro de la ECE se han establecido en coincidencia con la EN 2004. En ambos casos, los niveles de logro fueron determinados utilizando un procedimiento estandarizado que se emplea en evaluaciones de otros países con este mismo objetivo. Este procedimiento consideró la participación de docentes, académicos, expertos en currículo y otros especialistas en educación.

**6. ¿A qué nivel de desagregación son representativos los resultados de la ECE?**

En principio, la ECE es representativa para los siguientes estratos: *i)* nivel nacional, *ii)* gestión de la IE (estatal vs. no estatal), *iii)* característica de la IE (polidocente vs. multigrado/unidocente), *iv)* ubicación geográfica de la IE (urbano vs. rural), *v)* región.

Si se quiere desagregar los resultados a niveles geográficos más pequeños, como por ejemplo, provincia, distrito, centro poblado, etc. es necesario hacer un análisis particular en cada caso, pues la representatividad dependerá del grado de cobertura que se haya alcanzado en cada uno de estos ámbitos.

**7. ¿Qué garantiza la comparabilidad de la ECE 2009 y otras anteriores?**

Las pruebas han sido realizadas con las mismas tablas de especificaciones.

- Se han utilizado procedimientos psicométricos denominado “de equiparación” para colocar ambas pruebas en la misma métrica y hacerlas comparables.

**8. ¿Qué evidencias se tienen de la confiabilidad y validez de las pruebas?**

- Hay evidencias de validez referidas al contenido de las pruebas dada por el criterio de jueces, pues todas las pruebas han sido revisadas por expertos en las áreas temáticas.
- Se ha ajustado un modelo Rasch a las pruebas, encontrándose índices de confiabilidad superiores a 0,80.
- Además las pruebas no violan el supuesto de unidimensionalidad, es decir, se está midiendo fundamentalmente un único constructo o rasgo latente, dominante con las medidas derivadas de la aplicación de las pruebas.

**9. Si es una evaluación censal ¿por qué hay una muestra?**

- Al ser un operativo tan grande y difícil de controlar, se quería tener un mayor control de un subconjunto de la población, de tal manera que los resultados estimados a nivel nacional y regional sean más confiables.
- Esta muestra fue tomada por los aplicadores que resultaron mejor evaluados durante el proceso de selección y, además, fue un aplicador adicional que sirvió como coordinador del proceso de aplicación en la IE designada.

**10. ¿Por qué no se incluye en la ECE a las instituciones educativas que reportan menos de 5 estudiantes?**

Dada la dispersión geográfica que caracteriza al sistema educativo peruano resulta muy costoso incluir las IE con menos de cinco estudiantes. Sin embargo, se están haciendo algunas coordinaciones para que en el futuro se pueda evaluar también a estas escuelas.

**11. ¿Cómo determinan qué instituciones educativas deben rendir las pruebas de cuarto grado Educación Intercultural Bilingüe?**

Actualmente no existe una definición consensuada de IE de EIB. Las IE evaluadas fueron seleccionadas en base a los siguientes criterios:

- Atienden mayoritariamente a estudiantes con lengua materna distinta del castellano.
- El director de la IE declara en el censo escolar que en su escuela se ha implementado la EIB.
- Reporte de las estadísticas básicas de las UGEL.

- El director declara que en la IE se alfabetiza en lengua originaria (información extraída de la ECE).

**12. ¿Por qué se debería evaluar en lenguas originarias?**

La evaluación en Lenguas Originarias parte de la siguiente premisa: Atendiendo a la diversidad multicultural y multilingüe, el Estado considera que en zonas de estas características, se debe impartir la Educación Intercultural y Bilingüe. Ello constituye un derecho fundamental de conformidad con lo establecido en los tratados internacionales, la Constitución Política del Perú (Art. 2, 14, 15, 48, etc.). La Ley General de Educación (Arts. 6, 8, 10, 18, 20, etc.), basadas en investigaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas. Por lo tanto, en el Perú hay Instituciones Educativas de EIB; y, en consecuencia, es pertinente que la evaluación también sea EIB.

**13. ¿Por qué se evalúa en cuarto grado de EIB?**

Muchos niños y niñas, hablantes de lenguas originarias, al provenir de culturas básicamente orales descubren por primera vez el mundo escrito el primer día de clases al asistir al primer grado. En tales circunstancias, evaluar el término del cuarto ciclo –el cuarto grado de primaria– garantiza que el estudiante se haya aproximado a la escritura durante al menos cuatro años. Es decir, que este mundo escrito ya está más a su alcance a través de un conjunto mayor y más diverso de textos escritos.

**14. ¿Por qué se evaluó solo en algunas lenguas originarias en la ECE 2008? ¿Qué criterios se emplearon para seleccionarlas?**

Se ha evaluado solo en cuatro lenguas originarias porque la elaboración de pruebas en estas lenguas es un proceso nuevo en nuestro país, y se debe asegurar que se realice de manera cuidadosa. Por lo tanto, se está avanzado poco a poco.

Las razones para la selección de algunas lenguas originarias están relacionadas con su número de hablantes, hecho que les confiere vigencia, en tanto es una herramienta comunicativa para la interacción social, cultural, comercial, entre otras, que le dan vitalidad y representatividad al mundo andino y amazónico. Por otro lado, en la zona andina, el quechua Cusco-Collao y el aimara son lenguas en las que se aplica un trabajo constante y sistemático de EIB, así como en shipibo-conibo y awajún en la zona amazónica.

## Sobre lo que se evalúa en las pruebas

**1. ¿Por qué se aplican dos cuadernillos en Comprensión de textos escritos / Matemática?**

Algunas de las limitaciones de las pruebas estandarizadas de lápiz y papel a nivel censal son el tiempo de duración de la prueba y la extensión de la misma. En ese sentido, para dar cuenta del rendimiento de los estudiantes y de sus dificultades en los aspectos evaluados, se tiene que considerar una gran cantidad de preguntas; sin embargo, se debe tomar en cuenta que no podemos exponer a los estudiantes evaluados a largas jornadas o a muchas sesiones de evaluación.

A partir de los dos aspectos antes mencionados, se decidió implementar una prueba de 42 preguntas en total para Matemática y de 46 preguntas para Comprensión de textos escritos. Dada esta cantidad de preguntas, fue necesario distribuirlas en dos cuadernillos, que fueron aplicados en dos sesiones de 40 ó 45 minutos cada uno, de este modo se minimizó el posible cansancio o aburrimiento de los niños al rendir la prueba, reduciendo estos aspectos de tal forma que no influyan en su rendimiento al dar la prueba. Esto último se ha comprobado en las diversas aplicaciones piloto y en otras aplicaciones de pruebas realizadas hasta el momento.



## 2. ¿Por qué se evalúa un único componente (número, relaciones y funciones) en Matemática? ¿Se van a incluir otros componentes en futuras evaluaciones?

Dado que los organizadores curriculares propuestos para segundo grado de primaria en el DCN son tres:

Número, relaciones y operaciones, Geometría y medida y Estadística. Se hubieran necesitado una mayor cantidad de ítems para dar cuenta del rendimiento y de las dificultades de los estudiantes en cada organizador. La ECE es una evaluación estandarizada a nivel censal, por tanto la prueba no podría ser muy extensa. Por estos motivos, se vio la necesidad de privilegiar uno de los organizadores del currículo.

Se decidió por *número, relaciones y funciones* antes que los otros organizadores, pues se considera que las capacidades asociadas a este organizador están en la base de otras capacidades más complejas que nos acompañan a lo largo de la vida, de esta manera se garantiza que dicho componente se desarrolle sistemáticamente desde los primeros grados. Esta preponderancia se ve reflejada desde el mismo DCN, pues las capacidades correspondientes a este organizador representan casi la mitad de las capacidades propuestas para el área.

Por otro lado, como uno de los objetivos de la ECE es realizar comparaciones año a año del rendimiento de los estudiantes, sólo es posible realizar pequeñas variaciones a las especificaciones de la pruebas.

Sin embargo, algunas preguntas consideradas tienen elementos y nociones respecto de la estadística, es decir, recogen información respecto del uso de los números cuando se les presenta utilizando diversas fuentes de información, tales como tablas, diagramas de barras, pictogramas.

## 3. ¿Por qué no se evalúa Matemática en cuarto grado – EIB?

Tomando en consideración la disponibilidad de los recursos técnicos y logísticos, en esta primera etapa, la ECE en poblaciones bilingües centra la evaluación en la competencia de comprensión de textos escritos, por ser ésta la competencia que se encuentra en la base de la construcción de otros aprendizajes y en el diseño de cualquier evaluación escrita.

La evaluación de matemática en lenguas originarias demanda tener en consideración un conjunto de precisiones que la hacen bastante difícil de evaluar: i) el tratamiento intercultural de algunas nociones matemáticas, ii) el proceso de consolidación de la escritura en el que se encuentran algunas de las poblaciones evaluadas, iii) la falta de claridad para identificar IE que trabajan en el marco de la EIB, son, entre otras, algunas de las aristas que le añaden complejidad al panorama. En este sentido la información de la ECE constituye un insumo importante que posibilitará el diseño de una evaluación pertinente que responda a las características de la población evaluada.

## 4. ¿Por qué solo se evalúa Comprensión de textos y Matemática en segundo grado?

- Porque son dos competencias que se han priorizado por tratarse de habilidades básicas e instrumentales, que proporcionan las herramientas necesarias para el logro de los aprendizajes en otras áreas curriculares.
- Porque la lectura nos permite entender el mundo, relacionarnos con las ideas de otros, aprender a obtener información, valorar ideas ajenas, emitir juicios de valor, aprender a argumentar a favor o en contra; fomentar la capacidad de reflexión y abstracción, que son capacidades fundamentales para consolidar la democracia y la ciudadanía.
- Porque la alfabetización (tanto lectora como matemática) es un derecho humano fundamental, es una necesidad básica de aprendizaje y es clave para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

**5. En lo referente a la prueba de Comunicación ¿Qué criterios toman para seleccionar las capacidades / indicadores de logro que aparecen en los cuadernillos?**

Para la selección de los procesos que serán evaluados (capacidades / indicadores de logro) se toman en cuenta los siguientes criterios:

- a. Pertinencia: A partir del análisis del DCN y de los diversos materiales pedagógicos producidos por el MINEDU se seleccionan las capacidades e indicadores que deben ser trabajados en el grado.
- b. Relevancia: Se seleccionan las capacidades e indicadores que son más importantes de ser medidos en el grado.
- c. Factibilidad: Se definen las capacidades e indicadores susceptibles de ser medidos en una evaluación censal.

**6. ¿Por qué se usan textos sobre camellos, focas, elefantes, que no corresponden a nuestra realidad, para evaluar el aprendizaje de los niños?**

- El contenido de los textos que nuestros estudiantes leen debe ser variado.
- Es importante que los estudiantes puedan leer sobre temas que no conocen o que no son cercanos a su contexto, ya que uno de los propósitos de la lectura es obtener nueva información.
- Los textos que tratan sobre temas nuevos para el lector deben ser lo suficientemente claros y autosuficientes. Es decir, deben contener la información necesaria para que el lector los pueda comprender. Para esto es importante que emplee algunos referentes que puedan ayudar al lector a integrar la información nueva (por ejemplo, comparaciones).
- Si no pudiéramos leer sobre nuevos contenidos, no podríamos aprender cosas nuevas y ampliar nuestra visión del mundo.

En nuestro país, la educación debe ser intercultural: Lo que quiere decir que debe recoger saberes de distintos entornos culturales. Para ello, podemos utilizar textos que aborden contenidos de otros contextos, además del nuestro, que nos permitan descubrirnos, conocernos y valorarnos desde nuestras diferencias y semejanzas.

## Sobre la ECE en la escuela

**1. ¿Por qué los docentes no pueden aplicar las pruebas en las IE?**

Porque es necesario que en todas las escuelas los estudiantes resuelvan las pruebas en las mismas condiciones, y también para evitar cualquier posibilidad de sesgo en los resultados. Sin embargo, de acuerdo con las especificaciones para la aplicación de la evaluación censal, los docentes están presentes durante el tiempo de aplicación de las pruebas acompañando a sus estudiantes.

**2. ¿No son suficientes las pruebas que toman los docentes en el aula para saber el nivel de logro de los estudiantes?**

Las evaluaciones de aula o evaluaciones que realizan los docentes no son suficientes para que el Estado pueda tener esta información porque, probablemente, los criterios para evaluar que tiene cada docente sean diferentes, y, por lo tanto, no se podrían comparar entre sí.

## Sobre la ECE y el MINEDU

### 1. ¿Por qué el MINEDU no descentraliza las evaluaciones censales elaborando las pruebas de acuerdo con la realidad de cada región?

Las evaluaciones no pretenden entrar en el terreno de la diversidad y no se proponen evaluar todo lo que los alumnos aprenden, sino simplemente aquello que haya sido definido como base de formación común al conjunto de los ciudadanos.

### 2. ¿Qué tan cierto es que las evaluaciones censales tienen como propósito final la privatización o la municipalización de la educación?

Las evaluaciones censales no conllevan ninguna consecuencia administrativa para ninguno de los actores educativos (maestros, directores, estudiantes, etc.). Estas evaluaciones solo persiguen un objetivo formativo en la medida que buscan proveer de información a todos los actores educativos para que, en el marco de sus responsabilidades, puedan tomar decisiones de mejora educativa. Prueba de ello es que desde que se iniciaron este tipo de evaluaciones en el año 2006, el Ministerio de Educación no ha privatizado escuelas, ni despedido, ni sancionado a las escuelas, o a los directores, o a los docentes, como consecuencia de los resultados de la evaluación.

Por otro lado, se debe recordar que la municipalización es un proyecto piloto del Sector. Por lo tanto, luego de su aplicación en algunos distritos del país, se evaluará la conveniencia de continuar con su implementación o no. La municipalización no tiene ninguna relación con la evaluación censal.

### 3. ¿Qué hace el Ministerio de Educación con la información que proporciona la ECE?

Se elaboran los reportes de resultados para todos los actores educativos: Directores, docentes, padres de familia de las escuelas evaluadas, así como para autoridades de los gobiernos regionales, directores y especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Educativa (UGEL), así como presentaciones para las distintas direcciones y oficinas de la sede central del Ministerio de Educación.

### 4. ¿Por qué se cuenta con un operador logístico?

Dada la complejidad de llevar a cabo una evaluación censal en nuestro país, considerando la cantidad de escuelas existentes; y, sobre todo, la dispersión geográfica en que se encuentran ubicadas las mismas, es necesario que una institución que cuente con experiencias similares, así como con la infraestructura, logística y recursos humanos requeridos, organice un operativo de esta naturaleza, garantizando que este se lleve a cabo de acuerdo a los estándares requeridos.

### 5. ¿Cuál es la utilidad de las evaluaciones para las autoridades de los gobiernos regionales, las DRE y las UGEL?

Los resultados de las evaluaciones permiten que todos los actores educativos y sobre todo las autoridades de los gobiernos regionales, de las DRE y las UGEL tomen decisiones, de acuerdo a lo que les corresponda, de manera que se pueda mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Los órganos intermedios también tienen responsabilidades que asumir en relación a su labor de monitoreo en las escuelas. Su rol es analizar y promover la difusión de los resultados de las pruebas para medir el avance escolar, identificar las áreas donde se requiere mejoramiento y distribuir los recursos para esta mejora.

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/>

Unidad de Medición de la Calidad Educativa  
Ministerio de Educación



# Sesiones de aprendizaje

Es importante considerar las sesiones de aprendizajes como espacios cálidos y favorables en el que el proceso de aprendizaje transcurrirá teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, el interaprendizaje y la construcción de los aprendizajes con la facilitación del docente.

El Programa de Acompañamiento Pedagógico “Quilla”<sup>4</sup> tiene una propuesta validada en zonas rurales que consiste en entender una sesión de aprendizaje como un espacio concreto en el que se fortalecen las habilidades sociales de los estudiantes. Se considera que la dimensión afectiva es un elemento indiscutible para crear en el aula un clima amigable y de cooperación. Este espacio integrador tiene como objetivo orientar aprendizajes significativos que respondan a las demandas e intereses de nuestros estudiantes de zonas rurales con una base de cooperación y afecto.

*Esta propuesta ha encontrado acogida entre los docentes acompañados que se localizan en los distritos de Huayllabamba y Sicsibamba (Sihuas, Ancash), quienes afirman que introducir signos de afectividad en el aula cohesiona el grupo y fortalece el proceso de aprendizaje.*

## LA PROPUESTA SUGERIDA CONTEMPLA



### Dimensión afectiva:

Un elemento importante para la generación de buenos aprendizajes es la relación afectiva que se concita en el aula. Por ello, es necesario trabajar en su fortalecimiento a través de espacios de diálogo personal/grupal, utilizando elementos simbólicos y estrategias de participación.

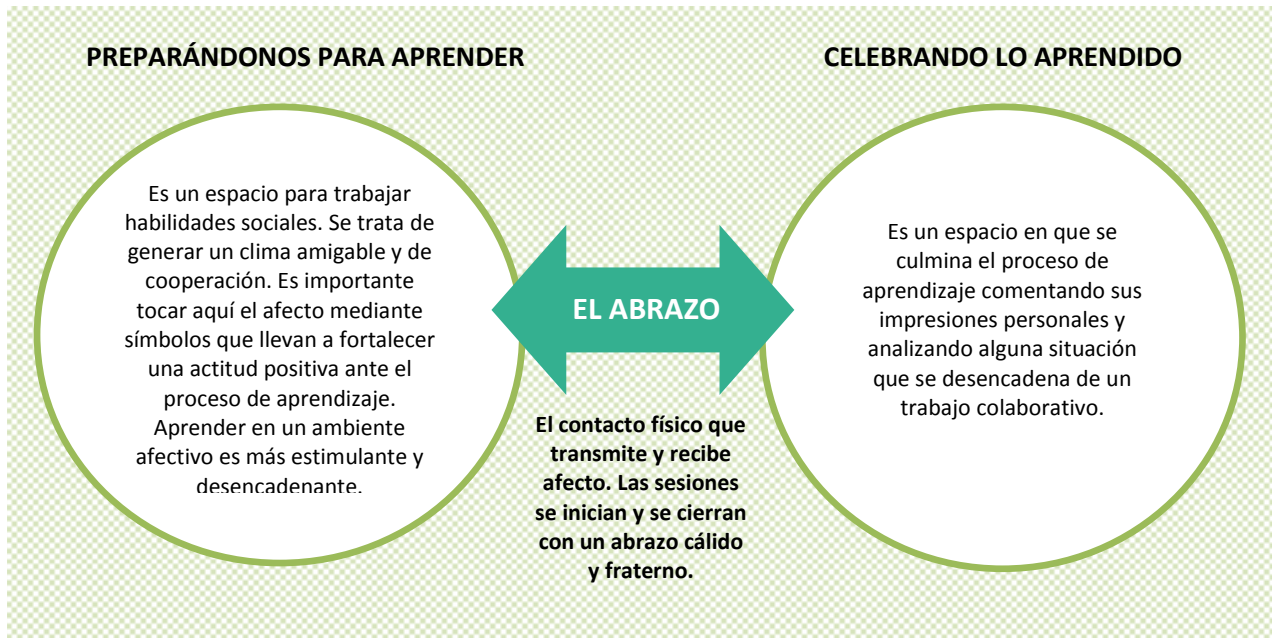
### Dimensión pedagógica:

Es aquella que está en relación a la construcción de aprendizajes, la sesión trabaja las capacidades propuestas articulando áreas y utilizando una dinámica que se inicia con el recojo de saberes previos, la construcción de los aprendizajes y la aplicación de los mismos.

<sup>4</sup> Acompañamiento Pedagógico. *Lecciones de una experiencia rural*. Jaime Montes García, 2010. <http://www.jaimemontes.com/publicacionimpresion.pdf>

SITUACIONES DE APRENDIZAJE		CARACTERÍSTICAS
SITUACIÓN DE INICIO	Preparándonos para aprender	✓ Preparar un ambiente afectivo a nivel personal y grupal para la jornada
	Reconociendo nuestros saberes	✓ Recoger los saberes previos de manera lúdica y participativa
		✓ Generar el conflicto cognitivo
SITUACIÓN DE PROCESO	Construyendo nuestros aprendizajes	✓ Promover la vinculación de los saberes previos con el nuevo saber
		✓ Presentar y desarrollar el tema
		✓ Utilizar diversas estrategias que faciliten la obtención de información de diversas fuentes
SITUACIÓN DE SALIDA	Aplicando lo aprendido	✓ Generar situaciones para aplicar el nuevo aprendizaje
	Evaluando lo aprendido	✓ Verificar el nivel de logro del aprendizaje
		✓ Utilizar técnicas e instrumentos de evaluación
		✓ Promover la metacognición
	Concluyendo nuestros aprendizajes	✓ Reajustar y consolidar los aportes de los estudiantes
Valorando lo aprendido	✓ Considerar acciones de aplicación de aprendizaje a nuevas situaciones (transferencia)	
Celebrando lo aprendido	✓ Celebrar el cierre de la jornada, en donde se evalúa brevemente las habilidades sociales del grupo a lo largo de la jornada	

## Momentos clave de la sesión de aprendizaje



### ¿Cómo puedo trabajar con diferentes grados o niveles a la vez?

- ✓ **ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN GENERAL**
  1. Presentación del trabajo, juego o consigna (con mucha claridad).
  2. Organización para el trabajo de grupos heterogéneos (diferentes niveles de aprendizaje o grados), sin discriminar a los grados inferiores o superiores.
  3. Provocar el trabajo cooperativo entre los diferentes grados.
  4. Interactúan en actividades lúdicas, cantos, juegos de roles, lecturas, etc.
  5. Los alumnos de grados superiores ayudan a los niños de grados inferiores.
  6. Espacio básicamente para el desarrollo activo (tal vez oral) de las capacidades.
  7. La actividad que se planifique deberá ser intencionada directa o indirectamente a la capacidad que se quiere desarrollar.

---

- ✓ **ACTIVIDADES ESPECÍFICAS POR NIVELES O GRADOS**
  1. Reorganización de grupos de acuerdo a un mismo grado (grupos homogéneos).
  2. Presentación de los trabajos específicos para cada grado (grupos).
  3. Presentación de los materiales de trabajo.
  4. Trabajo grupal en cada nivel.
  5. El docente presta ayuda diferenciada a los grupos; dependiendo de la necesidad de atención de sus alumnos.
  6. Espacio para el desarrollo de la capacidad o contenido a nivel de cada grado.
  7. Socialización y sistematización de los trabajos al interior de los grupos con la ayuda del docente.

---

- ✓ **ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**
  1. Exposición de los trabajos (actividades específicas) al grupo total.
  2. Coevaluación de las actividades realizadas.
  3. Sistematización por parte del maestro de los contenidos de cada grado.
  4. Presentación de nuevas situaciones respecto al trabajo.
  5. Asignación de trabajos en forma grupal o individual.
  6. Utilización de los cuadernos de trabajo del MINEDU.
  7. Utilización de las fichas de aplicación.

## Evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado

### COMPETENCIA

Es entendida como la facultad para desempeñarse y desenvolverse con eficiencia y eficacia en un contexto de convivencia social. Identificar las competencias previas en zonas rurales -que se transmiten históricamente-, debe ser el punto de partida para diseñar nuestro sistema de evaluación. Por otra parte, dentro de una concepción más psicopedagógica, podemos conceptuar la competencia como un conjunto complejo de capacidades y actitudes; estas capacidades se subdividen en conocimientos y habilidades y las actitudes en valores e intereses, de modo que en ellas se involucran capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Ordenando los conceptos



### CAPACIDADES

Son procesos mentales que nos posibilitan interactuar con relativa eficacia en nuestro medio y con nuestros semejantes. Existen varios tipos de capacidades que trabajan las dimensiones de:

#### Capacidades conceptuales

Están referidas al manejo de información, es decir, conocimientos de hechos, conceptos, leyes, principios relevantes para mejorar o enriquecer la capacidad de acción.

#### Capacidades procedimentales

Es el manejo de procedimientos, es decir, habilidad o destreza en el manejo de técnicas, metodologías y estrategias para ejecutar bien una acción específica.

### ACTITUDES

Son también capacidades, pero referidas a las tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas en el comportamiento ético moral de los individuos. Algunos de sus componentes son: los valores, las valoraciones, los sentimientos y los afectos. Por otra parte, también es la capacidad de perseverar en el esfuerzo a pesar de las dificultades y el fracaso para incorporar otras perspectivas e intereses.

## Los indicadores de evaluación

Son señales, pistas, conductas observables y verificables del desempeño de los alumnos que dan cuenta externamente de lo que está pasando internamente y que exigen una comprensión e interpretación pedagógica de parte del docente.

## Indicadores de evaluación para el aula multigrado

En el aula multigrado se requiere prever varios indicadores de logro en función a los grados o niveles de aprendizaje con los que se trabaja, con este fin, se precisará primero como se formula un indicador. Para ayudarnos en ese trabajo les proponemos el presente cuadro:

¿Qué es lo que mi niño(a) aprenderá? (capacidad)	¿Cómo me doy cuenta que mi niño(a) aprendió?	¿Cuáles serían los indicadores observables y verificables? (indicios, señales, conductas)
Se identifica con su nombre y lo considera importante	Cuando indica, escribe o representa su nombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dice su nombre</li> <li>✓ Escribe su nombre</li> </ul>
Identifica algunas funciones vitales que realizan los seres vivos (humanos)	Cuando reconoce y diferencia algunas funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explica dos funciones vitales que cumple el hombre</li> </ul>
Representa en gráficos estadísticos (barras), datos referentes a situaciones reales de su entorno	Cuando consolida datos en gráficos estadísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elabora gráficos estadísticos en barras</li> </ul>
Clasifica bloques lógicos de acuerdo a algunos criterios dados	Cuando explica su propio criterio de clasificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Da a conocer el criterio de su clasificación</li> <li>✓ Explica el criterio de su clasificación</li> </ul>
Aprecia y valora ser parte del medio donde vive	Cuando indica acciones para cuidar su medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propone acciones de compromiso para cuidar su medio</li> </ul>
Expresa vivencias a través de actividades teatrales	Cuando participa en algunas escenas de teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participa en ejecuciones teatrales</li> </ul>

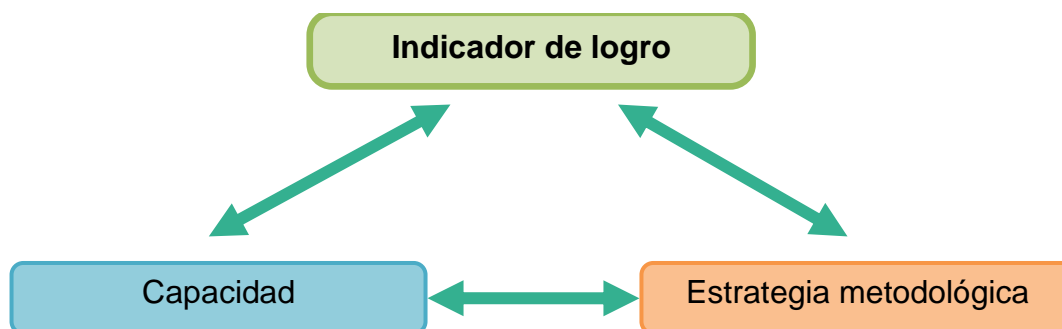
Como hemos visto en los ejemplos anteriores, es indispensable tomar en cuenta ciertos pasos a seguir para la formulación de indicadores; es lógico que algunos se presentan implícitamente junto con otros. Para la formulación de un indicador se sugiere seguir los siguientes pasos:

- 1** Una vez determinada la capacidad o capacidades a trabajar en cada uno de los grados o niveles de aprendizaje, se formulará los indicadores considerando los niveles de complejidad que existen entre las capacidades de los diferentes ciclos. Esto supone un manejo experto de las estructuras curriculares básicas de educación primaria y los carteles diversificados.
- 2** Es importante que los indicadores sean precisos y claros, puesto que los mismos guían el desarrollo de la sesión de aprendizaje y la selección de las estrategias metodológicas.

Por todo ello, para la realización de una actividad de aprendizaje en el aula multigrado y su respectiva evaluación, debe haber coherencia entre la capacidad, el indicador de logro y la estrategia metodológica utilizada.



### COHERENCIA DE LA EVALUACIÓN



### VERBOS QUE PODEMOS UTILIZAR PARA FORMULAR INDICADORES

CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
Identifica	Produce	Ayuda
Conoce	Describe	Disfruta
Nombra	Cuantifica	Cuida
Confronta	Prepara	Reflexiona
Sugiere	Compara	Colabora
Sintetiza	Diagrama	Comparte
Diferencia	Investiga	Participa
Categoriza	Construye	Apoya
Comprende	Realiza	Respeta
Define	Representa	Estima
Sustenta	Elabora	Propone
Verifica	Dramatiza	Se compromete
	Ilustra	Demuestra
	Resume	Decide





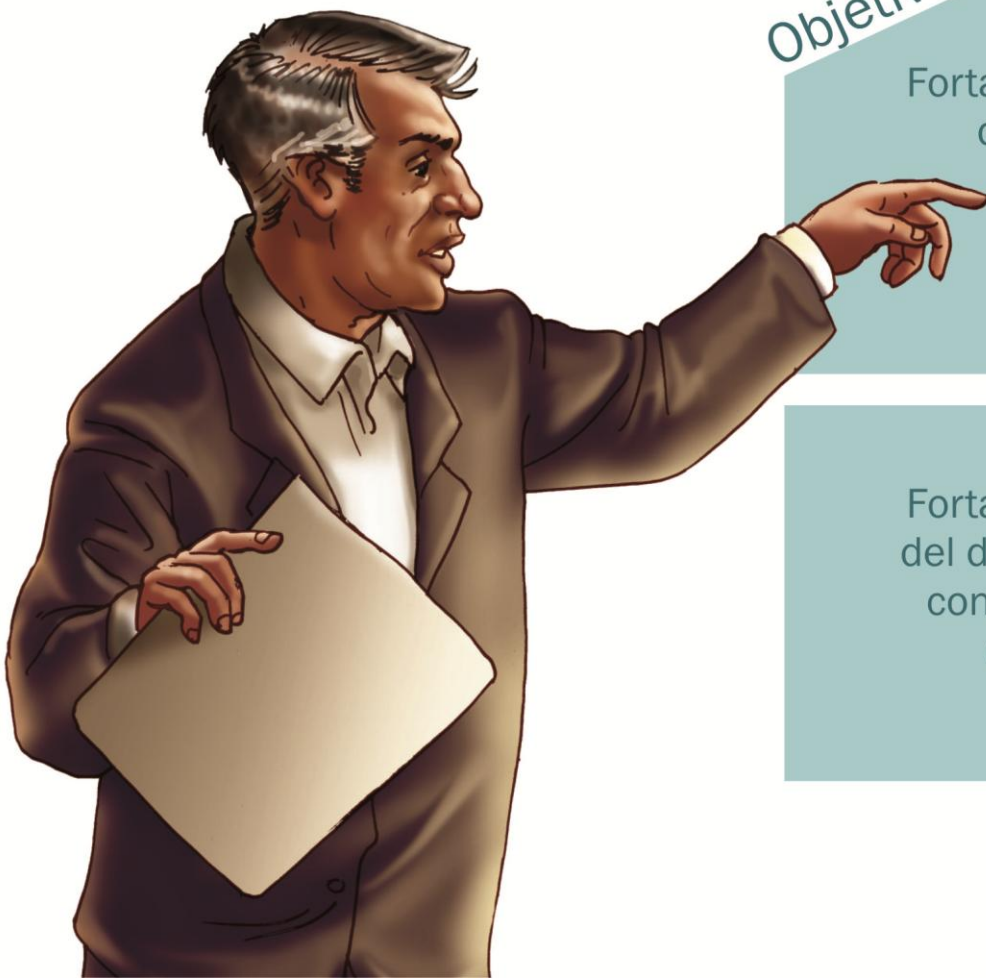
# MÓDULO 2

# GESTIÓN INSTITUCIONAL

## Objetivos

Fortalecer las capacidades del director en relación a su desempeño y funciones en su Institución Educativa.

Fortalecer las capacidades del director en relación a la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional.



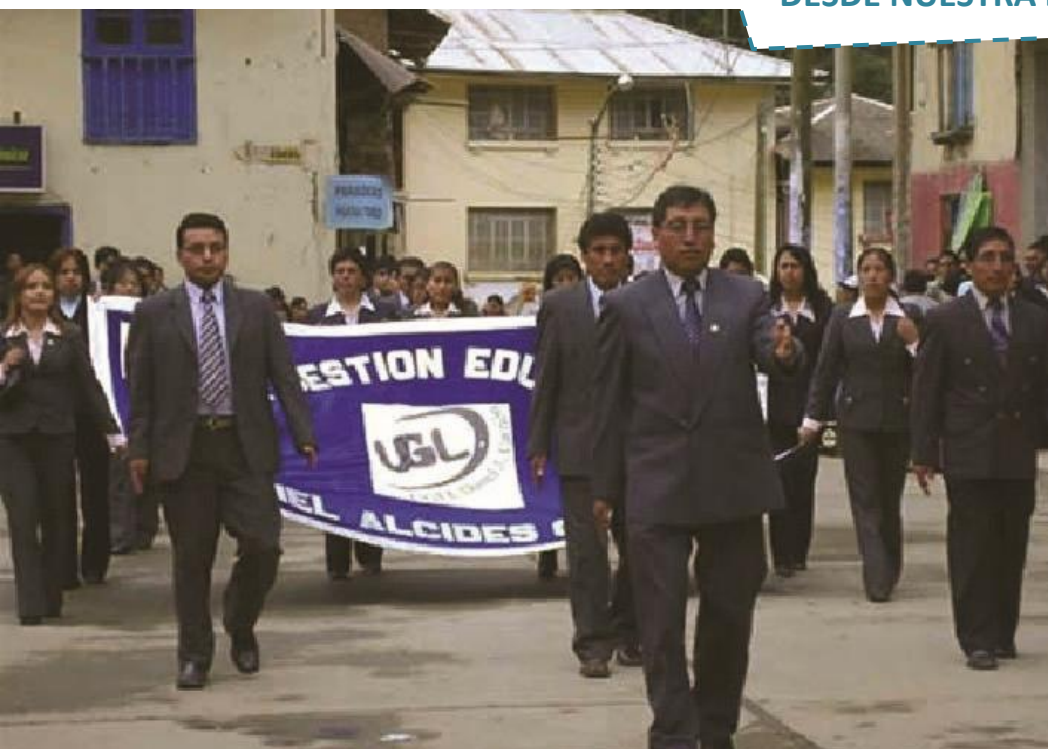
# Desempeño de los Directores

## DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



### Testimonio

**Teobaldo** es director de una escuela rural denominada "Túpac Amaru" en Huayllabamba, distrito de la provincia de Sihuas (Ancash). Es una escuela multigrado. Alberga a 65 niños y tres maestros que atienden respectivamente cada ciclo. Además de director es docente del V ciclo. En un primer momento cuando asumió la dirección no sabía mucho de oficios ni de directivas. En estos años ha tenido que hacer muchos esfuerzos por cumplir con sus funciones. Se siente orgulloso de haber implementado la biblioteca de la escuela y de estar siempre conversando con su Municipio para coordinar una serie de actividades. Hay muchas cosas que desea hacer todavía, pero lo más importante es su deseo de superación.



El director es pieza clave en la institución de enseñanza. El éxito en el cumplimiento de las finalidades institucionales depende en gran medida de su capacidad de idear, conducir y movilizar a la comunidad educativa hacia los objetivos y metas que más convengan a la organización. Además, el aprovechamiento del potencial que tiene cada profesor y el equipo docente en general están fuertemente condicionados por la capacidad del director de estimularlos a trazarse metas crecientemente ambiciosas.

*Un director para la escuela peruana. Hugo Díaz.*

[http://politicadededucacion.educared.pe/2010/11/un\\_director\\_para\\_la\\_escuela\\_pe.html#more](http://politicadededucacion.educared.pe/2010/11/un_director_para_la_escuela_pe.html#more)

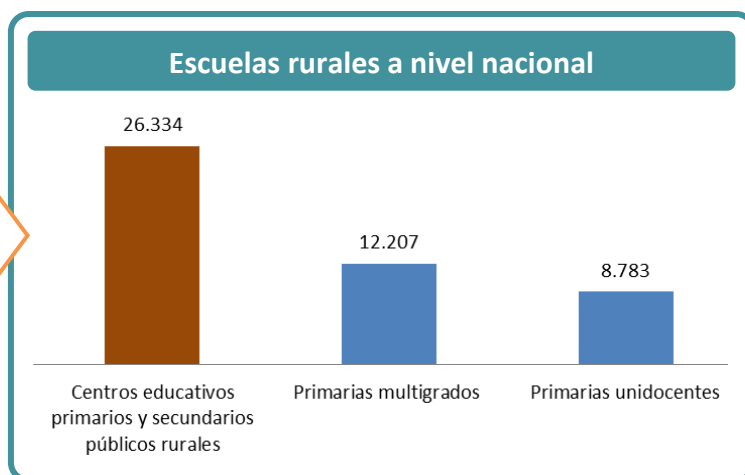
## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

El escenario en que se desenvuelven las escuelas rurales constituye un desafío para los directores de nuestro país. El mundo rural, diverso, disperso y complejo por las particularidades geográficas y culturales de los centros poblados, comunidades y caseríos ubicados en el litoral de la costa, en la sierra, en la ceja de selva o en la selva baja, acoge escuelas multigrado con singularidades propias pero con problemas comunes, como la precaria infraestructura, escaso mobiliario y equipamiento; aislamiento, pobreza extrema en la población; altas tasas de desnutrición, problemas de salud, extraedad y retraso escolar en los alumnos.

El estudio “Estado de la Niñez Indígena en el Perú” -elaborado por el Unicef y el INEI en el 2010-, revela que apenas un 32% de la población infantil indígena de 3 a 5 años asiste a una institución educativa. Sumado a ello, de acuerdo a lo señalado por los directores de las instituciones educativas en el Censo Escolar 2008, del total de estudiantes de educación primaria pública que tienen una lengua materna originaria, sólo 38% asistió a una institución educativa EIB en el año 2008.

De otro lado, a pesar de que el artículo 20° de la Ley General de Educación establece que los docentes de EIB deben dominar la lengua de la zona donde laboran y el castellano, solo poco más de la mitad de los docentes de las escuelas donde se aplicó la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias del 2008 declaró dominar con fluidez la lengua de la comunidad donde enseñaba. Asimismo, sólo el 54% de docentes señaló tener formación en Educación Intercultural Bilingüe, lo cual resulta aún más crítico al tener en cuenta que sólo el 2,3% de docentes que labora en escuelas EIB tiene título en esta especialidad (Censo Escolar 2008).

El contexto actual de los directores rurales se constituye en base a las aulas unidocente y multigrado. El 33.9% de la población rural es bilingüe: 27% quechua, 3% aimara y el resto hablante de variadas lenguas en el oriente amazónico.



Fuente: Estadística Educativa 2008

Según la Evaluación Censal de Estudiantes 2010, 23.7% de los estudiantes de segundo grado se encuentra debajo del nivel 1 en Comprensión Lectora y 53.3% en Matemática; es decir, no logran los aprendizajes esperados, ya que tienen dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles de la prueba.



## Desafíos para el director

Ante los datos expuestos, se asume que el director de zonas rurales enfrenta mayores retos que los directores de zonas urbanas, pues en esos ámbitos los logros pedagógicos en las escuelas implican una mayor responsabilidad compartida con la comunidad y los gobiernos, tanto a nivel nacional, regional y sobre todo local.

El director de zonas rurales debe asumir el liderazgo comunal que permita tejer caminos de cambios estructurales en su localidad, ello implica implementar políticas educativas locales o programas compensatorios que ayuden a revertir o paliar ciertas desventajas de inicio en sus alumnos. El proceso de descentralización ha generado más competencias en los gobiernos locales, así como ha delegado funciones y recursos, es decir que el director cuenta con más caminos para la concertación y la negociación.

Por tanto, el desempeño del director debe medirse en base al modelo de trabajo pertinente que implementa en sus escuelas, tomando en cuenta las condiciones materiales, pedagógicas y de lejanía de las escuelas unidocentes y multigrado que existen predominantemente en las áreas rurales, y, sobre todo, en la capacidad que tenga para gestionar recursos locales para su escuela.

Si bien el director no es el único responsable de la gestión en la escuela, si es responsable de conocer con claridad cuáles son los factores externos e internos en el funcionamiento de la escuela que impiden el logro de aprendizajes pertinentes en los estudiantes. Con la misma intensidad, el director es responsable de la regularidad en su asistencia, su motivación, su compromiso e interés, su calidad humana y profesional para generar eficiencia y alcanzar eficacia en el servicio educativo rural.

## Pistas para el buen desempeño<sup>5</sup>

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) plantea la urgente necesidad del país de contar con *maestros bien preparados que puedan ejercer profesionalmente la docencia*. Para lograrlo, señala la importancia de contar con criterios claros que permitan reconocer la buena docencia, así como mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los maestros.

El PEN enfatiza a la vez la necesidad de contar con instituciones educativas acogedoras e integradoras, que enseñen bien y lo hagan con éxito, es decir, que permitan que todos los estudiantes, no importa su origen ni condición, logren aprender de manera efectiva en un clima de convivencia grata, libre de discriminación e imposición cultural.

Siendo la docencia una profesión de múltiples dimensiones ¿Por qué enfocarse centralmente en los desempeños del maestro? La razón es sencilla: Porque sea cual fuese el capital de conocimientos y cualidades individuales que pueda poseer un profesional, la calidad de su trabajo sólo puede observarse y juzgarse a partir de lo que hace en la práctica con todos sus saberes, para cumplir su misión y lograr sus objetivos, enfrentando y superando todos los retos que le imponga la realidad.

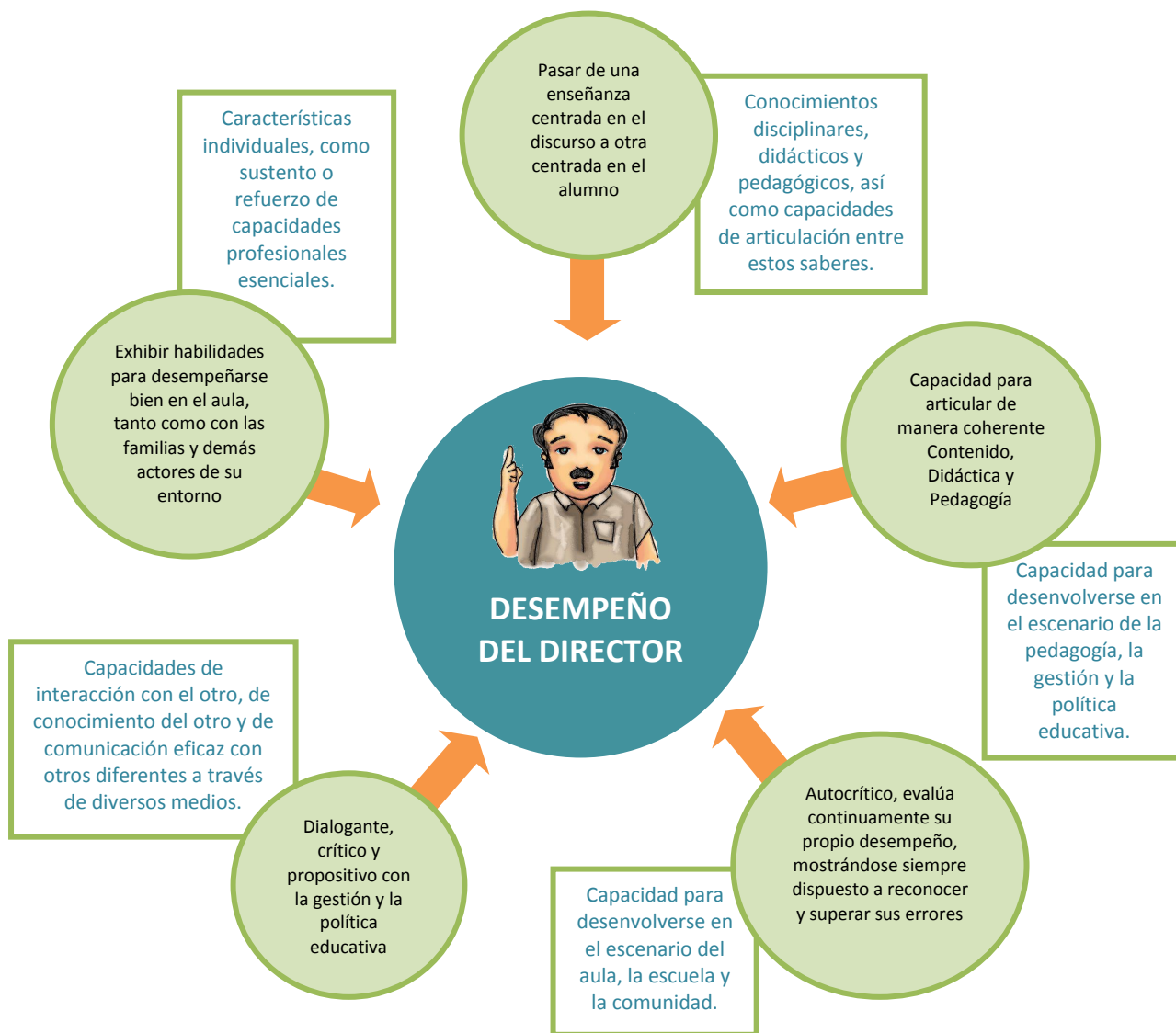
<sup>5</sup> Buen desempeño profesional docente: Lineamientos preliminares.

Dr. Andrés Cardó Franco. Presidente del Consejo Nacional de Educación.

1<sup>er</sup> Congreso Pedagógico Nacional, 2010.

## ¿Cómo esperamos que los maestros ejerzan la docencia?

A continuación, algunas ideas clave sobre buen desempeño docente. En esta perspectiva, una reflexión muy sucinta sobre el significado del buen desempeño docente:



✓ **Capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro y de comunicación eficaz con otros diferentes a través de diversos medios**

Los maestros necesitamos pasar de una enseñanza centrada en el discurso a otra centrada en el alumno, algo que nos exige desempeñarnos en el aula y en la escuela de otra manera. En primer lugar, nos exige vincularnos con cada uno y saber elegir la manera más eficaz para comunicarnos con ellos, lo que supone ciertamente conocerlos mejor. En segundo lugar, nos exige saber cómo relacionarnos con distintos temperamentos, lo que supone a su vez en nosotros una mayor flexibilidad y habilidad social. En tercer lugar, nos exige saber escuchar, aceptar y respetar los lenguajes propios de los niños y adolescentes, comprendiendo su lógica y su valor, sabiendo hacerse entender por ellos en su propio idioma generacional, más aún si provienen de diferentes matrices culturales. En cuarto lugar, nos exige saber conectarnos con sus emociones, distinguiendo y respetando los distintos grados de sensibilidad a que tienen derecho, pero infundiendo también la necesaria confianza que les permita salir de sí mismos y ejercer su rol en el aula del modo más auténtico posible.

✓ **Conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, así como capacidades de articulación entre estos saberes**

Nadie podría poner en duda la necesidad de tener dominio básico de los contenidos del currículo, no sólo en el campo de la lengua escrita o la matemática, sino también de las ciencias y la cultura en general. Pero no es menos esencial el dominio de la didáctica, es decir, de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza que corresponden a cada campo del saber humano. Y aún esto no basta. También resulta indispensable el dominio de la pedagogía, es decir, del conjunto de saberes especializados que le permiten comprender, generar y conducir procesos capaces de producir aprendizajes determinados en diferentes grupos humanos, con características y necesidades específicas. El dominio de estos tres tipos de saber resulta tan importante para el buen desempeño del maestro, como su capacidad para articularlos de manera coherente, a fin de que su convergencia pueda generar en los alumnos la curiosidad y la motivación que requieren para aprender con eficacia y entusiasmo lo que se busca enseñar.



✓ **Características individuales, como sustento o refuerzo de capacidades profesionales esenciales**

Necesitamos maestros responsables, comprometidos, alegres, motivadores, capaces de contagiar optimismo a sus estudiantes. Al mismo tiempo, necesitamos maestros reflexivos, flexibles, autocríticos, afectuosos y que demuestren una gran empatía con sus estudiantes. El problema es que todas estas cualidades, tan necesarias para el ejercicio de la docencia, pertenecen al ámbito de la personalidad de cada maestro y resulta difícil evaluarlas en sí mismas o esperar que todos las posean en la misma medida. Características individuales como la flexibilidad, el optimismo o cualquiera de las anteriores sólo pueden comprobarse en la práctica, es decir, en la acción concreta de los maestros, alimentando capacidades que se expresan en comportamientos observables. Lo que quiere decir que siendo rasgos igualmente deseables y necesarios de cultivar, deben traducirse en el desempeño. Así, un profesor responsable, por ejemplo, es el que cumple puntualmente con sus horas de clase y ayuda a sus alumnos con bajo rendimiento a superar sus dificultades. Un profesor autocrítico es el que evalúa continuamente su propio desempeño, mostrándose siempre dispuesto a reconocer y superar sus errores.

✓ **Capacidad para desenvolverse en el escenario de la pedagogía, la gestión y la política educativa**

Sabemos que el buen dominio de la ciencia y el arte de enseñar no es suficiente para asegurar buenos resultados. La gestión de la institución educativa necesita concurrir a ese esfuerzo y saber apoyar al personal docente en lo que necesite para garantizar procesos pedagógicos eficaces. El mismo papel debiera jugar la política educativa, suministrando a las escuelas y maestros las herramientas necesarias para hacer bien su trabajo con los estudiantes. Pero el maestro necesita moverse bien en ambos escenarios, sabiendo qué esperar, qué demandar y cómo, tanto a la gestión como a las políticas, en el estricto marco de la función que les corresponden. De lo contrario, el docente se limitará a ser una víctima de decisiones muchas veces alejadas de sus reales necesidades. Esta capacidad de diálogo crítico y propositivo con la gestión y la política educativa es fundamental para un ejercicio cabal de la profesión docente en los tiempos actuales.

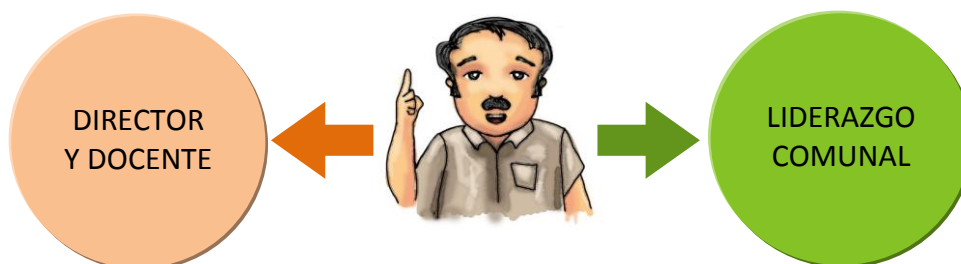
✓ **Capacidad para desenvolverse en el escenario del aula, la escuela y la comunidad**

El maestro necesita exhibir habilidades para desempeñarse bien en el aula, tanto como con las familias y demás actores de su entorno comunal, pero no para subordinarlos a las necesidades de apoyo del docente para completar su programa curricular ni para utilizarlos como sostenedores materiales de la institución y sus actividades. El centro de la misión del maestro es la formación de sus estudiantes. Luego, necesita demostrar capacidad para recuperar a favor de ella todo el capital social y cultural de sus familias y de su comunidad en general; así como para aliarlos de manera activa a un proyecto educativo innovador, proponiéndoles compromisos adecuados al rol que cada uno está en posibilidad de desempeñar. Necesita igualmente saber relacionarse con sus colegas de la institución educativa y con su director, en una perspectiva de mutua colaboración y coordinación en beneficio atender las diversas necesidades de sus estudiantes, constituyendo con ellos verdaderas comunidades de aprendizaje.

## La Dirección y el liderazgo comunal

La Dirección en las escuelas rurales tiene una configuración que presenta algunas características:

1. **Doble funcionalidad:** Asume la gestión de su escuela pero en la mayoría de los casos sigue a cargo de un aula. Cumple dos funciones.
2. **Liderazgo comunal:** Tiene capacidad de decisión en la comunidad en tanto que su figura es respetada por el colectivo.

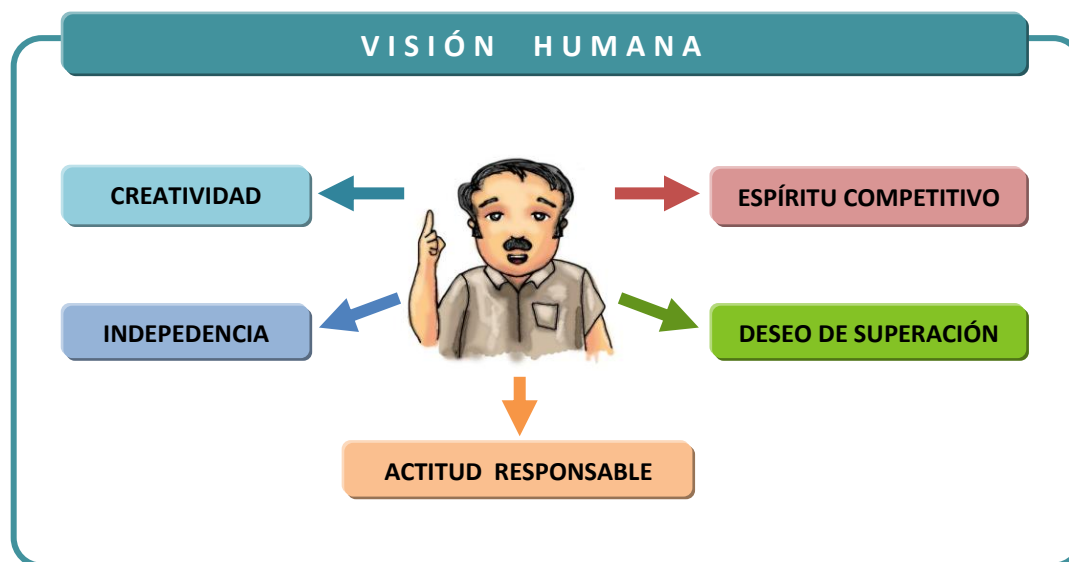


Otra característica esencial del proceso de dirección escolar rural radica en su doble interacción con los actores, como recurso del proceso (alumnos, docentes, padres, agentes sociales) y como resultado (aprendizajes, conocimientos, normas, comportamiento, valores). Su desafío es dinamizar esos procesos y la participación protagónica de los actores que intervienen en la acción educativa, construyendo procesos de calidad para lograr los resultados buscados. (García Ramis, 1999).

El proceso docente educativo en virtud de su naturaleza y fines, por su complejidad y dinamismo exige una dirección consecuente. Su adecuada concepción, estructuración, organización y su funcionamiento exitoso,

constituyen factores vitales en los desarrollos sociales para la formación de hombres y mujeres plenos, competentes, identificados con el proyecto social, dispuestos a su mejoramiento y defensa. La Dirección de una institución educativa, hoy, sobrepasa los límites del gobierno de lo didáctico.

La escuela hoy desempeña un papel cada vez más protagónico como germen e impulsor del desarrollo local. La necesidad de mejorar la calidad del proceso educativo conduce a la certeza realizar cambios en los procesos de dirección y organización, de la capacitación y el desempeño de los docentes, pero también de los dirigentes socialmente responsables de la conducción compartida de las instituciones educativas.



La teoría de las necesidades humanas, enfocada por diversos autores -Maslow, Herzberg, McGregor-, entre otros, da primacía a las necesidades fisiológicas, de seguridad, de reconocimiento y estima, de desarrollo -realización y de autorrealización-. Desde esta concepción humana, la médula de la función de dirección radica en la consideración de las necesidades e intereses de los dirigidos, de su motivación por diferentes vías para el cumplimiento de los fines y objetivos propuestos colectivamente.

A partir de los sustentos de las nuevas tendencias hacia el cambio en los sistemas de organización, desde el punto de vista de la organización escolar, resulta importante considerar la influencia del entorno (por su complejidad y dinamismo), es decir, la contextualización de la escuela en la comunidad. Desde la perspectiva de la necesidad de interrelaciones e interacción con el entorno, las escuelas y zonas rurales se encuentran en posición privilegiada para su contextualización en la comunidad por desarrollar relaciones más objetivas y directas.

El desarrollo alcanzado por la educación en la actualidad determina que el director de una institución educativa adquiera una importancia especial, se convierta en una persona clave dentro del sistema, es decir un líder. Por esto, además de una adecuada capacidad en el orden pedagógico, espíritu social, conciencia clara de la función que debe cumplir, gran capacidad de trabajo y la convicción necesaria de que puede llevar el trabajo que se le encomienda hasta su culminación exitosa. El director, para dirigir acertadamente la escuela, debe responder

personalmente por un conjunto de tareas que constituyen la esencia de la actividad escolar.

Hoy para dirigir una escuela no es suficiente el "poder formal", con que cuenta un director y que proviene del nombramiento que le ha conferido la institución. Todo director, para ser eficaz, necesita poseer, además, el "poder fáctico", que emana de su capacidad de liderazgo y mediante el cual puede influir realmente en el comportamiento profesional del profesorado.

Vamos a analizar el liderazgo y el desarrollo de recursos humanos en las instituciones educativas. No vamos a hablar del futuro como una realidad distante, porque, como dice Peter Drucker, en su obra *"Las nuevas realidades"*: "En el futuro estamos ya, y en él vamos a pasar el resto de nuestra vida laboral...".

Una escuela no es un negocio. Una escuela antepone siempre el valor "servicio" al valor "rentabilidad". La empresa es, según el diccionario de La Real Academia Española: "una acción ardua y dificultosa que valerosamente se comienza...".

¿Y qué puede haber más justificable para satisfacer las necesidades de nuestra sociedad, y más gratificante para un profesional de la enseñanza, que promover la educación y desarrollo integral de la persona humana?

Dice un proverbio chino: "Si tus necesidades son para un año, siembra grano; si son para diez, planta árboles; si son para cien años, forma hombres".

Veamos una tabla de referencia comparativa entre un director que ejerce liderazgo comunal y otros tipos de liderazgo.

MAL LIDER	BUEN LIDER	LIDER COMUNAL
Maneja a sus colegas	Guía a sus colegas	Inspira a sus colegas una visión compartida de la comunidad
Impone su criterio	Discute su criterio, rectifica y persuade	Aprende de la comunidad para asumir sus criterios de enseñanza
Depende su autoridad	Depende de su poder	Depende de sus principios, sobre todo los de diversidad, interculturalidad, justicia y equidad
Inspira temor y zozobra	Inspira simpatía y respeto	Inspira confianza entre los comuneros
Exige puntualidad y él llega tarde	Llega antes y se retira después	No exige puntualidad o llegar temprano sino resultados y pertinencia en la labor docente
Solo piensa en las cosas que no andan bien	Parte de las cosas buenas para superar las malas	Lo más importante es la pertinencia y el saber previo antes de catalogarlo como bien o mal
Se sujeta y se limita a cumplir las normas	Se sujeta a los resultados pedagógicos del DCN	Se basa en la articulación entre el aprendizaje y los saberes comunales

El liderazgo no significa comandar o ejercer poder, el liderazgo en las comunidades rurales debe orientarse a la valoración y reivindicación de elementos culturales postergados y marginados. En ese sentido, Kenneth Blanchard ha propuesto el enfoque del liderazgo situacional, basado en los equipos de trabajo diverso o en nuestro caso puede traducirse como equipos interculturales; no olvidemos que en las escuelas rurales se generan procesos heterogéneos y producen cambios constantes en la dinámica social debido a las distintas fases de desarrollo por las que atraviesan los miembros de la comunidad educativa. Por ello, el estilo de liderazgo más eficaz es aquel que se adapta a los colaboradores en cada situación, es decir, cuando se ejerce un liderazgo adecuado a las necesidades del equipo.

El liderazgo situacional se basa en mantener un equilibrio entre dos tipos de comportamiento que ejerce un líder para adaptarse al nivel de desarrollo de su equipo de trabajo.

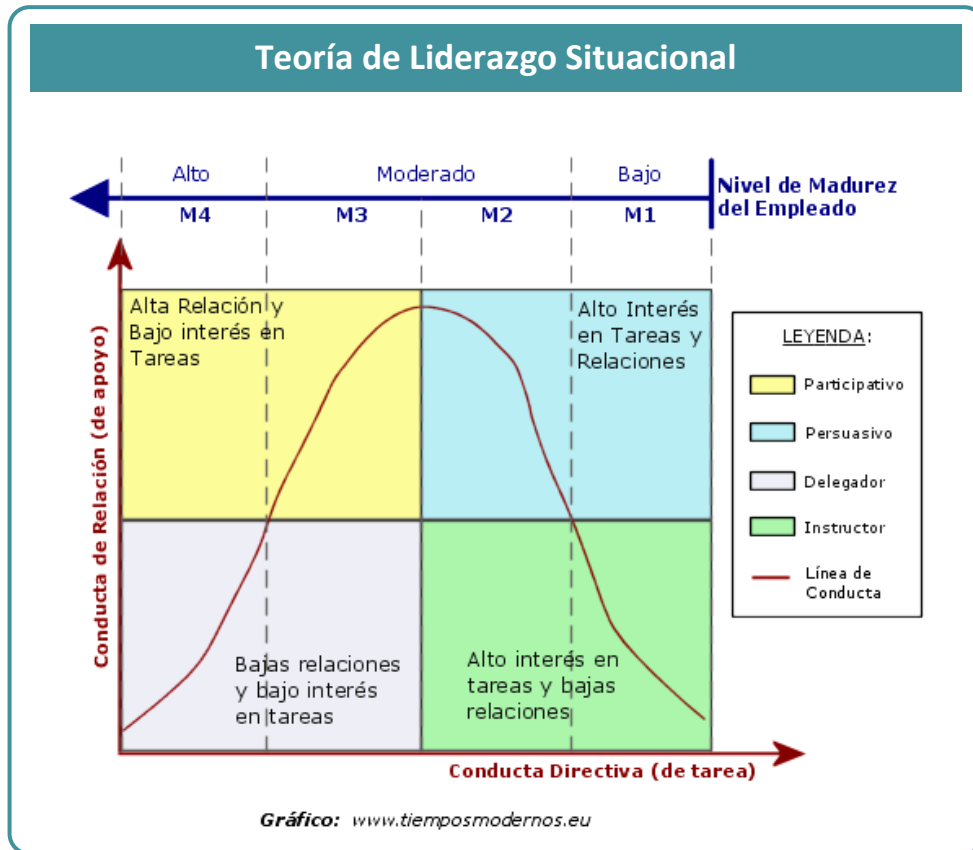
#### Comportamiento directivo

- Define las funciones y tareas de los subordinados.
- Señala qué, cómo y cuándo deben realizarlas.
- Controla los resultados.

#### Comportamiento de apoyo

- Centrado en el desarrollo del grupo.
- Fomenta la participación en la toma de decisiones.
- Da cohesión, apoya y motiva al grupo.

El líder puede utilizar los dos tipos de comportamiento en mayor o menor medida dando como resultado cuatro estilos de liderazgo:



#### Nivel de desarrollo 1: El líder controla.

Es el que determina las metas y tareas asequibles y realistas, ya que los miembros del grupo tienen un elevado nivel de motivación pero su nivel de competencia es bajo y no tienen suficientes conocimientos y experiencia. En este sentido, el líder tiene que planear cómo se pueden adquirir habilidades necesarias para la realización de las tareas.

#### Nivel de desarrollo 2: El líder supervisa.

Incrementa su ayuda a los miembros del equipo para que desarrollen los conocimientos y habilidades relacionadas con sus funciones, redefine las metas, se mantiene receptivo para reconocer las dificultades y anima a establecer relaciones de participación y cohesión. Los miembros del grupo tienen niveles bajos de competencia y su motivación varía como consecuencia de las dificultades, por todo ello es fundamental el apoyo del líder.

#### Nivel de desarrollo 3: El líder asesora.

Concede mayor importancia a los esfuerzos y rendimiento de los miembros del grupo, entrenando y provocando un ascenso en sus niveles de competencia. El líder va cediendo el control sobre las decisiones y fomenta la participación y la responsabilidad entre los miembros. Éstos han conseguido una mayor adaptación a las situaciones y una adecuada integración.

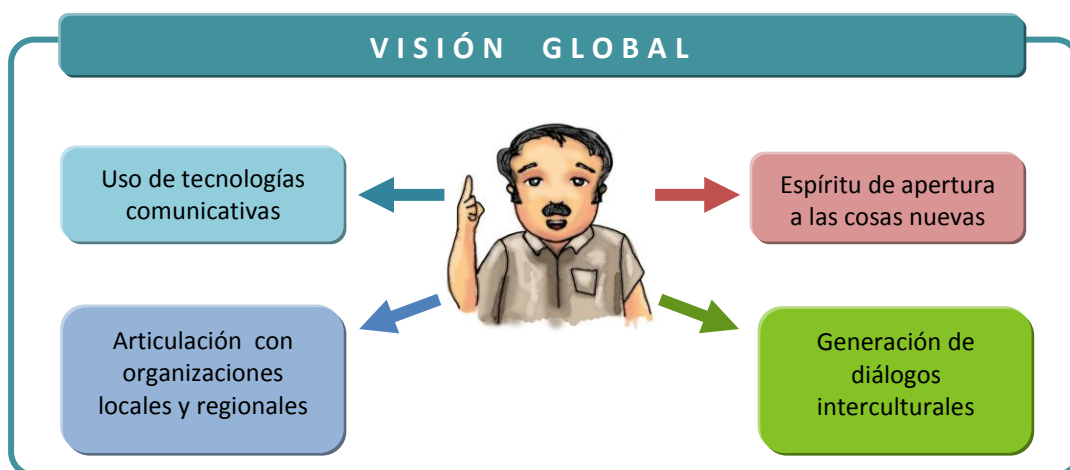
#### Nivel de desarrollo 4: El líder delega.

Estimula y apoya el funcionamiento autónomo del grupo. Los miembros han logrado incrementar sus niveles de rendimiento como consecuencia del dominio de las habilidades y conocimientos necesarios para su trabajo. La experiencia y confianza eleva sus sentimientos de competencia y orgullo de pertenencia al grupo.



Las nuevas tecnologías productivas y de servicios que transforman la vida urbana a una velocidad inédita, también irrumpen en el medio rural. En el mundo se habla de una nueva ruralidad, desde la realidad del desarrollo científico-técnico, económico y social. Uno de los elementos que hoy caracteriza el medio rural es el relieve, unido a las condiciones que este impone y particulariza, sobre la comunicación en general y entre los hombres, el acceso a la inmediatez informática moderna y a la labor productiva. Este medio influye decididamente en la organización y dirección de la actividad educacional y exige condiciones específicas a docentes y directores.

El uso de la tecnología, las TIC (tecnologías de información y comunicaciones) y los diferentes instrumentos WEB son herramientas necesarias para generar áreas de desarrollo porque posibilitan intercambio, conectividad y acceso a un mundo donde el conocimiento ya no es un privilegio, es un espacio de oportunidades en el cual el director rural tiene todos los derechos para ingresar en él.



La visión del director debe ser ambiciosa y creativa en el sentido de buscar horizontes para el desarrollo de su escuela y su comunidad, lo cual se traduce en buscar espacios de diálogo con otras localidades, generar alianzas y articular actividades.

Un renovado medio rural y un modo de vida más desarrollado están surgiendo y continuarán evolucionando, por ello debe surgir una nueva escuela moderna, donde el director contribuya, con el cumplimiento de su misión, al desarrollo de un modelo consecuente de mejores hombres y ciudadanos.

## Cinco cualidades implícitas en el liderazgo<sup>6</sup>

En la práctica escolar pueden identificarse seis cualidades que todo director debería poseer, ellas son las siguientes: consistencia, imparcialidad y equidad; conocimiento y experiencia; expectativas claras y razonables; decisiones a tiempo; promoción y organización de esfuerzos compartidos; y accesibilidad.

1

**Consistencia,  
imparcialidad y  
equidad**

**La conducta** facilita la toma de las decisiones de política, de los programas y normas que rigen la vida institucional, ser una persona íntegra, que representa lo que significa una persona educada que da y crea ejemplos.

**Ser consistente** fortalece la autoridad del director y su margen de maniobra para dirigir, supervisar y ayudar a los profesores a estar más seguros de su respaldo en la aplicación de las normas; en especial las medidas disciplinarias.

**La imparcialidad** se expresa en el reconocimiento razonable, sin mostrar favoritismos ni otorgar privilegios. Exige capacidad de escucha en el caso de conflictos, decisiones con sentido humanista y de justicia. La imparcialidad contribuye a reducir la ambigüedad y la impredecibilidad, incrementa la solidaridad y reduce la suspicacia y la envidia.

<sup>6</sup> Tomado del blog de Hugo Díaz. Un director para la escuela.  
[http://politicadeducacion.educared.pe/2010/11/un\\_director\\_para\\_la\\_escuela\\_pe.html#more](http://politicadeducacion.educared.pe/2010/11/un_director_para_la_escuela_pe.html#more)



## 2

## Conocimiento y experiencia

**El buen director inspira y se gana el respeto**, no lo impone. Un conocimiento suficiente sobre la realidad del país, la realidad educativa, la normatividad oficial curricular y de la gestión le facilita expresarse en forma conveniente y tener capacidad de convencimiento, aunque también de saber aprovechar los aportes de los demás.

**Un director con experiencia da consejos útiles**, demuestra que conoce lo que ocurre en la institución educativa, participa con solvencia en los diferentes aspectos de la vida institucional y está capacitado para planificar, ejecutar y evaluar proyectos de gestión, innovación y mejora pedagógica.

La experiencia peruana y la de otros países muestra que cuando encontramos directores que tienen ascendente profesional y logran un **clima de trabajo armónico en la comunidad** educativa, los estudiantes son más abiertos a comunicarse, a confiar, a formar mejor su personalidad.

## 3

## Expectativas claras y razonables

Que conduzcan a la institución hacia el éxito. Implica capacidades suficientes para transmitir y convencer acerca de lo que se quiere; anticiparse a problemas; demostrar que los proyectos de mejora emplean criterios racionales, viables y medibles en su realización, así como modos, métodos, procedimientos y recursos necesarios para implementarlos.

Las expectativas exigen claridad en cuanto a las estructuras de metas académicas y de gestión, a la vez que la colaboración de profesores y otros actores en todo el proceso de logro: Desde la definición de los problemas, hasta conseguir los resultados esperados, pasando por la gestión de recursos, el fortalecimiento de la cohesión institucional y el compromiso con los valores asumidos.

# 4

## Decisiones a tiempo

Un buen director es capaz de tomar decisiones en forma oportuna. Los que no las toman a tiempo o las evitan generan desorientación, decepción y frenan las expectativas que la comunidad educativa puede esperar como parte del progreso institucional. No hay decisiones pertinentes y oportunas sin monitoreo de las metas, estrategias y actividades y sin un buen sistema de información que cubra diversos aspectos, desde los que ayudan a los profesores a definir sus estrategias de trabajo en las aulas hasta los que atañen a la medición de los logros institucionales, de aprendizaje y de niveles de satisfacción de la comunidad con la gestión.

Prioridades, toma de decisiones y disponibilidad de recursos van de la mano. Las instituciones educativas son por lo general organizaciones de recursos limitados, a veces precarias. Por ello, priorizar la atención en lo crítico es lo más recomendable. No todos los grados y áreas de formación del programa curricular tienen el mismo nivel de dificultad para los alumnos. Identificar cuáles son los grados y áreas del conocimiento más críticos ayuda a focalizar el esfuerzo y a levantar el piso de la calidad de la organización.

# 5

## Promoción y organización de esfuerzos compartidos

Como conductor de una organización, el director promueve el trabajo en equipo, para lo cual genera una convivencia basada en la confianza. Un buen director descentraliza, delega responsabilidades, deposita confianza, practica esquemas menos controlistas, involucra a todos los miembros de la organización en el planeamiento, ejecución y evaluación de las acciones y logra que todos se comprometan en la puesta en práctica de un proyecto de mejora institucional.

El trabajo en equipo no se circunscribe a la institución educativa. Hoy resulta difícil pensar en organizaciones autosuficientes, que actúan aisladas del resto. Si no se asocian a terceros, se convertirán en organizaciones sin posibilidad de producir un cambio profundo.

## FUNCIONES DEL DIRECTOR

El **Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo** determina las funciones y responsabilidades del Director y del Equipo Directivo que lo apoya (Subdirectores de ambos niveles), cuando el número de alumnos y secciones así lo amerita.

### Artículo 19º.- Funciones del Director

Son funciones del Director de la Institución Educativa, además de las establecidas en los Artículos 55º y 68º de la Ley General de Educación, las siguientes:

- a. Planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar el servicio educativo.
- b. Conducir la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo y Reglamento Interno, de manera participativa.
- c. Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa.
- d. Aprobar, por Resolución Directoral, los instrumentos de gestión de la Institución Educativa.
- e. Promover y presidir el Consejo Educativo Institucional.
- f. Establecer, en coordinación con el Consejo Educativo Institucional, antes del comienzo del año lectivo, la calendarización del año escolar adecuándola a las características geográficas, económico-productivas y sociales de la localidad, teniendo en cuenta las orientaciones regionales, garantizando el cumplimiento efectivo del tiempo de aprendizaje, en el marco de las orientaciones y normas nacionales dictadas por el Ministerio de Educación para el inicio del año escolar.
- g. Coordinar con la Asociación de Padres de Familia el uso de sus fondos, de conformidad con lo establecido en el Reglamento General de las APAFA.
- h. Delegar funciones a los subdirectores y a otros miembros de su comunidad educativa.
- i. Estimular el buen desempeño docente estableciendo en la institución educativa, prácticas y estrategias de reconocimiento público a las innovaciones educativas y experiencias exitosas.
- j. Promover, en el ámbito de su competencia, acuerdos, pactos, consensos con otras instituciones u organizaciones de la comunidad y cautelar su cumplimiento.
- k. Velar por el mantenimiento y conservación del mobiliario, equipamiento e infraestructura de la institución educativa, y gestionar la adquisición y donación de mobiliario y equipamiento, así como la rehabilitación de la infraestructura escolar.
- l. Presidir el Comité de Evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo.
- m. Desarrollar acciones de capacitación del personal.
- n. Otras que se le asigne por norma específica del Sector.

### Artículo 20º.- Director de Escuela Unidocente

En la Escuela Unidocente, el profesor de aula asume el cargo y las funciones de Director. Adecúa el cumplimiento de sus funciones a los acuerdos tomados en la Red Educativa Institucional a la que pertenece su Institución Educativa y cuenta con el apoyo de aquella para el cumplimiento de sus planes.

FUENTE: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

# PEI: Instrumento de desarrollo

DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



## Testimonio

**Maritza** es directora de una IE rural, ha trabajado su PEI con sus docentes y algunos padres, pero el motivo principal ha sido cumplir los plazos que la UGEL había determinado para su entrega. Con el tiempo, Maritza se ha dado cuenta que el documento del PEI casi no sirve para el plan de trabajo y sobre todo para enfrentar los restos complejos de su comunidad, la frustración es mayor aún cuando Maritza sabe bien que el proceso de construcción ha sido consiente y con buena fe.

"Las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar a la persona y a la sociedad".

Henry A. Giroux

"Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje." Temas de Educación. PAIDOS/MEC, Barcelona, 1a. edición, 1990.

## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

### ¿Qué es el PEI?<sup>7</sup>

El Proyecto Educativo Institucional es una herramienta de planificación, que le ayuda a la comunidad educativa a integrar todas las acciones de la institución educativa hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

### El PEI es importante porque:

Orienta el trabajo para que los estudiantes aprendan más y que lo aprendido les sirva para la vida. Permite a toda la comunidad educativa trabajar en una misma dirección, para lograr los objetivos.

### ¿Cómo nos debemos organizar?

El Consejo Educativo Institucional (CONEI) es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la Institución Educativa pública que **colabora con la promoción y ejercicio de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática**, que promueve el respeto a los principios de equidad, inclusión e interculturalidad.

El CONEI está conformado por el Director o Directora de la Institución Educativa Pública, quien lo preside y tiene voto dirimente; los subdirectores o subdirectoras (en el caso que la Institución Educativa Pública atienda a más de un nivel educativo y tiene diez o más secciones por nivel (3), el representante del personal docente, el representante de los estudiantes, el representante del personal administrativo, el representante de los exalumnos, los padres de familia y otros representantes de instituciones de la comunidad local que se incorporan por acuerdo del CONEI. Puede exceptuarse la participación de los ex alumnos cuando no existe una asociación.

### LEY GENERAL DE EDUCACION

#### Artículo 68°.- Funciones

Son funciones de las Instituciones Educativas:

- a) Elaborar, aprobar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional, así como su plan anual y su reglamento interno en concordancia con su línea axiológica y los lineamientos de política educativa pertinentes.
- b) Organizar, conducir y evaluar sus procesos de gestión institucional y pedagógica.
- c) Diversificar y complementar el currículo básico, realizar acciones tutoriales y seleccionar los libros de texto y materiales educativos.
- d) Otorgar certificados, diplomas y títulos según corresponda.
- e) Propiciar un ambiente institucional favorable al desarrollo del estudiante.
- f) Facilitar programas de apoyo a los servicios educativos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, en condiciones físicas y ambientales favorables para su aprendizaje.
- g) Formular, ejecutar y evaluar el presupuesto anual de la institución.
- h) Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa.
- i) Promover el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad;
- j) Cooperar en las diferentes actividades educativas de la comunidad.
- k) Participar, con el Consejo Educativo Institucional, en la evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo. Estas acciones se realizan en concordancia con las instancias intermedias de gestión, de acuerdo a la normatividad específica.
- l) Desarrollar acciones de formación y capacitación permanente
- m) Rendir cuentas anualmente de su gestión pedagógica, administrativa y económica, ante la comunidad educativa.
- n) Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia.

En centros educativos unidocentes y multigrado, estas atribuciones son ejercidas a través de redes.

#### Artículo 69°.- Órgano de participación y vigilancia

El Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana. Es presidido por el Director e integrado por los subdirectores, representantes de los docentes, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia, pudiendo exceptuarse la participación de estos últimos cuando las características de la institución lo justifiquen. Pueden integrarlo, también, otras instituciones de la comunidad por invitación a sus miembros.

En el caso de las instituciones públicas que funcionen como centros educativos unidocentes y multigrados, el Consejo Educativo Institucional se conforma sobre la base de los miembros de la comunidad educativa que componen la Red Educativa.

<sup>7</sup> Guía para la Elaboración del PEI-PEA. Ministerio de Educación de El Salvador. Equipo técnico: Antonieta Harwood, María de los Ángeles Alejandro, Mario Rivas. 2008.

## CONSTRUYENDO NUESTRO PEI RURAL

### 1

#### PRIMER PASO

Para lograr legitimidad en la comunidad debemos:

---

Con la comunidad educativa reunida:

- a. Explicar de manera sencilla qué es el PEI y sus ventajas.
- b. Presentar el proceso del PEI y sus fases (hacer uso de láminas con colores).
- c. Explicar cómo nos organizamos y quiénes pueden participar.
- d. Elegir de manera democrática a las personas que desean participar en el equipo de gestión o el CONEI.

En una siguiente jornada se continúa la reunión para:

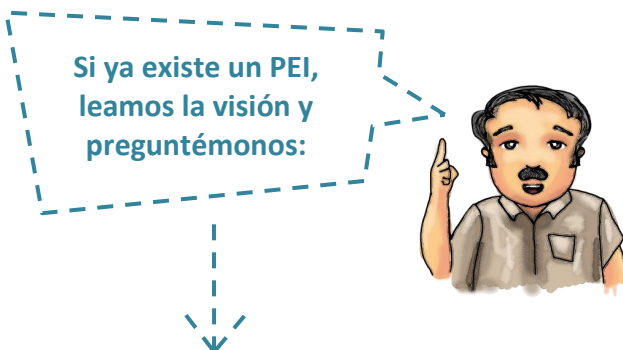
- a. Acordar normas de trabajo que sirvan para organizarnos y hacer buen uso del tiempo.
- b. Acordar la programación de las reuniones que el equipo de gestión realizará.
- c. Elegir al coordinador o a la coordinadora y al secretario.
- d. Escribir en el libro de actas, los nombres de las personas que integran el equipo coordinador o impulsor del PEI.

2

**SEGUNDO PASO**

**Construir la VISIÓN**

Ojo, la visión debe ser comprendida por toda la comunidad educativa, por ello debe ser sencilla, breve y decir lo que queremos para el futuro de los estudiantes.



**¿Está reflejado el sueño del “institución educativa que queremos”?**



3

**TERCER PASO**  
Construir la MISIÓN

La misión ayuda a que toda la comunidad educativa trabaje y se esfuerce en lograr su propósito.

**LA MISIÓN** es la parte del PEI que orienta a la Institución Educativa, a saber:

¿Quién es?

¿Qué hace?

¿Para qué lo hace?

¿Cómo lo hace?

El propósito de una institución educativa es que los estudiantes aprendan más y que lo aprendido les sirva para la vida



Si ya existe una misión, preguntémosnos:  
Describe ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos?  
¿Para qué lo hacemos? y ¿Cómo lo hacemos?

Si no responde a esas preguntas,  
decidamos elaborar nuevamente la  
misión respondiendo:

¿Qué deben hacer docentes, estudiantes, padres y  
madres de familia para lograr el propósito de la  
institución educativa?  
Hacemos un resumen de los aportes.

Escribamos nuestra Misión:  
¿Quiénes somos? Somos una institución  
educativa ¿Qué hacemos? ¿Para qué lo hacemos?  
(se escribe el propósito de la institución  
educativa) y ¿Cómo lo hacemos? (se escribe el  
resumen de los aportes de los participantes sobre  
cómo lograrán el propósito).



## 4

## CUARTO PASO

### Realizar el Diagnóstico

Realizar el diagnóstico de nuestra Institución Educativa, articulado al diagnóstico de nuestra comunidad.

#### EL DIAGNÓSTICO EN ZONA RURAL

Es el resultado de identificar cuál es la situación real de la Institución Educativa y su comunidad, así como los principales problemas que impiden que los estudiantes aprendan



- ✓ **¿Por qué es importante?**  
Orienta lo que debemos hacer en un tiempo determinado o reorienta el PEI que se está ejecutando para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

---

- ✓ **¿Cómo se elabora?**  
Reflexionando sobre los indicadores educativos de la estrategia ¿Qué ruta tomamos? principalmente: rendimiento académico, repitencia, asistencia y sobriedad.

---

- ✓ **¿Qué son los indicadores educativos?**  
Son las evidencias que indican si estamos logrando que los estudiantes aprendan.

---

### Definición de algunos indicadores

- **El rendimiento académico** es lo que saben y cuánto saben hacer los estudiantes. Esto se refleja en las evaluaciones del docente y en la cantidad de estudiantes que figuran como aprobados.

#### ¿Por qué es importante pensar en el rendimiento?

Nos ayuda a pensar y decidir qué podemos hacer para dar a los estudiantes el apoyo que necesitan y así mejoren sus aprendizajes, sin esperar hasta el final del año escolar, sino al inicio y en el proceso del año escolar.

---

- **La asistencia** se refiere a que los estudiantes lleguen a clases todos los días. Cuando los estudiantes faltan a clases, se dice que hay inasistencia.

Es importante que los estudiantes asistan a clases, porque lo aprendido en un día les sirve para entender mejor lo que se les va a enseñar los días siguientes. Aprenden más, se les facilita hacer las tareas y es más seguro que pasen de grado.

---

- **La repitencia** se refiere a los estudiantes que no pasan de grado y que irán al mismo grado el año siguiente. Es a lo que comúnmente le llamamos “aplazado”.

Es importante pensar en este indicador porque nos ayuda a ver qué podemos hacer para que la institución educativa no tenga estudiantes repitentes, así como para poner atención a los estudiantes que repiten grado, en especial a aquellos que han repetido más de una vez.

Un estudiante está con extra edad cuando tiene dos años o más de la edad oficial en relación con el grado en el que está.

Es necesario tener presente este indicador porque nos ayuda a pensar qué podemos hacer para que los estudiantes se nivelen y estén en el grado que les corresponde.

**El diagnóstico de la institución educativa se construye sobre la reflexión de cada uno de los siguientes aspectos:**

### **¿Cuál es la situación problemática del indicador?**

Cuando revisamos un indicador y no está como desearíamos que estuviera, entonces tenemos un problema que resolver.

Cuando la situación de un indicador está bien, podemos pensar en fortalecerlo o mejorarlo.

---

### **¿Qué significa “Cuáles son las causas de esta situación”?**

Son los ¿Por qué estamos así? Es lo que conocemos como una causa. Para elegir las dos principales causas debemos considerar los criterios:

- Que al atenderlas, mejora el rendimiento de los estudiantes.
  - Que se pueda atender con la capacidad que tiene la institución educativa o la que se pueda gestionar.
- 

### **¿Qué significa “En qué hemos avanzado”?**

- Se refiere a lo bueno que hemos hecho en la institución educativa, en relación con el indicador que se está analizando. Esto nos permitirá fortalecerlo o mejorarlo.
- Para elegir las dos principales acciones, es importante considerar aquellas que han ayudado directamente a mejorar el indicador.

**Veamos dos ejemplos:**

Indicador	Situación problemática	¿Cuáles son las causas de esta situación?	¿En qué hemos avanzado?
Rendimiento	Los estudiantes de la institución educativa tienen bajo rendimiento en la asignatura de Lenguaje y Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes no comprenden lo que leen.</li> <li>• Los estudiantes no tienen los recursos y el apoyo para hacer sus tareas.</li> </ul>	En algunos grados, se están realizando actividades de refuerzo académico.
Asistencia	De 100 estudiantes 20 no asisten diariamente a clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes se aburren en clase.</li> <li>• Los padres de familia se llevan a sus hijos a trabajar.</li> </ul>	Los docentes realizan visitas domiciliarias.

**Para el primer ejemplo (rendimiento):**

Como equipo de gestión compartamos la información que pide el Módulo I en ¿Qué Ruta Tomamos? para analizar el indicador de rendimiento: ¿En cuáles asignaturas y grados se encuentra la mayor cantidad de reprobados?

- Escribamos la situación encontrada en la casilla “Situación problemática del indicador de rendimiento”.
- Organicémonos por sectores, reflexionemos sobre: ¿Por qué los estudiantes tienen bajo o alto rendimiento? y ¿En qué hemos avanzado en este indicador?
- Cada sector hará una lista de causas y avances. Las siguientes preguntas ayudarán a reflexionar:

**Los estudiantes responden:**

- ¿Cuál es la forma que más utilizan los docentes para dar clase? ¿Ayuda a que los estudiantes tengamos un buen rendimiento?
- ¿Tenemos los materiales necesarios para aprender?
- ¿Es el salón de clase un ambiente agradable y cómodo que ayuda a aprender?
- ¿Expresamos nuestras ideas o inquietudes en la clase?

**Los docentes responden:**

- ¿Oriento el aprendizaje de los estudiantes para que estos lo apliquen en su vida?
- ¿La forma de evaluar que utilizo estimula a los estudiantes a aprender más?
- ¿Los recursos que tiene la institución educativa son utilizados por los estudiantes? ¿Cómo los utilizan?
- ¿El trato que doy a los estudiantes los motiva a aprender?
- ¿Planifico y desarrollo las clases en función de las necesidades educativas de los estudiantes?

Las siguientes ideas nos ayudarán a ver con claridad cuáles son las necesidades educativas:

**Los padres, madres o familiares responden:**

- ¿Los padres, madres o familiares preguntamos a los docentes sobre las calificaciones de nuestros hijos?
- ¿Alguien en la casa está pendiente de que los estudiantes vayan a la institución educativa y hagan las tareas que les dejan?

Pongamos en común las respuestas de cada sector: En la pizarra, hagamos un listado de las causas que afectan el rendimiento de los estudiantes y elegimos las dos principales. También elaboremos un listado de las acciones que hemos realizado para mejorar el indicador, del listado elegimos los dos principales avances.

El secretario escribirá las dos causas principales y los dos avances de la institución educativa que afectan el indicador de rendimiento en el fólder del PEI.

**Otros problemas:**

- a. ¿Cuál es el problema reflejado en un indicador que no hemos discutido y que afecta directamente los aprendizajes de los estudiantes?  
La institución educativa puede tener otros indicadores, como el liderazgo, participación, organización, normas, ambiente escolar, beneficios y otros que pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes.
- b. Escribamos la situación problemática, sus dos principales causas y avances que tenemos como institución educativa.

**Informando a la comunidad:**

- a. Presentemos al Organismo de Administración Escolar, los productos trabajados por el equipo de gestión.
- b. Junto con el Organismo de Administración Escolar, preparemos la presentación a la comunidad; para ello:
  - Determinemos una fecha para reunir a la comunidad educativa.
  - Realicemos una lluvia de ideas con el equipo para decidir la forma cómo se presentará la información, utilizando técnicas creativas y participativas, como dibujos, carteles, mapas, dramatizaciones, etc.

**Recordemos:**

  - Si el equipo decide utilizar carteles, estos no deben tener mucha información.
  - Es mejor utilizar números enteros en lugar de porcentajes.
  - Si se utilizan dramatizaciones y diálogos, que sean sencillos, cortos y que ayuden a reflexionar a la comunidad educativa.
  - Nos distribuimos las tareas y preparamos los materiales.
- c. Durante la presentación escribamos las opiniones, aportes y decisiones que toma la comunidad educativa.  
Con estos aportes se construye en la institución educativa un diagnóstico elaborado participativamente enfocado en la mejora de la educación de los estudiantes.

5

**QUINTO PASO**  
Los Objetivos

Los objetivos nos indican el camino que debemos seguir para dar visa a la MISIÓN y a la VISIÓN.

**LOS OBJETIVOS GENERALES**

Son los compromisos que tenemos como institución educativa, que nos orientan en nuestro quehacer y facilitan el cumplimiento de la visión y la misión



**LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PEI**

Los objetivos expresan el compromiso de la comunidad educativa.

- a. Leamos el “resumen del diagnóstico” de nuestra institución educativa y los “aportes de la comunidad educativa”.

---

- b. En equipo, escojamos del diagnóstico las “situaciones problemáticas” que consideramos más importantes. Para elegir las, respondámonos las siguientes preguntas:
  - ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que al resolverlas en los próximos cinco años mejorarán los aprendizajes de los estudiantes?
  - ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que podríamos resolver con los recursos que tenemos o con los que podríamos gestionar?

---

- c. En una hoja de papel, escribamos las situaciones problemáticas elegidas con sus respectivas causas y avances.

- d. En equipo, escribamos los objetivos generales a partir de las situaciones problemáticas seleccionadas, convirtiéndolas en condiciones positivas y agregando un verbo al inicio. Por ejemplo: aumentar, mejorar, disminuir, elevar, etc.

---

- e. Reflexionemos sobre la siguiente pregunta: ¿Los objetivos generales que hemos elaborado contribuyen a lograr la misión y la visión de la institución educativa?

---

- f. El secretario escribirá los objetivos generales obtenidos del diagnóstico en el folder del PEI.

Por ejemplo:

<b>Situación problemática</b>	Los estudiantes de la institución educativa tienen bajo rendimiento académico.
<b>Objetivo general</b>	Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa.

# 6

## SEXTO PASO

### Proyecto Curricular de Centro

Explica la intensión educativa y sirve de guía para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El Proyecto Curricular de Centro es la parte del PEI que contiene los acuerdos que los docentes pueden tomar para adecuar el currículo a las necesidades de los estudiantes



#### El Proyecto Curricular de Centro (PCC) debe contener:

- Acuerdos concretos que tomamos para atender las causas que generan los problemas o dar continuidad a los avances que hayamos encontrado en el diagnóstico y de esta manera fortalecer institucionalmente el trabajo en el aula.
- Acuerdos concretos para aplicarse en el aula sobre: contenidos, metodología, recursos, planificación y evaluación de los aprendizajes.

#### Se debe evitar:

- Partes extensas, tomadas textualmente de los programas de estudio.
- Ideas que no sean comprendidas por los docentes.
- Ideas que parezcan atractivas, pero confusas y difíciles en su aplicación.

Los acuerdos tomados en el PCC deben apoyar el logro de los **objetivos generales del PEI**.

- Los acuerdos del PCC, deben ser apoyados por el **Proyecto de Gestión** y los **Proyectos Complementarios**.
- El PCC contiene acuerdos para que los docentes los apliquen en su **planificación didáctica (PD)** y atender las dificultades de aprendizaje que fueron detectados en el diagnóstico.
- Los acuerdos institucionales del PCC se convierten en objetivos específicos del **PEA**.



Debemos considerar los tiempos de revisión de los acuerdos del PCC:

**1. Abril - julio**

Seguimiento a las actividades relacionadas con los acuerdos pedagógicos en el PEA y aplicación en la planificación didáctica.

**2. Agosto**

Revisión de:

- ✓ Logro de objetivos específicos pedagógicos del año del PEA (acuerdos PCC)
- ✓ Resultados académicos de los estudiantes (logros, planificación didáctica -PD).

**3. Setiembre - diciembre**

Incorporación de mejoras pedagógicas a la planificación didáctica.

## Realicemos las siguientes actividades:

- a. Leamos la visión, misión y los objetivos generales del PEI.
- b. Hagamos un listado de acuerdos institucionales sobre el PCC y elijamos aquellos que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y que podamos realizar con los recursos que tiene la institución educativa o que podríamos gestionar para realizarlos.

Preguntémonos:

- ¿Qué acuerdos debemos tomar para atender las causas que afectan el aprendizaje en la institución educativa?
- ¿Qué acuerdos debemos tomar para fortalecer lo que la institución educativa ha avanzado?

A continuación se sugiere cómo escribir los acuerdos:

¿Cuáles son las causas de esta situación?	Acuerdo institucional de PCC
Los estudiantes no comprenden lo que leen.	Mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

¿En qué hemos avanzado?	Acuerdo institucional de PCC
En algunos grados se está realizando actividades de refuerzo académico.	Implementar el refuerzo académico en todos los grados de la institución educativa.

- c. Ahora, consideremos el tiempo para cumplir cada uno de los acuerdos institucionales y los escribimos en el folder del PEI.

- d. Otra parte importante del PCC son **los acuerdos de aula**. Para esto leemos cada uno de los componentes del currículo y sus ejemplos:

Componentes	Ejemplos
1. Los contenidos ¿Qué enseñar?	Los docentes pueden incluir nuevos contenidos si las necesidades del contexto lo demandan, por ejemplo, en una zona turística, los habitantes deben saber explicar las costumbres, tradiciones, historia, nombre y ubicación de lugares, etc.
2. La metodología ¿Cómo enseñar?	Los docentes deben decidir qué estrategias usarán para que los estudiantes opinen a partir de su experiencia, corrijan sus trabajos con apoyo de otros compañeros, etc. Esto incluye considerar hasta la manera de organizar los pupitres.
3. Los recursos didácticos ¿Con qué apoyos se enseña y se aprende?	Si los docentes planifican actividades de lectura, deberán contar con recursos variados: libros de cuentos, libros de ciencia, periódicos, revistas, etc. Si se espera que los estudiantes hagan experimentos, deben proveer los recursos necesarios.
4. La evaluación y promoción ¿Qué criterios definen la promoción o reprobación de los estudiantes?	Los docentes deben acordar qué papel juega la evaluación formativa en el proceso, qué instrumentos y técnicas de evaluación aplicarán (observación, lista de cotejo, etc.), en qué momentos del año se hará la evaluación diagnóstica, con qué criterios se decidirá que un estudiante apruebe o repruebe, etc.
5. La planificación ¿Cómo se debe hacer la planificación didáctica?	Los docentes pueden decidir si planificarán por grado, por ciclo o por especialidad los elementos comunes a tomar en cuenta por todos los docentes en la planificación didáctica.

- e. Preguntémosnos:

#### ¿Qué acuerdos incluiremos en los componentes del currículo?

Consideremos: las necesidades educativas de los estudiantes, la aplicación en el aula de lo aprendido en nuestro desarrollo profesional docente.

#### Ejemplo:

Componentes del PCC	Acuerdos por componente del PCC
Metodología	Utilizar diez minutos de la clase para realizar una lectura dirigida y comentada en el desarrollo de las diferentes asignaturas.

- f. Validemos los acuerdos con todos los docentes de la institución educativa.
- g. Una vez que hemos decidido los acuerdos del PCC y el tiempo para realizarlos, el secretario o la secretaria los copiará y los guardará en el folder del PEI.
- h. Entreguemos una copia del PCC a cada docente para su uso.

7

**SÉTIMO PASO**  
Propuesta de Gestión

Para que la Institución Educativa funcione bien, es importante respetar las normas, leyes y procedimientos legales.

LA PROPUESTA DE GESTIÓN

Es la parte del PEI que organiza los recursos de la institución para lograr los objetivos generales. Contiene acuerdos que apoyan la realización de los acuerdos del PCC, normas y procesos administrativos, organizativos y financieros



Aporta una organización sistemática para el desarrollo de la propuesta pedagógica al integrar los recursos humanos, procesos y resultados así como la interdependencia entre ellos.

- **Los acuerdos de gestión:** Tienen como propósito definir acciones concretas para llevar a cabo los acuerdos del PCC.

---

- **La organización escolar:** Es una forma de asumir cargos y funciones encaminados a lograr el propósito de la institución educativa. El organigrama es la forma visual de la estructura de la institución, en él se muestran todos los cargos y las organizaciones que apoyan el logro de los objetivos.

---

- **Los procedimientos institucionales:** Son todas las acciones que se realizan ordenadamente para lograr que los procesos institucionales se lleven a la práctica.

Los procesos que necesitan tener procedimientos claros y que la normativa nacional no los detalla, deben ser elaborados en la institución. Estos pueden ser:

- a. Para que la institución educativa funcione bien es importante respetar las normas, leyes y procedimientos legales. Recordemos que el tiempo de ejecución de los acuerdos de la Propuesta de Gestión está sujeto a los tiempos acordados en el PCC. Algunos de los acuerdos de gestión se pueden convertir en objetivos específicos del Plan Anual de Trabajo.

A cada acuerdo del PCC le escribimos los acuerdos de gestión necesarios para ejecutarlos, tomando en cuenta las causas que afectan el aprendizaje y los avances realizados por e la institución educativa.

- b. Para decidir cuántos acuerdos de gestión debemos escribir, preguntémonos con qué recursos cuenta la institución educativa o cuántos puede gestionar para realizarlos.



No olvidemos que la gestión es el soporte para que los procesos pedagógicos puedan fluir debidamente

ACUERDOS PEDAGÓGICOS	ACUERDOS DE GESTIÓN
→ Mejorar la Comprensión lectora en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dotar de los recursos necesarios para fortalecer la comprensión lectora.</li> <li>→ Organizar a los estudiantes para apoyar el fomento de la lectura.</li> </ul>
→ Implementar un plan de reforzamiento en el área de Matemática en todos los grados de la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Organizar los períodos y los horarios del Plan de reforzamiento en el área de Matemática</li> <li>→ Lograr la participación de padres y madres en actividades de reforzo.</li> </ul>

El PEI es más que un documento. Es un proceso participativo para trabajar por la educación que queremos para nuestros estudiantes...



### ESQUEMA DEL PEI

Portada
Introducción
Índice
Visión
Misión
Ideario
Resultados del diagnóstico
Objetivos generales del PEI
Proyecto Curricular del Centro
Proyecto de Gestión
Acuerdos de gestión institucional
Organización escolar y manual de funciones
Proyectos complementarios

# LECTURA

de soporte



## LECTURA N° 2

# FACTORES, ESTÁNDARES E INDICADORES PARA LA ACREDITACIÓN

### Matriz de factores, estándares e indicadores para la Acreditación

A continuación se presenta la matriz que contiene los factores, estándares e indicadores para la evaluación de la gestión educativa. Asimismo se identifica a modo de sugerencia, los actores que cumplen un papel clave en el logro de los estándares establecidos, sea por el rol de toma de decisiones que efectúan según la normativa vigente, o por la responsabilidad que tienen de asegurar la participación de los diversos actores de la comunidad educativa para alcanzar los estándares.

La matriz también contempla ejemplos de los aspectos que se considerarán en la evaluación de los indicadores, para orientar a las IIEE y promover que éstas identifiquen otros aspectos que requieran evaluar con mayor profundidad. El foco de la matriz no está puesto en delimitar cómo debe funcionar u organizarse una IE, sino en facilitar que identifique si cuenta con los mecanismos que le permite mejorar permanentemente.

Esta matriz irá acompañada de instrumentos para facilitar el proceso de recojo y análisis de información. Estos instrumentos orientarán la evaluación de los procesos que ponen en marcha las IIEE para lograr los estándares establecidos, facilitarán analizar las fortalezas y dificultades que tienen las IIEE para mejorar permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitirán identificar el nivel de progreso alcanzado por las IIEE respecto al cumplimiento de los estándares.

“Los instrumentos orientarán la evaluación de los procesos que ponen en marcha las IIEE para lograr los estándares establecidos, facilitarán analizar las fortalezas y dificultades que tienen las IIEE para mejorar permanente el proceso de enseñanza - aprendizaje y permitirán identificar el nivel de progreso alcanzado por las IIEE respecto al

## Matriz de Factores, Estándares e Indicadores

### Factor 1: Dirección Institucional

Visión compartida sobre la orientación de la gestión de la institución hacia la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de los estudiantes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
1. Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.	1.1. Definimos participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación organizada y representativa de diversos actores de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo institucional. Participación de CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.</li> <li>✓ PEI promueve la incorporación de estudiantes de diversos grupos culturales y lingüísticos, distintos niveles socioeconómicos y estudiantes con necesidades especiales. PEI inclusivo se evidencia en una composición estudiantil diversa y en la eliminación de mecanismos de segregación que reducen oportunidades o excluyen de la IE a estudiantes por razones socioeconómicas, de género, de cultura y lengua, y de capacidad.</li> <li>✓ Visión compartida sobre la ruta a tomar para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la mejora que se espera respecto al estado actual de desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.</li> </ul>
	1.2. Traducimos la visión sobre la mejora que queremos lograr, en un proyecto educativo institucional que toma en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de los estudiantes respecto a lo que esperan de su formación, sus necesidades de aprendizaje y sus características.</li> <li>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de desarrollo político, social, económico, cultural, etc. de la comunidad y lineamientos educativos regionales y/o locales como PER y PEL.</li> </ul>



Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	1.3. Utilizamos nuestro proyecto educativo para desarrollar una propuesta pedagógica y de gestión coherente con la mejora que queremos lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PCIE, RI y PAT son coherentes con el PEI y se construyen en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de la institución, el DCN y las necesidades regionales y locales.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diversificación del DCN, DCR y DCL, según corresponda. Claridad respecto a cómo el PCIE responde a altas expectativas de desempeño: énfasis en la resolución de problemas, evaluación y producción en todas las grados/ciclos y áreas curriculares, así como en la meta-evaluación (evaluación del propio aprendizaje y las estrategias que permiten un desempeño adecuado en diferentes contextos), para apoyar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.</li> <li>✓ PCIE incorpora saberes, historia y problemática de la comunidad local, regional, nacional e internacional para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso y comprensión de referentes culturales diversos.</li> </ul>
	2.2. Desarrollamos un proyecto curricular con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PCIE acorde con altas expectativas de desempeño hacia todos y cada uno de los estudiantes. Incluye a estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, tomando en cuenta sus necesidades específicas.</li> <li>✓ Competencias articulan claramente qué es lo que los estudiantes aprenderán (conocimientos), qué podrán hacer (habilidades coherentes con altas expectativas de desempeño) y para qué aplicarán su aprendizaje (actitudes).</li> <li>✓ PCIE elaborado bajo un enfoque de progreso que se sustenta en el desarrollo del aprendizaje en cada área curricular.</li> <li>✓ PCIE muestra cómo se complejizan las competencias en contextos más demandantes en cada ciclo/grado.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas acordes a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orienta la selección de estrategias didácticas basándose en una evaluación de su efectividad.</li> <li>✓ Selección de estrategias didácticas coherentes con altas expectativas de desempeño para el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área.</li> <li>✓ Orienta la selección de estrategias diversas de evaluación y coherentes con altas expectativas de desempeño, para monitorear el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias en cada grado/ciclo y área.</li> <li>✓ Orienta el desarrollo de adaptaciones y soportes diferenciados para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias establecidas según su plan individual de progreso.</li> </ul>
3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.1. Aseguramos la participación de los miembros de la comunidad educativa en la definición de la organización, roles y funciones que nos permita avanzar en la ruta que hemos trazado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mecanismos claros de comunicación y de participación de los distintos actores educativos. Participación del CONEI, Municipios Escolares, APAFA, etc.</li> <li>✓ Organización, roles y funciones acordes con la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
	3.2. Implementamos mecanismos para asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa tengamos claridad sobre cómo nuestros roles, funciones y responsabilidades se articulan para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ RI explicita las funciones de los actores educativos, la articulación entre las funciones y las expectativas de desempeño que se espera que cada actor de la comunidad educativa alcance para dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Mecanismos para asegurar que los actores educativos tengan claridad sobre el propósito a la base de sus funciones: dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Inducción a nuevos miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>
	3.3. Implementamos estrategias para desarrollar un clima institucional de confianza y respeto que nos permita identificar factores que facilitan y dificultan nuestro trabajo y mejorar nuestro desempeño.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrategias para identificar factores institucionales que dan soporte o entorpecen el trabajo en equipo y el adecuado desempeño del personal, para plantear acciones de mejora.</li> <li>✓ Estrategias para la resolución de conflictos que dificultan la implementación de procesos de mejora permanente.</li> <li>✓ Estrategias para generar un clima y cultura institucional inclusivos, eliminar el abuso y la discriminación económica, social, cultural, de género, etc. para facilitar el trabajo articulado.</li> </ul>

## Factor 2: Soporte al desempeño docente

Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente al logro de las competencias en todas las áreas curriculares. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Contamos con un equipo docente idóneo y con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.	4.1. Contamos con un equipo directivo que tiene conocimientos y habilidades adecuados para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.	IE Pública: UGEL IE Privada: Promotores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Procesos de selección/asignación de directivos con conocimiento y habilidades de diseño, implementación y evaluación curricular por competencias; estrategias pedagógicas; trabajo con adultos; gestión administrativa, de personal, de alianzas y de recursos; gestión de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula y toda la IE.</li> </ul>
	4.2. Contamos con docentes en cantidad suficiente y que tienen dominio del área y competencias pedagógicas adecuadas para los cursos y ciclo a su cargo, así como para atender a la diversidad de los estudiantes.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/comité de redes educativas, coordinadores pedagógicos IE Privada: Promotores, Órgano de dirección	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Procesos de selección/asignación de docentes con conocimiento disciplinar, conocimiento y habilidades de diseño, implementación y evaluación curricular por competencias; estrategias pedagógicas (enseñanza y evaluación) acordes con altas expectativas de desempeño y adecuadas para el desarrollo las competencias en el área y grado/ciclo a cargo.</li> <li>✓ Procesos de selección/asignación de docentes de acuerdo al contexto: Manejo de estrategias para inclusión de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, estrategias de enseñanza en contextos bilingües, enseñanza de segundas lenguas, etc.</li> </ul>
	4.3. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula para analizar cómo impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollo de competencias en cada área acorde con altas expectativas de desempeño de estudiantes, orientan la definición de criterios compartidos de buen desempeño docente, que sirven como referente del monitoreo, acompañamiento y análisis de la práctica pedagógica.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Monitoreo a la implementación del PCIE y análisis de las decisiones que toman los docentes en el aula (estrategias pedagógicas, actividades de aprendizaje, asignación del tiempo, ajustes a la programación curricular y unidades y sesiones de aprendizaje, etc.) para identificar cómo inciden en el aprendizaje de los estudiantes y brindar retroinformación oportuna y útil para la mejora de la práctica pedagógica del equipo docente.</li> <li>✓ Monitoreo de la práctica pedagógica promueve la autoevaluación y la evaluación entre docentes, así como la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes.</li> <li>✓ Monitoreo del tiempo efectivo de aprendizaje:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cumplimiento de horarios de clase y asistencia de los docentes, análisis de causas asociadas a la ausencia e implementación de estrategias de mejora.</li> <li>b. Tiempo asignado a actividades pedagógicas coherentes con altas expectativas de desempeño en todos los grados/ciclos y áreas curriculares.</li> </ul> </li> <li>✓ Acompañamiento pedagógico a cargo de coordinadores y/o docentes con experiencia y conocimiento en el área y grado requerido. Favorece la práctica reflexiva, el reforzamiento de contenidos del área y el fortalecimiento de las capacidades didácticas, de acuerdo a los resultados del monitoreo.</li> <li>✓ Inducción a nuevos docentes</li> </ul>
	<p>4.4. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar el desempeño del equipo docente.</p>	<p>Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colaboración docente enfocada en mejorar la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>✓ Análisis de buenas prácticas de los docentes y sus resultados, para generar un conocimiento institucional accesible al equipo docente para mejorar su desempeño.</li> </ul>

	4.5. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las fortalezas y debilidades de nuestro equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	✓ Identificación de los conocimientos y habilidades que los docentes necesitan desarrollar para mejorar su desempeño, a partir del análisis de las potencialidades y problemas que se observan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (resultados del monitoreo y acompañamiento).
	4.6. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.	IE Pública: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos IE Privada: Órgano de dirección, promotores	✓ Capacitaciones específicas en función a las necesidades de capacitación identificadas.
	4.7. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	✓ Análisis de las características de la experiencia y de los factores que contribuyen a su éxito, análisis del contexto en el que fueron implementadas, identificación/adaptación de estrategias a implementar para mejorar la práctica pedagógica en aspectos identificados como problemáticos.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
<p>5. Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes</p>	<p>5.1. Aseguramos que las programaciones curriculares sean conducentes a desarrollar las competencias en todas las áreas curriculares.</p>	<p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p>	<p>✓ Programaciones curriculares se elaboran en función a las competencias a desarrollar en todos los grados/ciclos y áreas curriculares.</p>
	<p>5.2. Aseguramos que la programación curricular de cada grado/ciclo y área esté alineada con las programaciones curriculares de los otros grados/ciclos y áreas.</p>	<p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p>	<p>✓ Coherencia vertical: progresión en el desarrollo de competencias de cada área entre grados/ciclos y competencias alineadas con altas expectativas de desempeño.                      ✓ Coherencia horizontal: alineación de niveles de progresión del desarrollo de competencias entre las áreas de un mismo grado/ciclo.</p>
	<p>5.3. Aseguramos que cada programación curricular oriente la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales a utilizar, y estrategias de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar.</p>	<p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p>	<p>✓ Coherencia interna y programación acorde con altas expectativas de desempeño en el desarrollo de las competencias de todos los estudiantes en todas las áreas curriculares.</p>
<p>6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.</p>	<p>6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.</p>	<p>Docentes</p>	<p>✓ Comunicación oportuna y permanente a los estudiantes sobre lo que se espera que aprendan, comprensión del por qué, para qué de su aprendizaje y cómo van progresando en el desarrollo de las competencias definidas.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de aprendizaje y trabajos de estudiantes facilitan el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares de cada grado/ciclo, a través de actividades acordes a altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes.</li> <li>✓ Adaptaciones para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias de acuerdo a altas expectativas de desempeño y a su plan individual de progreso.</li> <li>✓ Adecuado uso de recursos pedagógicos (Textos, TIC, ayudas visuales, etc.) y del tiempo para asegurar el desarrollo de las competencias.</li> </ul>
	6.3. Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oportunidades para que los estudiantes utilicen sus saberes previos para el desarrollo de nuevos saberes.</li> <li>✓ Oportunidades para que los estudiantes analicen cómo aprenden, identifiquen vacíos en su aprendizaje y seleccionen estrategias para potenciar su aprendizaje y desempeño.</li> <li>✓ Interacciones docente-estudiante que favorecen la reflexión y argumentación.</li> <li>✓ Trabajo cooperativo entre estudiantes que facilita la reflexión conjunta para la definición y resolución de problemas y la integración de perspectivas, conocimientos y habilidades diversas para lograr metas comunes.</li> </ul>
	6.4. Implementamos estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar nuestra práctica pedagógica en función al logro de las competencias esperadas.	Coordinadores pedagógicos, docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sistema de monitoreo y evaluación acorde con altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes, que permite identificar el progreso en el desarrollo de las competencias e identificar las posibles causas del logro/no logro de las mismas, para implementar acciones pedagógicas pertinentes.</li> <li>✓ Uso de métodos de evaluación diversos para tener una mejor comprensión del desempeño de los estudiantes.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilización de los resultados del monitoreo y evaluación para dar a cada estudiante retroalimentación pertinente y oportuna y para ajustar la práctica docente.</li> <li>✓ Tutoría académica, programas para la atención a estudiantes que requieren de apoyos específicos para desarrollar las competencias esperadas y evitar la deserción y la repitencia, así como para aquellos estudiantes que las lograron y están en condiciones de enriquecerlas.</li> </ul>
	<p>6.5. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altas expectativas de desempeño hacia todos los estudiantes sin distinción de género, lugar de origen, nivel socioeconómico, religión, lengua y habilidades.</li> <li>✓ Respeto a los ritmos de aprendizaje y establecimiento de un clima de confianza para que los estudiantes expresen abiertamente las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Establecimiento de pautas consensuadas con los estudiantes para la convivencia democrática y respetuosa.</li> <li>✓ Estrategias para valorar la diversidad cultural, de género, capacidad física y mental de todos los actores educativos, y eliminar abusos y discriminaciones.</li> <li>✓ Resolución de situaciones de conflicto o problemas de conducta haciendo participar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones.</li> <li>✓ Tutoría/orientación a estudiantes para responder a sus necesidades.</li> </ul>



### Factor 3: Trabajo conjunto con las familias y la comunidad

Acciones de cooperación con la familia y la comunidad, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7.1 Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Coordinadores pedagógicos, docentes	✓ Mecanismos formales e informales para la comunicación periódica de las expectativas, del progreso y dificultades en el desarrollo de las competencias y de las estrategias pedagógicas utilizadas, para asegurar que las familias tengan una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	7.2 Analizamos con las familias las características de los estudiantes para implementar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	✓ Identificación de las necesidades: de aprendizaje a la luz del progreso y dificultades encontradas, socioemocionales, ritmos de aprendizaje e intereses de cada estudiante, para la selección de estrategias pedagógicas diferenciadas que apoyen y enriquezcan el aprendizaje.
8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad, en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.	8.1. Desarrollamos actividades en las que familias y miembros de la comunidad aportan su conocimiento y experiencia para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificación de los saberes y experiencia de la comunidad y diseño de actividades conjuntas que permitan aplicarlos al desarrollo de las competencias esperadas en las áreas curriculares.</li> <li>✓ Participación de las familias y miembros de la comunidad en las actividades diseñadas, dentro o fuera del aula.</li> </ul>
	8.2. Aseguramos que los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias, a través de proyectos que respondan a la identificación y resolución de problemáticas de la comunidad.	Docentes	✓ Estrategias para que la problemática local/regional se tome como eje en la elaboración de proyectos, para desarrollar el compromiso y responsabilidad de los estudiantes con su comunidad.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	8.3. Implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proyectos promueven la identificación y resolución de problemas al alcance de los estudiantes, identificación de posibles causas, generación de estrategias para atacar las causas identificadas, y evaluación de la viabilidad y efectividad de las mismas, para desarrollar y aplicar las competencias definidas para las diferentes áreas del currículo.</li> <li>✓ Identificación de instituciones de la comunidad ONG, agencias de cooperación, programas de intervención educativa, etc.) que respondan a las necesidades específicas identificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>✓ Uso de servicios y espacios físicos de la comunidad que se requieran para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, vinculación con Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) para desarrollar las competencias del área de Educación para el Trabajo, uso de espacios naturales, recreativos, culturales, comunales, deportivos, etc.</li> </ul>

## Factor 4: Uso de la información

Uso de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
9. Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	9.1. Evaluamos las acciones de soporte a la práctica pedagógica, el desempeño de los docentes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, para identificar el progreso y dificultades que estamos teniendo y sus posibles causas.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definición de indicadores y niveles de logro para medir las acciones de soporte, el desempeño docente y el progreso en el desarrollo de competencias en todas las áreas del currículo.</li> <li>✓ Integración de diversas fuentes de información internas (resultados del progreso y logro de las competencias esperadas, registros de matrícula y asistencias de los estudiantes, evaluación de niveles de deserción y repitencia, evaluación que hacen los estudiantes a los docentes, monitoreo de la práctica pedagógica, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas, observaciones de aula, encuestas a miembros de la comunidad educativa, evaluación de las acciones y el desempeño de los actores educativos en su función de brindar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.) y externas (medición de logros de aprendizaje nacional y/o internacional disponibles, informes de supervisión y acompañamiento de las UGEL, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas realizadas por las instituciones que han brindado el servicio de capacitación), a la luz de los indicadores y niveles de logro definidos.</li> <li>✓ Análisis de información que permita identificar si las acciones se implementaron como lo planeado, que facilite la identificación de progresos, dificultades y posibles causas a la base de los resultados obtenidos.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	9.2. Promovemos que los diversos actores de la comunidad educativa participen en la evaluación para tener una mirada más integral del proceso.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recojo de información de los actores de la comunidad educativas: estudiantes, docentes, órgano de dirección, familias, etc. a través de diversos medios.</li> <li>✓ Participación de representantes de los actores de la comunidad en el análisis y evaluación de los resultados obtenidos. Participación del CONEI, Municipios Escolares, APAFA, etc.</li> </ul>
	9.3. Desarrollamos un plan de mejora que prioriza las acciones a implementar en función al análisis de los resultados y las posibles causas	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criterios para priorizar acciones de mejora en base al análisis de resultados obtenidos.</li> <li>✓ Plan de mejora guarda coherencia con los resultados obtenidos y el PEI (visión compartida sobre la mejora esperada) y es conducente a los resultados que se esperan alcanzar.</li> </ul>
10. Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados.	10.1. Aseguramos la implementación del plan de mejora a través de una adecuada gestión de las personas, del tiempo y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gestión de recursos humanos, tiempo y materiales existentes para implementar y hacer seguimiento a las acciones de mejora.</li> <li>✓ Implementación de acciones programadas. Ejemplo: rediseño/actualización de instrumentos pedagógicos y/o de gestión, rediseño y/o elaboración de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificaciones al mecanismo de soporte y evaluación de docentes y estudiantes, diseño de innovaciones pedagógicas, etc.</li> </ul>
	10.2. Involucramos a diversos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo e implementación de las acciones de mejora, de acuerdo a sus roles específicos.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación organizada de los miembros de la comunidad educativa, que se reflejan en responsabilidades específicas en el plan de mejora.</li> <li>✓ Participación del CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.</li> </ul>
	10.3. Hacemos seguimiento a la implementación de las acciones de mejora y evaluamos los resultados obtenidos, para identificar su efectividad y definir prioridades para las siguientes acciones de mejora.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluación de la implementación: informes de gestión anual, resultados del seguimiento, análisis de posibles causas que expliquen los resultados obtenidos, análisis de la efectividad de los cambios introducidos (mejora de desempeño docente, logros de competencias, retención y promoción de estudiantes a los siguientes grados), priorización de acciones que la institución educativa requiera atender para continuar con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y retroinformación/actualización del PEI, PCIE, RI, etc..</li> </ul>

## Factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Conjunto de recursos que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
11. Contamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	11.1 Contamos con una infraestructura que responde a normas de seguridad, a las características geográficas y climáticas de la zona y a las necesidades de todos los estudiantes, para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/comité de redes educativas IE Privadas: Órgano de dirección, promotores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Procesos de gestión y atención oportuna para la cobertura de necesidades de infraestructura y servicios básicos (agua, servicios higiénicos, luz, etc.)</li> <li>✓ Ambientes físicos (aulas, laboratorios, talleres/salas de trabajo, biblioteca, espacios recreativos y deportivos) adecuados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales.</li> </ul>
	11.2. Disponemos del equipamiento y material pedagógico, pertinente a las necesidades de los estudiantes y al desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/comité de redes educativas IE Privadas: Equipo directivo/promotores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Procesos de gestión y atención oportuna para cubrir necesidades de equipamiento e insumos para laboratorios, TIC, instrumentos musicales, equipamiento y materiales para artes plásticas, elementos para deportes, entre otros.</li> <li>✓ Provisión de libros de texto (distribuidos gratuitamente a IIEE públicas) y material pedagógico acordes a altas expectativas de desempeño, competencias en todas las áreas curriculares y necesidades de los estudiantes.</li> </ul>
	11.3. Aseguramos que los estudiantes y docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico pertinente a sus necesidades y necesario para el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Provisión de equipamiento y material pedagógico de manera oportuna y suficiente.</li> <li>✓ Infraestructura, equipos y materiales disponibles y accesibles a toda la comunidad educativa, y destinados a dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	11.4. Aseguramos que los docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que facilite el trabajo en equipo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	✓ Espacios para reuniones, materiales (físicos y/o virtuales) actualizados sobre contenidos y didáctica en todas las áreas del currículo.
	11.5. Implementamos un plan para mantener la infraestructura, equipamiento y material pedagógico en condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	✓ Implementación de normas de uso, cuidado y mantenimiento de la infraestructura, materiales y equipos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Gestionamos de manera transparente los recursos e infraestructura que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	12.1 Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, los recursos técnicos, financieros, de infraestructura, de equipamiento y de material pedagógico necesarios para implementar nuestro plan de mejora.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas IE Privadas: Órgano de dirección, promotores	✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, para la obtención de recursos necesarios para la implementación de las acciones de mejora definidas.
	12.2. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de servicios complementarios dirigidos a la atención de las necesidades de nuestros estudiantes para potenciar su aprendizaje y formación integral.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas IE Privadas: Órgano de dirección, promotores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análisis de las necesidades de los estudiantes: aprendizaje, nutrición, salud, orientación, apoyo psicológico, etc. y gestión de la atención oportuna a las necesidades identificadas.</li> <li>✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, para la obtención de apoyos específicos para atender las necesidades detectadas y para estudiantes con discapacidad y en situaciones de desventaja por razones de género, cultura, etnia o situación social.</li> </ul>
	12.3. Informamos de manera transparente y periódica a la comunidad educativa sobre el uso y administración que hacemos de los recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mecanismos para la información sustentada y oportuna del uso y administración de los recursos.</li> <li>✓ Socialización de los informes de gestión anual a la comunidad educativa.</li> </ul>

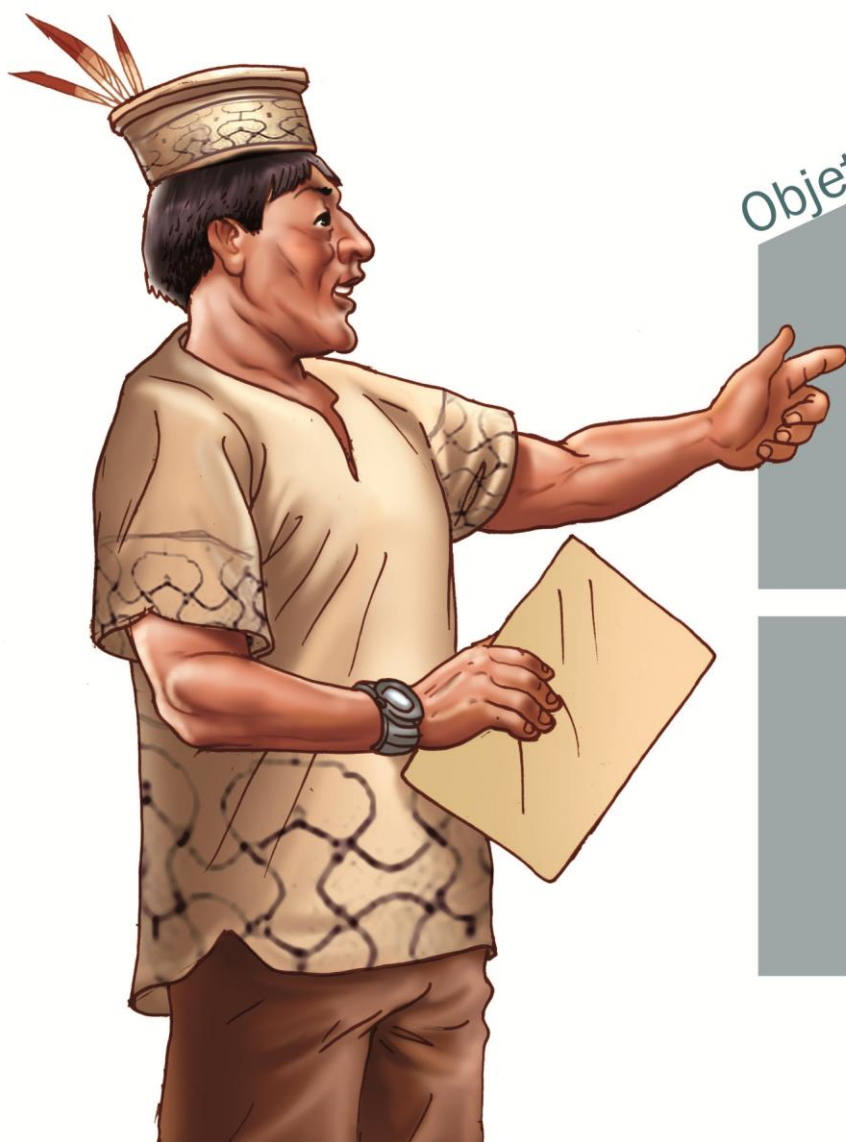
Fuente:

Matriz de Evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de IIEE de EBR.

IPEBA – Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica.

# MÓDULO 3

# GESTIÓN COMUNITARIA



## Objetivos

Fortalecer las capacidades del director en relación a la potenciación de los saberes comunales como insumos de la tarea pedagógica.

Fortalecer las capacidades del director en relación al liderazgo comunal de la escuela en el desarrollo local.

# Saberes comunales

## DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



### Testimonio

*La profesora Miriam, acompañante del distrito de Goyllarisquiza (Pasco) me comentó que en la época de cosecha los niños faltaban mucho a la escuela pues debían ayudar a sus padres en esas tareas. “Eso los retrasa”, me comentaba preocupada.*

*Existe un divorcio entre las actividades propias del pueblo y lo que nuestros niños rurales aprenden en la escuela. Si observamos las actividades que estos niños realizan como parte de su vida diaria (ir a la chacra, pastar el ganado, cosechar, etc.) confirmaremos que son habilidades para la vida.*

*Entonces ¿Por qué estas actividades son vistas como problemas y no como hermosos aprendizajes previos? ¿Por qué no partimos desde allí para trabajar?*



## CONSTRUYENDO NUESTROS APRENDIZAJES

La importancia de trabajar sobre la base de los saberes previos de los estudiantes en el proceso educativo es un tema obligatorio en la mayoría de las actividades de capacitación. Es un elemento reconocido pero es necesario fortalecerlo y especificar sus alcances.

### Según Moreira:

*“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”.*

Es importante reconocer **“los conocimientos”** y **“saberes”** comunales. No podemos afirmar que todo lo que viene de matrices culturales diferentes (en nuestro caso, andinas y amazónicas) sea “bueno”, ni que deba ser asumido sin ser criticado por la escuela y la sociedad. Muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades atentan contra la integridad de las personas. Es el caso del machismo, la violencia, la discriminación y el autoritarismo. Por otro lado, existen muchos saberes que son fuente de autoestima y reconocimiento.



**Hay que reconocer los saberes de nuestra comunidad para trabajarlos en la escuela**

Los saberes previos son resultados de procesos de interacción social en el espacio y en el tiempo.

Se transforman históricamente. En ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen.

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Aquí es importante reconocer el concepto de cultura como el modo de ser de un pueblo. Estos saberes no necesariamente se refieren a costumbres o fiestas sino también a formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas sociales en las cuales los niños y las niñas se encuentran produciendo o revisando.

---

Moreira, Marco Antonio, Caballero Sahelices, Concesa & Rodríguez Palmero, M<sup>a</sup> Luz (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje.*

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos no son visibilizados como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos y también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser y estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad.

Hay una tipificación de los saberes presentada por GRADE<sup>9</sup> que es necesario considerar:

1. **Los saberes referidos a datos y hechos.** Se trata de información de la zona que no se incluye en la escuela y que es parte del entorno. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, etc. Este primer nivel es básico pues supone reconocer como “saber” aquello que es parte de la vida cotidiana.
2. **Los saberes referidos a la propia historia.** Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales. Muchos estudiantes mencionan, por ejemplo, que no sabían la historia de la Amazonía, ni de los procesos sociales de ocupación de ese territorio.
3. **Los saberes referidos a la gestión y organización.** Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (racionales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen también las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.
4. **Los saberes vinculados a las visiones del mundo.** Se trata de los marcos de interpretación sociocultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo. Son las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como también los significados fundamentales y las formas como estos se construyen.
5. **Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.** En sentido estricto, esto forma parte también de las visiones del mundo, pero los hemos particularizado pues encontramos que es un punto central donde se producen los desencuentros con la escuela. Como veremos, las maneras en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en la zona andina dista mucho de las estrategias pedagógicas de la escuela.

Esta tipología es básicamente metodológica, puesto en el día a día todos estos elementos se dan de manera integrada y de forma muy natural.

Existe todavía un divorcio muy grande entre la escuela y lo que el estudiante necesita aprender para hacerle frente a la vida. Esto es fuente de crítica por parte de los padres que, a su vez, hacen en la mayoría de casos esfuerzos denodados por mantener a sus hijos en el sistema educativo.

---

<sup>9</sup> Ruiz Bravo, Patricia; Rosales, José Luis; Neira Riquelme, Eloy.

*Educación y cultura: La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*  
GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Esta distancia entre escuela y sociedad puede ser también entendida como un proceso de quiebre y ruptura. La escuela a la que llegan los niños y las niñas no es amigable. No supone una continuidad con su casa, su familia, sus costumbres. La formación escolar militarizada, los desfiles cívicos interminables y la permanencia en el aula, sentados sin poder moverse, les resultan ajenos a los estudiantes rurales. El juego, los espacios lúdicos, el aprendizaje práctico y las habilidades y saberes asociados quedan fuera, dando paso así a una situación de extrañamiento que muchas veces no se logra revertir.

En este panorama, es necesario acortar las brechas comunidad - escuela y promover una escuela que busque el desarrollo a partir de los saberes comunales.



Es importante que esta dinámica pueda realizarse a través del liderazgo del director y su posición de hacer del tema educativo una prioridad. Se pueden desprender algunas acciones para dinamizar este espacio:



# Liderazgo de la escuela en el desarrollo comunal

## DESDE NUESTRA EXPERIENCIA



### Testimonio

**Agustín** es director de una escuela rural de Puno. Hace tres años que asumió el cargo. En un primer momento se amilanó ante tantas carencias y muchas veces pensó en abandonar la responsabilidad. Fueron los padres y la gente de la comunidad quienes lo persuadieron de continuar. Hoy se siente contento. No ha sido fácil, pero consiguió aliados que le han ayudado a potenciar su I.E. Implementó una biblioteca con ayuda de la Municipalidad y ha conseguido que una empresa financie una ludoteca. Lo más importante de este proceso es haber logrado la participación activa de los padres de familia y actores de la comunidad. Ha formado una comunidad educativa en donde el interaprendizaje es la enseñanza más valiosa.

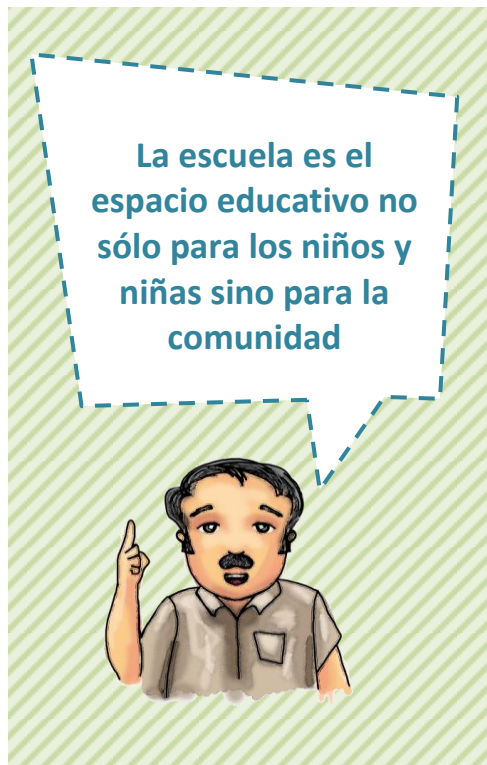
El concepto de desarrollo ha evolucionado y ha pasado de una concepción estrictamente economicista a una concepción más humana, ecologista y sostenible en el futuro, incorporando el derecho de las futuras generaciones a vivir en un planeta o un país más equilibrado y más justo (tomando como referente la Conferencia de Río, 1991).

El desarrollo humano, ecológico y sostenible supone un cambio de mentalidad y una concientización social de la necesidad de este cambio. Es por ello que se ha de intervenir en dicho proceso desde la educación formal y no formal, con una educación para el desarrollo y no sólo para el crecimiento económico. Sin embargo, como lo afirman Urzúa, Puelles y Torreblanca (1995), la relación entre educación y desarrollo es compleja y se ve afectada por muchos factores, tanto endógenos como exógenos. Su importancia no se ha podido verificar ni medir con exactitud, pero existe un notable grado de acuerdo en resaltar, como se hiciera en la Conferencia Mundial sobre Educación de 1990, que la educación es condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo económico, social y cultural.



La educación representa el instrumento decisivo para la comprensión de los problemas y para proporcionar solución a los mismos. Es un factor decisivo en la socialización de los jóvenes para la transmisión de los valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la solidaridad y la tolerancia. Constituye también un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos en la sociedad y para la integración de los excluidos de los beneficios del desarrollo de una nación. La educación conduce a la creatividad individual y mejora la participación en la vida social, económica, cultural y política de la sociedad.

En el contexto rural, el desarrollo de la escuela está íntimamente ligado al desarrollo de la comunidad. Esta dicotomía supone que los problemas del sistema educativo rural no son sólo responsabilidad de los docentes de aula y sus directivos, sino también de los otros agentes educativos que se han incorporado de manera informal o poco sistemática al proceso. Se hace referencia aquí a las familias, las organizaciones comunitarias y sus líderes, los organismos oficiales del agro, las ONG, los gobiernos locales y las universidades. Esa tarea común se debe orientar hacia una renovación de la educación formal, para conectarla con las nuevas realidades rurales, con sus problemas y proyectos de desarrollo que tengan una pertinencia a cada realidad local. Se trata de construir proyectos educativos con el concurso activo de todos los agentes sociales que intervienen en una comunidad. Para esto, es fundamental revisar y redefinir el rol del director rural, como un animador, orientador, promotor y coordinador de todas las acciones conducentes al desarrollo social y humano de las poblaciones locales. Con esto, la escuela deberá transformarse en el centro de discusión y promoción de todas las acciones y proyectos que se generen en cada localidad, en pro de un desarrollo sustentable en lo sociocultural.



La escuela debe constituirse en el centro de animación para todas las iniciativas y acciones emprendidas por la población rural y los agentes externos, en pro del desarrollo local. Esto implica que los directores y profesores rurales desarrollen un perfil más comprometido y capacitado para apoyar a las poblaciones rurales, para contribuir en resolver sus demandas y aspiraciones de un futuro mejor. Para llevar adelante con éxito estas nuevas tareas, requiere del concurso de todos los agentes y actores de los procesos de desarrollo rural, los mismos que en su mayoría tienen una dimensión educativa.

Una condición necesaria para la empresa que se propone al director rural pasa por una renovación a fondo de los contenidos curriculares, incorporando los elementos principales de la cultura local y las problemáticas de su población.

**El director es un líder que impulsa el desarrollo de la comunidad desde la escuela**

El perfil del director y del profesor rural –con nuevos roles frente a la gran empresa de renovación de la educación rural-, debe ser el de un líder, un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan dentro y fuera de las comunidades rurales para el desarrollo local. El director y el profesor rural deben ser capaces de imaginarse los escenarios futuros de la comunidad y concebir el tipo de enseñanza pertinente en términos reales y útiles, para apoyar a las poblaciones locales en sus intentos de desarrollo en un contexto global. Debe apoyar las actividades productivas novedosas y replicar en la escuela los proyectos comunitarios exitosos, a fin de que las nuevas generaciones se involucren en los nuevos procesos productivos.

El perfil del profesor rural se concibe como un docente no apegado a la rutina que impone el sistema educativo, más bien debe explorar nuevos caminos pedagógicos, creando nuevas actividades educativas, evaluando los resultados de su procesos de enseñanza-aprendizaje, y reconsiderando sus objetivos y metas propuestos inicialmente. Sus cursos deben tener una alta dosis de curiosidad y originalidad, apoyar las iniciativas innovadoras, fomentar un ambiente de cooperación recíproca sin desconocer las individualidades, incentivar la apertura de las mentes, alentar en los estudiantes la confianza en sí mismos e inculcar valores humanos que les posibiliten desarrollarse como personas diferentes pero integradas, bajo el principio de respeto a diversidad. Así, la educación en las áreas rurales resulta vital, integradora e impulsora del desarrollo. La escuela es el espacio que convoca a la comunidad a reflexionar sobre su práctica y buscar en su entorno los insumos para potenciar su desarrollo.

La enseñanza debe orientarse en función del conocimiento e información sobre las nuevas condiciones de la ruralidad y la situación de rapidez e intensidad de cambios a que están expuestos los ámbitos rurales, el cual ya no puede sólo ser definido desde una perspectiva agropecuaria. El profesor rural debe tener en la comunidad rural tres roles principales:

**1º**

**Guía de los alumnos:** Conducir a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asignando tareas programáticas con un método de aprender a aprender, buscando la información adecuada a la realidad local y global, dentro de los márgenes señalados por el Ministerio de Educación. Para esto, los educandos deben recurrir a todas las fuentes de información disponible en su localidad: Bibliotecas, laboratorios, Internet, granjas educativas o huertos familiares, líderes y ancianos. En el fondo, el docente rural debe ser un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero transmisor de conocimientos.

**2º**

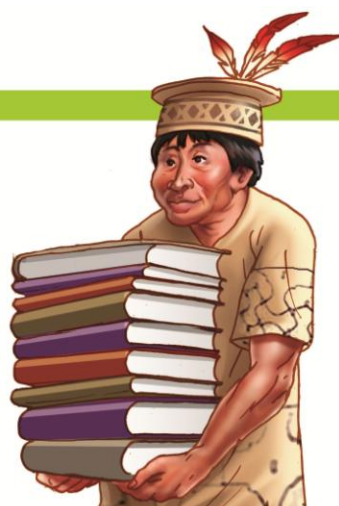
**Articulador de los agentes del desarrollo local:** Las realidades rurales muestran la presencia de una diversidad de agentes externos del desarrollo que actúan descoordinadamente y en forma individual, por lo tanto, sus esfuerzos se minimizan o se anulan recíprocamente. Esta es una oportunidad que tiene el profesor rural para retomar un liderazgo perdido, actuando como un articulador de esas acciones, mediante su convocatoria desde una escuela comprometida con el desarrollo local. Ello significa que el docente debe conocer y estar comprometido con las aspiraciones y proyectos de las poblaciones locales, estar informado de los problemas sociales que afectan a las familias de los educandos y que constituyen trabas para un desarrollo sustentable en lo sociocultural, saber sobre el estado de los proyectos en diseño y ejecución, y participar activamente en la evaluación de aquellos.

**3º**

**Conocedor y animador sensible de la diversidad de intereses y talentos de sus educandos:** Se trata de conciliar la diversidad de sus educandos mediante la creación de proyectos productivos y no productivos, que ocupen real y constructivamente a la totalidad de las capacidades de los educandos, en el marco del desarrollo de una inteligencia múltiple, que descubre las habilidades y talentos que poseen sus alumnos. Para esto debe explorar nuevos caminos, crear nuevas actividades que se perfilen provechosamente para el desarrollo de la comunidad. Esto significa el atreverse a dar ideas y soluciones innovadoras, sentirse libre para exponerlas y, si fallan, asumir que los resultados previstos no se alcanzaron, evaluar los resultados y las dificultades, y reconsiderar los propósitos o el enfoque. Este rol tiene un significado especial, ya que la mayoría de los talentos rurales se pierden porque el sistema educativo no los detecta ni promociona, mas bien los inserta en un sistema que los excluye muy tempranamente.

# LECTURA

de soporte



## LECTURA Nº 1

### SABERES PEDAGÓGICOS: FORMAS DE CONOCER E INTERPRETAR

A lo largo de las entrevistas con padres y madres de familia (sobre todo de Canas), repitieron la frase “haciendo se aprende”. Nos pareció por ello importante dedicar un acápite a esta forma de aprender que dista de la manera en que la escuela desarrolla en la práctica sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la primera infancia se socializa a los niños y niñas de Canas en el trabajo.

Antes de llegar a la escuela ya han salido con su ganado y lo han llevado a pastar a las punas. Inicialmente fueron con sus padres y hermanos/as mayores a los que observaron atentamente para luego hacerse cargo ellos mismos.

Uno de ellos nos comentaba que él conocía muy bien cuáles eran sus ovejas -entre las de otros rebaños-, y que entre ellos respetaban los lugares e iban rotando de acuerdo a la época y a las necesidades de su ganado. Señalaron también que sus animales tenían nombres y cuando se enfermaban o se sentían mal, ellos se daban cuenta. Nos contaron que era muy importante conversar y jugar con sus ovejas. Es en estos espacios donde los niños y las niñas aprenden.

Otro caso importante es el de la lectura del paisaje: Todos, niños y niñas, saben interpretar el paisaje de acuerdo a lo que ven. El lugar de las plantas, animales, estrellas, luna, cielo, tiene un sentido para su vida práctica. “Mirando se aprende”, nos repitió una niña cuándo le preguntamos cómo sabía que venía el carro que aún no había llegado. Este mismo principio se aplica al aprendizaje de los trabajos productivos, los negocios, los tejidos, las cerámicas y las artes en general.

Finalizamos este punto haciendo énfasis en el carácter holístico del sistema: Cada uno de los saberes está enlazado con el otro; las separaciones teoría / práctica; mente / cuerpo no son significativas.



## Los docentes frente a los saberes previos

— ¿Y cuáles cree que serían los aportes más importantes que los padres de familia podrían hacer a la escuela a partir de esas instituciones de las que nos has hablado?— Lo que van a hacer es ayudar a solucionar los problemas de la institución educativa. Por ejemplo, ahorita tenemos ese problema de servicios higiénicos, no tenemos silos, porque acá no se puede hacer servicios higiénicos porque es un bofedal, entonces tiene que hacerse silos. Entonces ahora, la vez pasada cuando estuve en Lima, la directora ya había convocado a una asamblea con los padres de familia para prever los materiales para poder hacer los silos. Entonces ha proveído los materiales el presidente de la comunidad. Le ha dado maderas, nosotros tenemos calaminas. Entonces ahí nos lo van a hacer. Entonces lo vamos a (...) a la escuela (docente, Canas).

En la mayoría de los testimonios recogidos, la relación que se establece entre docentes y padres y madres de familia es funcional a los requerimientos de la institución educativa. Son muy pocos los docentes que reconocen en padres y madres de familia conocimientos, habilidades, saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres y madres deben cumplir un rol subsidiario reproduciendo en la casa un espacio escolar necesario para las “tareas”:

Nos piden que nosotros tengamos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir las tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (padre de familia, Canas).

Del testimonio de este padre de familia se derivan dos ideas más: los docentes educan a los padres y madres respecto a la manera en que deben criar a sus hijos, enseñándoles además patrones de conducta (aseo y horarios).

Esta relación reproduce, en los hechos, la idea de que padres y madres son ignorantes y que hay que decirles “cómo deben hacer las cosas”. Adicionalmente, son vistos como “ejecutores” de los mandatos de la escuela, reproduciendo un tipo de vínculo patronal. En particular, es recurrente la demanda para que los padres y madres colaboren como mano de obra en la construcción y reparación de la infraestructura educativa. En este último caso, la actitud no es la de reivindicar una habilidad o saber del padre o madre, se trata simplemente de aprovechar su trabajo gratuito.

Este tipo de vínculo instrumental de docentes a padres y madres pone de manifiesto la ausencia de un reconocimiento y de la falta de inclusión de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por el contrario, por la manera en que estas prácticas se llevan a cabo, los niños y niñas aprenden a des-conocer los saberes de sus progenitores, los cuales no son ni importantes ni valiosos.

En un esfuerzo por sistematizar los discursos de los y las docentes sobre los saberes previos, hemos encontrado cuatro tipos:

- 1. Tolerancia.** Se sabe que existen saberes en los niños y niñas, pero no se incluyen de manera sistemática en el currículo, pues no se consideran relevantes para el aprendizaje. Usualmente se incorporan tangencialmente en espacios extracurriculares. A continuación, un ejemplo tomado de Nauta: La forma así, la técnica como ellos utilizan la trampa dentro de eso no. No, mayormente no casi agarramos esa parte. Siempre cuando hay por ejemplo el aniversario de nuestra comunidad hacemos competencia de pesca con otras comunidades, quién agarra más pescado, quiénes asolean más y de acuerdo a eso ya tienen sus premios. De esa forma tratamos de... cómo se dice, de que los niños también tengan mayor este, cómo te podría decir... hay una palabra... se sientan más este... que también ellos tienen la experiencia que pueden dar a otras personas (docente, Nauta).
- 2. Negación.** Tanto los docentes como los niños y niñas y también los padres y madres de familia niegan los saberes que tienen. No los reconocen como tales. En la mayoría de los casos se debe a que “no saben cómo enseña la escuela” o la manera en que “debe hacerse”. Este es el caso de los y las docentes que establecen una distinción cerrada entre escuela y comunidad, siendo la primera el espacio del saber y la segunda el del no saber. Por ejemplo, en una clase de Personal Social se pidió a alumnos y alumnas que dibujaran a su familia. Un niño dibujó dos personas adultas, un niño, una niña, un perro, una vaca y algunos pollos. El profesor lo reprendió argumentando que “los animales no son parte de la familia”.
- 3. Forclusión.** Tomamos el concepto de forclusión, de origen psicoanalítico, para aludir a un proceso inconsciente de negación de saberes. La “forclusión” supone que un sujeto no percibe un objeto que está en su campo visual y, por lo tanto, es incapaz de nombrarlo. Este es el caso de una dirigente comunera quechua hablante quien, minutos después de haber dado un soberbio discurso en quechua ante una organización de mujeres, señaló como una de sus limitaciones para ejercer su liderazgo “el no saber hablar”. Lo mismo expresa una mujer de una comunidad a orillas del Marañón, que no reconoce su saber acerca de un tema de salud infantil que practica de manera cotidiana. En ambos casos estamos ante la imposibilidad de nombrar como saber, un saber que está en su “campo de percepción” pero que no pueden “ver”, que ha sido forcluido.
- 4. Reconocimiento.** A pesar de no constituir una mayoría, hemos encontrado docentes y padres/madres de familia que están en un proceso de reflexión sobre los saberes previos. En líneas generales, se utiliza la frase “saberes previos” para dar cuenta de hechos o datos locales (como plantas, animales de la zona) y se reconoce la necesidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula: “Lo que es cierto también es que hay muchos de nosotros -me voy a incluir- que no estamos manejando bien ese proceso de diversificación... realmente a veces seguimos pensando que lo que viene de Lima es lo máximo, de repente, es lo único ¿no? pero creo que no es así ¿no? Entonces nosotros, nuestra responsabilidad como maestros, creo que nos falta investigar más, sistematizar el

conjunto de nuestras experiencias, costumbres y hechos de esta zona para comprenderlos, incorporarlos realmente ¿no? (docente, Canas, 27 años).

Aunque consideramos que el reconocimiento de esta dimensión de los saberes previos es positivo, creemos que es solo un punto de partida y que la escolaridad debería orientarse hacia el reconocimiento de las otras dimensiones para que sea realmente significativa.

Considerando las diferentes formas en que se (des)consideran los saberes podríamos identificar cuatro tipos de docentes:

1. **El/la docente “hipoclorito”:** Aquel/aquella que considera a la escuela como una especie de lejía para limpiar a los niños, y que tiene que enseñarles todo porque ellos no saben nada. Cualquier habilidad que ellos traigan de sus casas no sólo es desconocida y negada sino que es considerada como un obstáculo para el aprendizaje.
2. **El/la docente interfase:** Aquel/aquella que tolera ciertos saberes previos de niños y niñas sólo en espacios extracurriculares. Este es el caso del o la docente que puede reconocer capacidades en sus estudiantes pero que le resulta difícil reconocer estos saberes como parte de la malla curricular. En general, se trata de personas sensibles a las diferencias pero que aún manejan la idea de la validez de los distintos tipos de saberes.
3. **El docente con un discurso político, de cambio y renovación:** En estos casos hay una reflexión crítica sobre la escuela y está en ciernes la elaboración de nuevas propuestas que sean efectivamente interculturales y que no reproduzcan relaciones de poder y colonialismo. Este es el caso del formador de la siguiente cita:

La escuela es un centro de estacionamiento, un centro de atraso para el desarrollo local de una comunidad, de un ayllu, porque ahí lo que se hace es matar el saber de ese lugar, porque el profesor ha sido alienado y sigue siendo un elemento alienante de los niños, y en el trabajo cotidiano que hace obviamente no toma en cuenta los saberes del niño, o sea, con qué “saberes” viene (docente ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004:107).

### ¿Aprendiendo fuera de la escuela?

— ¿Qué te gustaba más en el colegio? - Era muy aburrido, por ejemplo del recreo ya no queríamos volver a las clases, preferíamos seguir jugando”. (Federico, 18 años Toccochori, Canas).

La gran crítica que hemos recibido de padres y madres y estudiantes hacia la escuela es que lo que aprenden no sólo es poco o malo, sino que no sirve para la vida. Lo que la gente considera que vale la pena, que sabe, que le da autoestima y trabajo no proviene sustantivamente de su paso por la escuela. Es un aprendizaje extraescolar, que no es reconocido por la estructura de la escuela y, más aún, que niega su validez y lo trata como una distracción -una in-competencia- que compite con el tiempo que el/la estudiante

debería dedicar a “sus” deberes escolares. Sucede así que hay una distorsión, una brecha, un desajuste grave que afecta la vida y el futuro de muchos estudiantes en zonas rurales. La escuela no enseña lo que ellos y ellas necesitan para la vida, en breve: no producen aprendizajes significativos.

Hay un abismo entre las expectativas frente a la escuela y lo que la escuela efectivamente da. Lo que las personas recuerdan gratamente y consideran valioso es lo que sucede fuera de ésta, esto explica en parte el desinterés hacia esta institución, a la que acuden como una obligación para obtener un “papel” que las acredite ante la sociedad (hegemónica) como alfabetas, “educadas”.

Esta distancia entre escuela y sociedad puede ser también entendida como un proceso de quiebre y ruptura, tal como lo expresa Federico: Para mí el problema era que nosotros hablábamos quechua, y cuando fuimos al colegio, todos hablaban castellano, por eso nosotros no entendíamos, era difícil para nosotros el aprendizaje” (joven de 18 años, Canas).

La escuela a la que llegan los niños y las niñas no es amigable. No supone una continuidad con su casa, su familia, sus costumbres. La formación escolar militarizada, los desfiles cívicos interminables y la permanencia en el aula, sentados sin poder moverse, les resultan ajenos. El juego, los espacios lúdicos, el aprendizaje práctico y las habilidades y saberes asociados quedan fuera, dando paso así a una situación de extrañamiento que no se logra revertir.

El testimonio que sigue ilustra este desencuentro:(...) durante cinco años he aprendido todo lo que es la estructura curricular pero finalmente cuando tú sales a las escuelas rurales no tienen funcionalidad. Eso significa que nuestra educación peruana está por demás, no coadyuva, no apoya al desarrollo y al bienestar de la comunidad; lo que se quiere es una educación por el desarrollo, el bienestar del pueblo (estudiante de 10º Ciclo de ISP, Andahuaylas, citado en Trapnell y otros 2004: 107).

Es pues importante que las propuestas consideren una nueva manera para que la escuela se entronque en las comunidades, ello exige revisar las dicotomías público/privado así como la separación entre teoría y práctica.

Fuente:

Ruiz Bravo, Patricia; Rosales, José Luis; Neira Riquelme, Eloy.

***Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.***

En publicación: ***Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.*** Martín Benavides.

GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú. Mayo, 2006.

# bibliografía

1. Davydov, Vasily V. (1995). *The Influence of L. S. Vigotsky on Education, Theory, Research, and Educational Researcher*, 24, 3, pp. 12 – 21.
2. Moll, L. C. (Ed.) (1990). *Vigotsky and Education: Instructional Implications and Applications Sociohistorical Psychology*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
3. Ratner, C. (1991). *Vigotsky's Sociohistorical Psychology and its Cotemporary Applications*. Nueva Plenum.
4. Vigotsky L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
5. Vigotsky L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
6. EL SABER DEL NIÑO CAMPESINO.  
Enseñanza y ecología. <http://www.fao.org/docrep/006/t3725s/t3725s05.htm>
7. Carlos Yampufe Requejo. (2010). *Guía para la Planificación Curricular en el Aula*. <http://www.carlosyampufe.blogspot.com/>
8. Programa de Acompañamiento a docentes de zonas rurales. Guía del docente N° 2. Módulos de Aprendizaje. Programa de acompañamiento pedagógico "Quilla-GreenBees". Rocío Colca Almonacid. 2010.
9. ORIENTACIONES PARA LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.  
[www.educared.pe/modulo/upload/195406250.pdf](http://www.educared.pe/modulo/upload/195406250.pdf)
10. Guía para el docente de escuela unidocente y aulas multigrado de área rural. 2004.
11. Modelo de atención educativa para la primaria multigrado. Dirección de Educación Primaria. Documento de trabajo. Enero, 2008. Primera parte: La Propuesta Pedagógica.
12. *Un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas*. Nekane Aramburu Goya. San Sebastián. 2000.
13. Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural 2004.
14. Acompañamiento Pedagógico Lecciones de una experiencia rural. Jaime Montes García. 2010. <http://www.jaimemontes.com/publicacionimpresion.pdf>
15. Un director para la escuela peruana. Hugo Díaz.  
[http://politicaddeeducacion.educared.pe/2010/11/un\\_director\\_para\\_la\\_escuela\\_pe.html#more](http://politicaddeeducacion.educared.pe/2010/11/un_director_para_la_escuela_pe.html#more)
16. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.
17. Linn, R.L. y Herman, J.L.(1997): La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL.