



# REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA:

RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA  
EN RIESGO DE INTERRUMPIR LOS ESTUDIOS







## REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA

**Retención de estudiantes de Secundaria  
en riesgo de interrumpir los estudios**

Reinserción y continuidad educativa:

Retención de estudiantes de Secundaria en riesgo de interrumpir los estudios

Informe de consultoría desarrollado como parte de la "Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo, basada en la escuela", proyecto que desarrolla UNICEF en convenio con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) para contribuir a la transformación de la educación secundaria en el Perú.

- © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)  
Parque Melitón Porras 350, Miraflores, Lima - Perú  
Teléfono: 613-0707  
Página web: [www.unicef.org/peru](http://www.unicef.org/peru)

Foto de carátula

© UNICEF Perú / García

Foto de interiores

© UNICEF/UN0461863/Vela (p. 11) | © UNICEF/UN0461919/Vela (p. 26) |

© UNICEF/UN0517957/Vilca (p. 31)

Coordinación en UNICEF: Erika Cuba

Coordinación en IEP: Sandra Carrillo

Autor del documento: Luis Guerrero Ortiz

Diagramación: Erick Ragas

Corrección de estilo: Oscar Carrasco

Primera edición digital: Lima, agosto del 2023.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2023-09224

Publicación realizada en el marco del Programa DE Adolescentes realizado en colaboración con el Gobierno de Canadá.

Este documento puede ser copiado y citado, total o parcialmente, siempre que se cite la fuente.

# Índice

Siglas .....	7
Presentación .....	9
Introducción.....	13
<b>1.</b> Los marcos de referencia .....	15
<b>2.</b> Principales desafíos.....	31
<b>3.</b> Los mecanismos propuestos.....	37
Bibliografía .....	63
Anexo.....	65



## Siglas

ABP	Aprendizaje basado en Proyectos o en Problemas
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
CPA	Comunidades Profesionales de Aprendizaje
DIFODS	Dirección de Formación Docente en Servicio
EBR	Educación Básica Regular
ENRC	Estrategia Nacional para la Reinserción y la Continuidad Educativa
EVA	Evaluación Virtual de Aprendizajes
IE/II. EE.	Institución educativa/instituciones educativas
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
Minedu	Ministerio de Educación
RM	Resolución Ministerial
RVM	Resolución Viceministerial
SEV	Secundaria como Experiencia de Vida
SIAGIE	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
SíseVe	Plataforma del Ministerio de Educación contra la Violencia Escolar
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



## Presentación

La pandemia de la Covid-19 supuso un escenario sumamente adverso para la educación escolar en el Perú. Según datos proporcionados por el sistema de alerta temprana para prevenir la interrupción de estudios y promover el retorno al sistema educativo de las y los estudiantes del Ministerio de Educación, Alerta Escuela, se calcula que en el año 2021 un total de 124.533 estudiantes interrumpieron sus estudios en el sistema educativo a nivel nacional. Esta cifra representa el 1,5 % del total de alumnos que habiéndose matriculado en el 2020 no lo hicieron el año siguiente. Aunque es una cifra menor que la del año en que se inició la pandemia (en el que 245.152 estudiantes, cifra equivalente al 3%, interrumpieron sus estudios) configurarían todavía un escenario sumamente desafiante.<sup>1</sup> Asimismo, el Estudio Virtual de Aprendizajes, realizado a fines de noviembre de 2021 por el Ministerio de Educación, encontró estudiantes con rezago de aprendizajes, incluso de más de dos años de escolaridad, en todos los grados evaluados, lo cual indicaría que esta condición de atraso en los aprendizajes ya existía antes de la pandemia y que se habría agudizado con esta. Asimismo, el estudio mostró que esta situación de rezago aumenta a lo largo de la escolaridad, es mayor en Matemática que en Lectura y más crítica en el ámbito rural. Además, aquellos estudiantes que no participaron en el estudio, porque no tenían acceso a internet y/o dispositivo digital durante la pandemia,

---

1. Nota de prensa del Ministerio de Educación (17 de mayo de 2022). Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>> (consultado 20 de enero de 2023).

podieron haber mostrado un rendimiento más bajo debido a las menores oportunidades de aprendizaje durante ese periodo.<sup>2</sup>

Frente a esta crítica situación del sistema educativo en el país, Unicef, en alianza con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), desarrolla la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela”, en el marco de la Estrategia para la Reinserción y la Continuidad Educativa (ENRC) y la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar, ambas impulsadas por el Ministerio de Educación (Minedu).

La estrategia se despliega en los cuatro departamentos con los cuales Unicef Perú trabaja: Huancavelica, Loreto, Ucayali y Lima Norte (distrito de San Martín de Porres). En los departamentos de Loreto, Huancavelica y Ucayali desarrolla desde el año 2018 el modelo Secundaria como Experiencia de Vida (SEV); y en Lima Norte, el proyecto +Diversidad, impulsado desde el 2021, que se orienta a la inclusión de población migrante y refugiada. Ambos proyectos llegan a más de 15.000 estudiantes y 900 docentes y directivos en 56 instituciones educativas.

En el diseño de la estrategia se tomó en cuenta información levantada mediante un diagnóstico sobre la situación de estudiantes que han interrumpido sus estudios o están en riesgo de hacerlo. Ello permitió elaborar rutas de acción, que incluyeron paquetes pedagógicos y de gestión para promover la reinserción y permanencia de las y los estudiantes en la escuela, así como la respuesta socioemocional. Estas rutas se concretan en un conjunto de mecanismos que se presentan en tres documentos de trabajo. El primer documento es el relacionado con los mecanismos diseñados para atender la problemática de la interrupción de estudios en la secundaria; el segundo, se relaciona con los mecanismos para atender a los estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios; finalmente, el tercer documento está vinculado con el componente de respuesta socioemocional.

El documento que aquí se presenta corresponde a la propuesta elaborada en el marco del convenio Unicef-IEP por el consultor Luis Guerrero con la finalidad de desarrollar el paquete dirigido a fortalecer la continuidad de las y los estudiantes de secundaria que se encuentran en riesgo de interrumpir sus estudios y han sido identificados en las escuelas. Guerrero plantea un conjunto de mecanismos para la atención y retención de dichos estudiantes mediante el reconocimiento de las barreras y de las oportunidades para una teoría de cambio en la práctica docente en lo que respecta al ajuste curricular para el reforzamiento de los aprendizajes y las alternativas de enseñanza-aprendizaje. Se plantean herramientas básicas de gestión escolar y una propuesta de materiales (caja de herramientas) para la atención de esta problemática. Se anexa una propuesta de ficha para organizar el trabajo de las instituciones educativas, según los mecanismos propuestos.

Agradecemos a todos los actores involucrados que brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias para plantear esta propuesta, principalmente a las y los estudiantes y sus familias, los directores y docentes, así como a los equipos en las regiones. Unicef, en el marco del convenio con el IEP, pone a disposición de la comunidad educativa esta propuesta para su discusión y enriquecimiento.

---

2. Información tomada de <<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>> (consultado el 28 de enero de 2023).

Es importante y necesario empezar a pensar en las y los adolescentes que interrumpieron sus estudios y se encuentran fuera de la escuela. Por lo mismo, este documento se convierte en un aporte para la construcción de un sistema educativo con mayor equidad e inclusión, en el cual los niños, niñas y adolescentes accedan a un sistema educativo que proteja sus trayectorias y garantice su bienestar.

Instituto de Estudios Peruanos (IEP)  
Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)



## Introducción

Más allá de las acciones necesarias para garantizar un retorno seguro y pleno a la presencialidad en las escuelas —incluyendo la recuperación de aquellos a quienes no logramos retener en los años en los que vivimos una situación de emergencia sanitaria a causa de la pandemia de la covid-19—, el problema que no tiene una respuesta fácil es el de los aprendizajes. Se da por sentado que los docentes harán lo que les toca, pero lo cierto es que la formación profesional docente no habilita para trabajar en contextos heterogéneos y, menos aún, con diferencias tan marcadas como las que se observan hoy en el contexto del retorno. También es verdad que la educación remota, en parte por facilismo, ha privilegiado claramente los contenidos de información y no las competencias, lo que ha acentuado la brecha entre lo que se ha podido aprender a distancia y las expectativas del currículo para cada grado, ciclo y nivel.

El Ministerio de Educación realizó, de octubre a diciembre de 2021, el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA 2021), y aunque debido a sus características sus resultados no son representativos de toda la población escolar, se ha podido establecer que es en segundo grado de secundaria donde se registra una pérdida de 16 puntos en Comprensión Lectora y 13 puntos en Matemática.

Ahora bien, la necesidad de situar en el marco normativo y de política educativa vigentes cualquier mecanismo dirigido a asegurar una atención pedagógica pertinente a los estudiantes que se logren reinsertar en las escuelas, así como a retener a aquellos que se consideren en riesgo, obliga a revisar las oportunidades y las limi-

taciones que estas normas aportan para dicho objetivo, así como a las condiciones objetivas para su cumplimiento efectivo.

Los mecanismos necesitan ser diseñados no desde un enfoque normativo, sino desde un enfoque estratégico, es decir, situado en las condiciones objetivas (recursos, capacidades, disposiciones) de los territorios e instituciones educativas, que es donde serían utilizadas. Las normas son generales y no hacen diferencias de contexto o viabilidad; las estrategias, en cambio, sí necesitan diferenciar escenarios y posibilidades, considerar opciones para afrontar no solo las adversidades propias de las zonas de intervención, sino, además, las complejidades que supone ir contra corriente de los hábitos y creencias típicas de la cultura pedagógica y organizacional predominante en la mayoría de las instituciones educativas, es decir, una cultura históricamente constituida para atender lo homogéneo y para marginalizar, subestimar o excluir lo diverso.

Será necesario, asimismo, evaluar el mayor o menor grado de alineamiento de las normas y de la documentación oficial con el Currículo Nacional, una coherencia que se ha debilitado en los últimos años debido a los once ministros que se han sucedido en la cartera del sector desde su promulgación en 2016, hecho que ha supuesto un continuo recambio de equipos y prioridades de gestión. Si el centro de esta estrategia nacional son los aprendizajes, la vigencia del Currículo Nacional y la naturaleza de los resultados que demanda lograr requiere consistencia de las intervenciones.

Lima, 31 de julio de 2022



1

## Los marcos de referencia



## 1.1 El problema de la "deserción" escolar

1. Cifras reportadas por el Minedu indican que 149.000 estudiantes de instituciones educativas públicas interrumpieron sus estudios entre 2019 y 2020. Según Alerta Escuela, en cambio, fueron 577.000 (7 %) los estudiantes que en dicho periodo interrumpieron sus estudios o estuvieron en riesgo de hacerlo. Estimaciones del Minedu señalan que, a julio de 2020, el porcentaje de estudiantes que dejaron la escuela se incrementó del 1,3 % al 3,5 % (128.000 estudiantes), porcentajes que en secundaria se situaron entre el 3,5 % y el 4 % (102.000 estudiantes). Para el SIAGIE, los estudiantes de escuelas públicas que interrumpieron sus estudios en el 2020 habrían sido 149.000, a la vez que otros 428.000 de la EBR habrían estado en riesgo de dejar la escuela en el 2021.
2. Según el diagnóstico efectuado por el equipo del proyecto (Sempé y Lucchetti, 2022), en Lima Norte (Proyecto +Diversidad) y en las regiones de SEV —Loreto, Huancavelica y Ucayali— entre 2016 y 2021, el porcentaje de estudiantes que deberían estar en secundaria y no se matricularon varía entre 1,93 % y 1,99 %, y cuyo pico más alto, 2,58 %, se alcanzó en 2020. Es decir, más allá de los impactos de la crisis sanitaria y sin considerar el porcentaje de retirados, que ha sido incluso mayor en los años previos a la pandemia, hay una proporción importante de adolescentes a quienes las escuelas de estas regiones no logran convocar o retener año tras año. Lima, en particular, ha mostrado desde antes de la pandemia una tendencia ascendente de estudiantes no matriculados.

3. La interrupción de los estudios es un fenómeno recurrente. Los factores externos que inducen a los estudiantes a alejarse de la escuela son conocidos; la causa estructural, sin embargo, no reside en la pobreza ni la violencia: es la naturaleza misma de la escuela y del sistema, que no están diseñados para adaptarse a las necesidades de los estudiantes sino al revés. Lo diferente tiende a ser ignorado y, finalmente, excluido. En un país con desigualdades sociales tan marcadas, eso convierte la pérdida de alumnos en un fenómeno natural, tanto como la desatención de las diferencias en las necesidades de aprendizaje en el salón de clases, con la consiguiente merma de las expectativas de progreso y de la calidad de los aprendizajes.
4. Son numerosos los estudios que se han realizado desde la década del sesenta del siglo XX sobre el peso que las expectativas de los profesores tienen en el rendimiento de sus estudiantes. A este fenómeno, ampliamente conocido en psicología, se le llama *profecía autocumplida*. Las expectativas —a las que podríamos definir como suposiciones centradas en el futuro o como evaluaciones subjetivas de la posibilidad de lograr determinadas metas— pueden desempeñar una función positiva al incentivar la confianza y un mayor compromiso con los desafíos asumidos; en el mundo escolar, sin embargo, tales expectativas suelen estar alimentadas de prejuicios, algunos en relación con la pobreza de los alumnos, su cultura, la composición de sus familias o el nivel de instrucción de sus padres; otras, en cambio, están relacionadas simplemente con su edad o con su género. Las bajas expectativas disminuyen tanto en docentes como en estudiantes el empeño y la perseverancia en el logro de las metas. Hacia allí apuntan las conclusiones de un estudio del Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) publicado en 2014 sobre las expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas rurales del país.
5. A fines del 2021 el Ministerio de Educación realizó un estudio virtual de aprendizajes (EVA 2021), y para ello utilizó, precisamente, métodos de evaluación virtual que le permitirían diagnosticar la situación de los aprendizajes y las habilidades socioemocionales de estudiantes de primaria y de segundo grado de secundaria en todo el país. Al comparar los resultados obtenidos con la serie que se inicia en el 2015, se halló una disminución en el rendimiento de los estudiantes de dieciséis puntos en lectura y en trece puntos en matemática. Se evaluaron también once habilidades socioemocionales y se encontró que siete de cada diez estudiantes demuestran responsabilidad y disposición empática, pero solo dos de cada diez controlan sus emociones, se alientan en el desánimo, hacen amigos fácilmente, expresan sus opiniones, se esfuerzan por lograr sus objetivos, hacen planes y aprenden de sus errores. Este panorama refleja el escenario entre los estudiantes que han permanecido conectados de una manera u otra. El otro universo puede ser más inquietante.
6. La posibilidad de recuperación de estudiantes que interrumpieron sus estudios se encuentra, entonces, entre dos factores:
  - › Factor objetivo: la rigidez del sistema, cuyas instituciones no están estructuralmente diseñadas para atender lo diverso, de manera que o bien lo amalgaman, o bien lo excluyen.

- › Factor subjetivo: el prejuicio y las bajas expectativas de logro que se tienen hacia aquellos estudiantes que se hallan por debajo de la línea de pobreza y que atraviesan condiciones adversas.

Ambos factores se inscriben en la cultura escolar e influyen en las prácticas de los docentes, cuya formación no les ofrece recursos para trabajar en contextos heterogéneos ni los prepara para aceptar como normal la diversidad del aula.

## 1.2 Las estrategias de reinserción del Minedu

### 1.2.1 Los siete factores identificados por el Ministerio de Educación

Son siete los factores de interrupción de estudios que el Minedu ha identificado:

- Precaria situación económica de las familias.
- Limitadas expectativas sobre la educación.
- Escaso apoyo familiar al proceso educativo.
- Violencia escolar entre pares e intrafamiliar.
- Dificultades de la institución educativa para mantener la comunicación con el estudiante y su familia.
- Condiciones de mayor vulnerabilidad de los alumnos a causa de alguna discapacidad y brechas de género.

Todos ellos están formulados como situaciones externas a la escuela y al aula, por lo que todas las estrategias propuestas se enfocan en las familias y en medidas de carácter paliativo para los estudiantes, en tanto individuos afectados por una situación no solo excepcional, sino ajena a la escuela. Examinemos el enfoque con el que se abordan estos factores.

- 1. Los factores vistos en el plano interno.** Tres de estos factores, debido a su naturaleza, podrían ser enfocados desde circunstancias inherentes a la dinámica escolar o con expresiones significativas en ella: limitada expectativa sobre la educación, violencia escolar, y mayor vulnerabilidad a causa de brechas de género. Se podría entender, por ejemplo, que las reducidas expectativas en la educación derivarían de la baja calidad de la educación que se recibe; que la violencia escolar alude a situaciones de segregación, acoso o maltrato en cualquiera de sus formas; y que la vulnerabilidad por razones de género se podría asociar fácilmente con situaciones de discriminación y subestimación normalizadas en las interacciones cotidianas. Sin embargo, la propuesta asume que las expectativas se han perdido afuera de la escuela, que la violencia que causa el alejamiento es la que se recibe de otros alumnos, y que el factor género se halla asociado con situaciones familiares o con el embarazo precoz.
- 2. La sobrevaloración de la función tutorial.** Con relación a estos siete factores, Alerta Escuela publicó un conjunto de "Orientaciones para promover la continuidad educativa", en el que parte de una identificación de las necesidades de los estudiantes, pero, a su vez, propone atenderlas a nivel de orientación

y tutoría, siempre con referencia a la familia como eje de la problemática. En efecto, cuatro de las cinco orientaciones que plantea a nivel pedagógico pasan por una labor tutorial de carácter grupal o individual, que también apunta a trasladar a la familia el rol de motivación y contención emocional de sus hijos. La quinta orientación es la única que podría tener lugar en las aulas, pues propone identificar liderazgos y priorizar “asuntos públicos de su interés”; no explica, sin embargo, de qué manera ambos elementos podrían contribuir a la retención y continuidad de los estudiantes. Los liderazgos surgen en contextos motivadores donde el grupo comparte necesidades y aspiraciones, por lo que habría que evaluar primero si tal condición existe en las aulas. Los asuntos públicos no son de interés de los estudiantes *per se*: depende de cómo se planteen y qué ruta de abordaje se elija. Esto no se explica en el mencionado documento.

3. **Proyectos de vida: una ruta discutible.** En su propuesta de “Intervenciones para prevenir la interrupción de los estudios según factores de riesgo”, de la misma fuente, el factor que alude a las limitadas expectativas sobre la educación se tendría que abordar mediante la promoción del desarrollo de proyectos de vida; la información que se brinde a los estudiantes y sus familias sobre los beneficios de la educación; y el fortalecimiento del vínculo mediador entre ellos y los docentes.

En lo que concierne al primer punto, el documento adjunta tres sesiones de una hora cada una completamente diseñadas, con lo cual deja implícito que haciendo uso de ellas bastaría una mañana para que los estudiantes tengan ya un proyecto de vida, algo en verdad muy improbable. Cuando, además, se pide a los docentes que les informen sobre los beneficios de la educación, se asume que en dichos proyectos de vida la educación desempeñaría un papel central, algo que los estudiantes desconocerían. Si bien es cierto que la educación cumple una función importante en la concreción de todo proyecto, el documento no discute la posibilidad de que la calidad de la educación recibida en la institución educativa no aporte realmente nada significativo a las aspiraciones de los estudiantes y que, por el contrario, constituya la causa principal de sus bajas expectativas.

4. **La marginalidad de lo socioemocional.** La tercera medida sugerida para abordar las limitadas expectativas en educación habla de fortalecer el vínculo y la mediación con los docentes, pues “la labor docente en su conjunto está orientada a promover que las y los estudiantes desarrollen competencias y reconozcan lo que son capaces de hacer y las dificultades que pueden tener, de modo tal que se planteen estrategias para superarlas”. Son cinco las pautas que se ofrecen:
  - › Dar soporte y contención a los estudiantes.
  - › Priorizar la atención socioemocional.
  - › Ayudarlos a identificar sus fortalezas.
  - › Promover el desarrollo de una identidad positiva.
  - › Ayudarlos a reconocer aspectos importantes de su vida que están relacionados con los aprendizajes esperados.

Todas son muy pertinentes, pero requieren dedicación continua y compromiso de toda la plana docente, no solo en la hora semanal de tutoría, espacio al que se tiende a delegar todos estos aspectos. La institución tendría que comprometer a todos los docentes en esta tarea y flexibilizar su esquema convencional de gestión del tiempo para evitar que actúen bajo la presión de los plazos y prioricen el avance en las clases programadas antes que darles a los estudiantes el tiempo que necesitan.

5. **Un enfoque sesgado del problema de la violencia.** Habíamos señalado que, de los siete los factores de interrupción de estudios identificados por el Minedu, el otro que podría relacionarse con situaciones internas era la violencia escolar, aunque indicamos también que se aludía exclusivamente a agresiones entre estudiantes. El mismo documento propone dos medidas para atacar este factor: atenderlo según los protocolos establecidos para casos de violencia contra niños y adolescentes, y promover espacios de tutoría individual y grupal. La lectura atenta de las orientaciones que se sugieren para cada caso no deja dudas de que aluden a situaciones de violencia entre estudiantes, a pesar de que los protocolos señalados en la RM 274-2020-MINEDU<sup>3</sup>, citada allí mismo, distinguen entre hechos de violencia que unos estudiantes ejercen contra otros y aquellos en los que incurre el personal de la escuela. En muchos casos, las acciones que agravan a los estudiantes a nivel psicológico, físico o sexual cometidas por sus maestros o por el personal de la escuela tienden a disimularse, negarse o encubrirse, con el consiguiente perjuicio de los estudiantes agredidos. En ese sentido, las orientaciones no deberían limitarse a asociar el concepto de *violencia escolar* con las agresiones entre pares o el de violencia a secas a situaciones familiares, pero no a las interacciones entre maestros y alumnos, como si ese espacio estuviese siempre libre de violencia o fuese un motivo para el retiro de estudiantes de la institución educativa.

6. **Inequidad de género: ¿un problema familiar?** El tercer factor de interrupción que podría vincularse con el contexto escolar es el relativo al género, que rápidamente se asocia al embarazo y a la carga de tareas domésticas en el hogar. Al respecto, se proponen tres medidas: hacer un diagnóstico del impacto de la crisis sanitaria en las estudiantes mujeres; llevar a cabo acciones de sensibilización con las familias; realizar también este mismo tipo de acciones, pero con los estudiantes sobre la problemática del embarazo adolescente y de la maternidad y paternidad tempranas.

Según un reporte del SíseVe, entre 2013 y 2018 ocurrieron 12.070 casos de violencia contra los estudiantes cometidos por el personal de las instituciones educativas, siendo la víctima una niña o una adolescente en el 55 % de los casos. El mismo reporte señala que son las estudiantes mujeres quienes más sufren violencia verbal (58 %) y violencia psicológica (56 %), principalmente por parte del personal de dichas instituciones en un 70 % de los casos. En este panorama, no se entiende por qué motivo se consideran el embarazo precoz o las tareas domésticas como las únicas causas de interrupción de los estudios y no se toma en cuenta el trato discriminatorio u ofensivo que eventualmente se recibe en las escuelas.

---

3. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/832272-274-2020-minedu>>.

7. **La debilidad de la dimensión pedagógica.** La Estrategia Nacional para la Reinserción y la Continuidad Educativa, lanzada por el Minedu en 2021, recoge las pautas publicadas por Alerta Escuela. Sus orientaciones para “La continuidad educativa desde el aspecto pedagógico” no aporta novedades ni mejoras en su propuesta; insiste, en cambio, en enfocarse en la tutoría y en el trabajo con las familias; reitera, asimismo, el tema de la participación estudiantil, y en sus acciones específicas de intervención pedagógica según factores de riesgo, refiere las pautas ya señaladas en documentos anteriores para cada uno de estos.
8. Lo que se puede concluir de este análisis es que los vacíos y debilidades de la estrategia se concentran fundamentalmente en el terreno pedagógico. El peso de las intervenciones propuestas se enfoca claramente en el frente externo y en el plano individual —cuando no son las familias y sus circunstancias—; los problemas por resolver hacen referencia a los individuos que resultan afectados por ellas. Tácitamente se asume que las instituciones educativas en general funcionan bien en lo pedagógico, que no existen problemas o debilidades en la enseñanza ni en la relación entre directivos, maestros y estudiantes. Se presupone, además, que tres sesiones pueden ser suficientes para desarrollar los proyectos de vida de los adolescentes y promover su participación, y que, más aún, ambas medidas tendrían la capacidad de retener a los estudiantes, así como de ir revirtiendo los desfases, déficits y desniveles en sus aprendizajes.

### 1.2.2 Los factores identificados por nuestro estudio diagnóstico

La información que el estudio de Sempé y Lucchetti (2022) pudo recoger confirma la insuficiencia del enfoque con el que Alerta Escuela describe los factores de interrupción de estudios; subraya, asimismo, la necesidad de considerar el contexto interno de las instituciones educativas como una fuente de factores no menos relevantes. Más allá de la cordialidad que todos los actores declaran prodigarse, son notorias tanto la debilidad del vínculo como la dificultad de los docentes para ir más allá de la formalidad de los roles asignados por el sistema. Es por eso que al mundo subjetivo de los estudiantes se le asigna una ubicación marginal, externa a la agenda pedagógica de la escuela, sesgada, por añadidura, a lo patológico, a lo disfuncional. Los temas que más perturban a los estudiantes no tienen cabida; la existencia de docentes que se interesan y escuchan parece estar ligada al azar, al igual que la de maestros que despiertan desconfianza y temor. El recambio continuo de docentes refuerza esta percepción. El tema económico, además, suena determinante en la medida que la identificación con la institución es débil o inexistente: esta no aporta motivos de fondo para quedarse, no nutre sus aspiraciones ni les aporta viabilidad.

1. **Calidad de la relación entre docentes y estudiantes.** En general, los actores entrevistados califican de buenas las relaciones entre estudiantes y maestros, siendo estos últimos muy claros en señalar el valor de la confianza como base para establecer un vínculo adecuado con aquellos. En varios casos, sin embargo, los estudiantes señalan que la mayor cercanía y confianza la tienen con los auxiliares. No se sienten libres, por ejemplo, de conversar con sus maestros sobre las situaciones que viven en casa ni de hacerles preguntas relacionadas con su

sexualidad. Obtener respuestas claras en este ámbito depende más del docente que de una decisión institucional. Mencionan también que son objeto de discriminación por parte de sus profesores; cuando no es por razones de género, lo es por su lugar de procedencia o su cultura de origen.

2. **Bienestar personal.** Varios estudiantes manifiestan sentirse mejor en la escuela que en sus casas, porque sus padres no los dejan salir ni comparten momentos con ellos. Las tensiones que viven no los hacen sentir bien. No obstante, sus docentes tienden a calificarlos como deprimidos y atribuyen su desganado en las clases a su situación familiar o al eventual acoso de sus compañeros. Afirman, igualmente, que la hora semanal de tutoría es el espacio para abordar el estado de ánimo, la autoestima, la situación emocional o los problemas familiares (de todos los estudiantes), aunque sería mejor que fueran tratados por un psicólogo. Los estudiantes declaran que han retornado con temor a la presencialidad, dada la posibilidad de tener como profesor a una mala persona.
3. **Metas y expectativas.** La mayoría de los adolescentes entrevistados señala, asimismo, que no tienen en sus escuelas un espacio para hablar sobre sus expectativas a futuro, que nadie les pregunta sobre el tema y que ni entre ellos mismos conversan al respecto. Dicen que son sus familias las que les reiteran el mensaje de superarse, de no ser como ellos, de que vayan a clases y acaben el colegio. No obstante, carecen, salvo excepciones, de un plan que los conduzca a esa meta. En Huancavelica se observa un mayor deseo de seguir estudiando luego de egresar; en Loreto y Ucayali el objetivo es sobre todo la autonomía económica. Varios trabajan y estudian a la vez. No se percibe identificación de los estudiantes con su institución educativa ni tampoco un compromiso claro de la escuela para que terminen sus estudios a pesar de todo.
4. **Relaciones entre pares.** Las dudas o decisiones sobre la etapa postescolar no suelen ser temas de conversación entre los estudiantes. En Lima y Huancavelica parecen tener metas más claras, pero entre los adolescentes de Loreto y Ucayali se abordan más superficialmente, quizás porque la mayoría solo busca una actividad que genere ingresos económicos, tal como una carrera técnica o militar. En las entrevistas declaran la existencia de problemas de alcohol y drogas entre sus compañeros, así como también actitudes discriminatorias y estereotipos de género. En Loreto la mayor parte de los estudiantes afirma que no tienen interés en estudiar, menos en continuar estudios al terminar la escuela.
5. **Estrés económico.** Los docentes y directivos señalan las condiciones socioeconómicas de los adolescentes como el principal factor de riesgo de interrupción de los estudios o de impedimento para su retorno. Esto se expresa en la prioridad que para ellos tiene asegurar un ingreso que aporte a la familia o que les otorgue autonomía económica; pero también en los limitados recursos de los que disponen las familias para poder movilizarse a la escuela —particularmente en Loreto y Ucayali—, así como para comprar los útiles y uniformes. Se indica que esta situación estresa a los estudiantes, baja su autoestima y provoca el acoso de sus compañeros.
6. **Problema de rotación docente e idoneidad profesional.** El estudio también recogió el problema de la alta rotación docente en las instituciones, un hecho

que rompe la continuidad en la atención educativa de los adolescentes. Se señala que en algunos colegios casi la totalidad de los profesores cambia cada año. Por otro lado, se indica que la mayor parte de la plana docente tiene formación técnica y que en muchas ocasiones se les asigna cursos para los que no tienen preparación. Esto constituye un factor de desmotivación para los estudiantes.

### 1.3 Los proyectos integrados de aprendizaje

Una de las estrategias pedagógicas que el CNEB recomienda como más propicia para el desarrollo de competencias es el aprendizaje basado en proyectos. Se trata de una metodología de carácter inductivo que plantea problemas de interés para los estudiantes y de alta exigencia cognitiva, que deben ser resueltos mediante una investigación y un producto diseñado y realizado colaborativamente de manera autónoma. En la medida en que las competencias suponen la habilidad de resolver problemas haciendo uso reflexivo de conocimientos y habilidades, los proyectos representan, precisamente, una oportunidad para desarrollarla.

#### 1. **¿Por qué es importante la metodología de proyectos en este contexto?**

Desde el punto de vista del mercado laboral, las llamadas *competencias para la empleabilidad* suponen precisamente el desarrollo de capacidades de resolución autónoma y reflexiva de problemas, de transferencia de conocimientos a contextos inéditos, así como un conjunto de habilidades blandas que el aprendizaje basado en proyectos propicia expresamente: colaboración, creatividad, automotivación, flexibilidad, perseverancia. De ahí la importancia del buen uso de esta metodología para propiciar aprendizajes necesarios para la inserción laboral, un aspecto clave de un proyecto de vida, tanto en los adolescentes reinsertados como en aquellos que se encuentran en riesgo de interrumpir sus estudios. Por eso, es necesario analizar la manera en la que se está empleando en las instituciones. De otro lado, las estrategias de recuperación de aprendizajes necesitan apelar necesariamente a este tipo de metodologías, pues los desfases en los aprendizajes de los estudiantes no están referidos al manejo de información, sino al desarrollo de competencias, lo que exige a los docentes y a las instituciones aprender a manejarlas adecuadamente.

#### 2. **Distorsiones que necesitan ser prevenidas: un análisis de caso.** Para tener una estimación de la manera en la que se está enfocando y abordando esta metodología, analizamos el proyecto integrado "Fortalecimiento de la cultura ecológica en las familias", de una institución educativa en Huancavelica, diseñado para estudiantes de tercero a quinto de secundaria. Este análisis puede ser útil para identificar la consistencia de sus procedimientos con el carácter de esta estrategia y establecer su alineamiento con el currículo; es decir, para estimar sus posibilidades en el desarrollo de las competencias que se le asignan:

- a) La situación significativa planteada describe un problema de manera sumamente inespecífica (la persistencia de "ciertos hábitos y costumbres que perjudican la salud de las personas y la conservación del medio ambiente") y, al mismo tiempo, prescribe la solución deseable, también en un plano general (hay que "conservar y mantener nuestros espacios de convivencia ambiental" y "mejorar los hábitos de cuidado de la salud, el ambiente y la sobrevivencia").

Proponer un proyecto con un problema que no se describe y, además, indicar lo que se debe hacer invalida la metodología. Si los estudiantes no van a resolver un problema por sí mismos, el proyecto pierde sentido.

- b) No se propone un producto ni se anuncia un reto. En su lugar, se plantean cuatro preguntas que no tienen carácter de desafío, pues las respuestas pueden transcribirse directamente de diversas fuentes. Una operación de transcripción de información es de muy baja demanda cognitiva. La cuarta pregunta, sobre los acuerdos, se responde fácilmente retomando las respuestas anteriores.
- c) Se asignan al proyecto dieciocho competencias que deben lograrse en un plazo de cinco semanas. Esta cantidad, sin embargo, es, en principio, inmanejable. Para abordar seriamente cada una de las competencias, es necesario monitorearlas a través de criterios muy específicos; asimismo, deben retroalimentarse a partir de juicios que recojan, relacionen y valoren todas las evidencias del proceso, y ser medidas con instrumentos distintos. Incluso en un aula con pocos estudiantes, no es viable lograr todo esto en cinco semanas.
- d) Este proyecto declara abarcar dieciocho competencias, pero las matrices que se adjuntan les asignan desempeños aislados, es decir, aspectos muy particulares de una u otra capacidad de cada competencia, a manera de subtemas específicos. Como consecuencia, ninguna de las competencias declaradas se evalúa realmente. La fragmentación de las competencias y el abordaje aislado de sus elementos no corresponden al enfoque del currículo.
- e) El proyecto señala que los llamados retos (la respuesta a las cuatro preguntas) "serán logrados con el acompañamiento y seguimiento de los docentes". Sin embargo, lo que hace a continuación es describir al detalle todas y cada una de las tareas que deben realizarse, lo cual no corresponde a esta estrategia ni constituye un real aporte al desarrollo de competencias. Los proyectos son metodologías no estructuradas y no direccionadas, no contienen una secuencia de instrucciones; esto quiere decir que sus actividades son decididas por los estudiantes. Los proyectos conforman una metodología de resolución de problemas; si el docente prescribe cómo resolverlo, dejan de cumplir su propósito.
  - » Varias de las actividades descritas no guardan relación directa y necesaria con las cuatro preguntas planteadas:
  - » ¿De qué forma podemos fortalecer la cultura ecológica en las familias de la institución educativa?
  - » ¿Cómo podemos disminuir, reutilizar, reusar y reciclar los residuos sólidos que producimos en casa?
  - » ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestros hábitos de higiene y conciencia ecológica?
  - » ¿Qué acuerdos y normas debemos consensuar para el cumplimiento efectivo de las actividades?

Es decir, las siguientes son actividades que no aportan nada a su resolución; las cuatro preguntas podrían responderse sin realizar ninguna:

- » Participamos en la ejecución del microrrelleno sanitario.
- » Conocemos la cantidad y el tipo de basura que producimos en nuestra comunidad, y los registramos en una tabla de doble entrada.
- » Elaboramos dibujos sobre la contaminación por desechos en la comunidad.
- » Utilizamos materiales reutilizables para construir elementos deportivos.
- » Desarrollamos ejercicios físicos básicos utilizando los elementos deportivos de material reciclado o reusado.
- » Comentamos con nuestros familiares sobre la manera en la que se puede elaborar una historieta y anotamos las sugerencias en un organizador conceptual o lógico.
- » Nos informamos sobre el nombre de las cosas y objetos de nuestro entorno y elaboramos una lista de objetos.

3. Cada una de las actividades enumeradas se justifican básicamente porque aluden directa o indirectamente al campo al que pertenecen las áreas del currículo, no porque permitan desarrollar una competencia. Así, hacer dibujos sobre la contaminación serviría de justificación para decir que se está abordando el área de Arte; realizar ejercicios físicos con material reciclado bastaría para afirmar lo mismo con respecto al área de Educación Física; usar una tabla de doble entrada para clasificar tipos de basura implicaría una situación similar en relación con el área de Matemática. Como puede apreciarse, se interpretan las áreas como campos temáticos y se incluyen actividades solo por su relación con el tema. De este modo, los estudiantes nunca tendrán ocasión de aprender a actuar de forma competente, solo a saber cuántos tipos de basura hay o cómo se elabora un organizador conceptual.
4. **Alerta pedagógica.** El problema es que esta manera errónea de entender y trabajar los proyectos de aprendizaje y de abordar el currículo no expresa la confusión de los docentes de una escuela en particular: es una tendencia nacional. Se difunden modelos tergiversados de proyecto a través de las diversas instancias de gestión y se instruye a los maestros para que fragmenten las competencias en desempeños aislados. Una evaluación externa de rendimiento, que debe basarse obligatoriamente en las expectativas planteadas en el currículo para cada ciclo y nivel, colocaría a los estudiantes en el sótano de la tabla.

## 1.4 La evaluación diagnóstica

Mapear de manera fidedigna las necesidades de aprendizaje de los estudiantes reinsertados o en riesgo es el punto de partida obligado de cualquier estrategia de recuperación o preventiva. En ese sentido, los fascículos de evaluación diagnóstica presentados por el Ministerio de Educación, bien empleados, pueden ser un ins-

trumento útil para llevar a cabo una identificación objetiva de dichas necesidades. Hay, sin embargo, varias alertas recogidas de su aplicación en diversas regiones del país que obligan a hacer precisiones en los procedimientos con la finalidad de que garanticen resultados confiables y, por lo tanto, estrategias pedagógicas bien enfocadas.

1. **Comprensión cabal del objeto de evaluación: una premisa obligada.** Este *pack* lo encabezan un fascículo que presenta los lineamientos generales para llevar a cabo la evaluación, así como otros diez fascículos distribuidos por áreas curriculares. El fascículo general menciona las acciones propuestas para determinar el nivel de desarrollo de las competencias con el que los estudiantes inician el año escolar 2022. Una de las pautas planteadas es identificar las competencias seleccionadas para la etapa de consolidación de aprendizajes 2021. Tengamos en cuenta que para esto existe un prerrequisito que el propio CNEB señala: la comprensión previa de las competencias, algo que, como hemos visto, se halla muy interferida por la licencia otorgada a los docentes para fragmentarlas y enseñarlas por partes (desempeños) de manera aislada. Esta brecha de comprensión es una limitación que va a impedir una identificación y selección válidas de las competencias efectivamente logradas o en proceso para la fase de consolidación, tanto en los estudiantes reinsertados como en aquellos a quienes se considera en riesgo de interrumpir sus estudios. He aquí un primer escollo que debe explicitarse y resolverse para que la recuperación o reforzamiento de aprendizajes se enfoque efectivamente en competencias y no en contenidos o en destrezas mecánicas.
2. **La confiabilidad de las evidencias.** Otra de sus pautas es que toda la información recopilada a la fecha sobre dichas competencias se organice en el portafolio del estudiante, en su carpeta de recuperación, en las evaluaciones finales del 2020 y en las calificaciones registradas en el SIAGIE. Sin embargo, aquí hay otro problema: ¿cuán confiables son esas evidencias si la comprensión de las competencias viene dando muestras de ser sumamente débil, no solo por la tendencia a la fragmentación, sino, además, por el sesgo hacia los contenidos que ha sido notoriamente evidenciado en los últimos dos años? Se ha hecho bastante patente la tendencia a tratar las áreas y las competencias como temas, como contenidos enseñables por instrucción, no como habilidades de resolución de problemas que ponen en práctica conocimientos y capacidades diversas. Hay que aportar criterios que ayuden a discernir la calidad y la validez de las evidencias para juzgar logros o avances efectivos en una determinada competencia.
3. **¿Situación significativa o tarea auténtica?** Los fascículos proponen también ejemplos de situaciones significativas y actividades. Una situación significativa, según el currículo, es "un problema o desafío que se caracteriza por despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de los estudiantes y que demanda autonomía en la planificación de las actividades que servirían para abordarla" (CNEB, 171 y 179); tal definición es congruente con toda la literatura especializada sobre enfoque curricular por competencias. Partiendo de esta premisa, observamos en los fascículos dos dificultades:
  - a) Lo que proponen, en general, son *tareas auténticas*, como se les conoce en el enfoque de la evaluación formativa, útiles para evaluar las competen-

cias del área, es decir, actividades que retan a emplear el conocimiento en una situación determinada. Las *situaciones significativas* van más allá, como su definición lo indica, pero llamar de esta manera a las tareas evaluativas modela el concepto como la premisa contextual o el referente genérico de actividades sumamente acotadas. Es así, en efecto, como se encuentra en numerosos diseños de sesiones que se difunden y circulan de manera oficial.

- b) La otra dificultad es que varias de las situaciones propuestas en los fascículos no plantean problemas, sino una enumeración de tareas de muy baja demanda cognitiva que podrían resolverse transcribiendo información textual de fuentes primarias o secundarias conocidas. Este sesgo también termina ofreciendo un modelo distorsionado del concepto, que es el que se recoge y difunde a través de todas las instancias de gestión.
4. **El procesamiento y valoración de los resultados.** Los fascículos tampoco aportan lineamientos para determinar —utilizando los resultados de las pruebas— el nivel de competencia de los estudiantes ni orientan tampoco sobre qué uso pedagógico puede hacer el docente de ellos para ayudar a avanzar a los estudiantes hacia niveles superiores. Podríamos suponer que ambas cosas son un implícito o que no corresponde a los fascículos aportar estas orientaciones, pero ya resulta bastante complejo para el docente promedio hacer un diagnóstico con estas características; incluso puede resultarles aún más confuso o incierto efectuar el balance y tomar decisiones pedagógicas adecuadas con base en sus conclusiones.
5. **El sesgo analítico en el manejo de las competencias.** Los manuales que acompañan los *kits* de evaluación diagnóstica sí aportan recomendaciones pedagógicas y pautas precisas para la retroalimentación con base en los resultados de las pruebas aplicadas. Sin embargo, como es comprensible, las pruebas tienen un carácter analítico y distinguen aspectos sumamente específicos de cada competencia, lo que les hace girar no en torno de las competencias, sino de los desempeños, que son fragmentos de las capacidades que la componen. Como no aportan una rúbrica que integre los aspectos distinguidos, sino más bien sitúan sus orientaciones en los llamados *desempeños precisados*, el mensaje que se envía al docente es que las competencias pueden ser enseñadas parte por parte, como si fuese un objetivo general que sirve de marco a subtemas específicos.
6. **El todo o las partes: falsos dilemas que sesgan la evaluación.** Esta idea contradice el enfoque y las orientaciones pedagógicas del currículo, que explica la manera en la que las competencias se evidencian a partir de la calidad de la interacción de las capacidades que la componen para responder a una situación concreta y cómo es que se desarrolla a partir de experiencias que hacen posible una combinación reflexiva y pertinente de sus elementos. Es verdad que el currículo distingue la evaluación analítica de la holística; ambas son necesarias, pero los *kits* solo modelan la primera y —probablemente sin pretenderlo— refuerzan la tendencia preexistente entre los docentes a fragmentar y tematizar las competencias en la enseñanza y en la evaluación.

## 1.5 El refuerzo escolar

La RVM 045-2022-MINEDU<sup>4</sup> aporta un conjunto de "Disposiciones sobre la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar para estudiantes de los niveles de Educación Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular". Su propuesta consiste en enfocarse básicamente en las áreas de Comunicación y Matemática, así como en lo socioemocional, y atender las necesidades de los estudiantes en ambas áreas de manera diferenciada, a través de talleres de cuatro horas y de una "carpeta de refuerzo escolar". Para que estas disposiciones jueguen a favor de la estrategia de recuperación de aprendizajes de los estudiantes reinsertados o en riesgo, es necesario analizar sus características.

1. **Las prioridades.** Es difícil conciliar la prioridad que esta norma asigna a las competencias comunicativas y matemáticas, cuando las normas precedentes dejaron a las instituciones en libertad de priorizar su atención sobre la base de los resultados de la evaluación diagnóstica, una medida más razonable. El Minedu incluso distribuyó *kits* de evaluación diagnóstica en todas las áreas curriculares, dejando en claro el mensaje que había que tomarles el pulso a los estudiantes en las diversas competencias antes de decidir sus énfasis en la enseñanza. Sin embargo, a partir de esta RVM, habría ahora que concentrarse solo en dos áreas, sean cuales sean los resultados de las pruebas diagnósticas.
2. **A favor y en contra.** Hay tres aspectos importantes en esta norma que pueden ser útiles como encuadre de la estrategia de retención de estudiantes reinsertados y en riesgo, pero que entran en contradicción con otras tendencias generadas desde el propio sistema. Cabe plantearse, entonces, interrogantes sobre su viabilidad:
  - a) La asociación que hace entre la mejora del aprendizaje y el fortalecimiento de su autonomía, de su capacidad de autogestionar sus aprendizajes. Este principio, por cierto, no se condice con el hábito que se instaló en los últimos dos años de distribuir a los docentes sesiones prediseñadas dirigidas a estandarizar las prácticas pedagógicas y en las que el estudiante se limita a seguir una secuencia de instrucciones.
  - b) La vinculación del soporte socioemocional que requieren los estudiantes con el proceso mismo de desarrollo de sus aprendizajes y con la atención pertinente a sus necesidades. Esta idea contradice la tendencia —que se refuerza desde las propias instancias de gestión— a derivar esta variable a la tutoría, con lo cual se afianza la idea de que es un tema ajeno al trabajo pedagógico del docente en las aulas.
  - c) La alusión a "barreras que influyen directamente en el aprendizaje" y a la necesidad de identificarlas, sugiriendo que no basta tener los resultados de la evaluación diagnóstica. En el marco de los siete factores de riesgo propuestos por el Minedu, tales barreras existen sobre todo fuera de la escuela, soslayando que también se las halla dentro de las instituciones educativas, como el diagnóstico ha dejado en evidencia.

---

4. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2933683-045-2022-minedu>>.

3. **Nivelación: ¿una meta realista?** La norma también precisa la necesidad de evaluar de forma permanente el progreso de estos estudiantes (evaluaciones diagnósticas, de proceso y de salida) y monitorear continuamente sus avances, así como el propio trabajo del docente. Aunque no lo señala, habría que revisar si la premisa es que las horas destinadas al reforzamiento van a poder nivelar a los estudiantes en todo lo que corresponde aprender en el grado que están cursando. En sus disposiciones generales, la norma dice que la estrategia busca que "desarrollen sus competencias en el nivel esperado para su grado/ciclo", lo que es válido como propósito general, pero que no resulta necesariamente alcanzable en diez meses ni en todas las áreas.
4. **Roles, tareas y perfiles.** Esta RVM también plantea designar a un docente para que asuma la función de asesoría pedagógica a la labor de refuerzo escolar, de preferencia con experiencia y formación específica en las dos áreas curriculares priorizadas. Propone, asimismo, recurrir a la ayuda de voluntarios. Lo que no deja en claro es que una atención pedagógica de calidad a los estudiantes en el marco del reforzamiento de sus competencias necesita personas con un determinado perfil profesional. Decir incluso que la experiencia del asesor pedagógico en las áreas priorizadas es algo deseable pero no obligatorio deja abierta la puerta a que ese rol sea desempeñado por cualquier persona.
5. **La viabilidad de los mecanismos.** Aunque algunas de sus disposiciones podrían servir de marco para sustentar ciertos mecanismos de retención de estudiantes en riesgo, varias de ellas, por el nivel de calidad que requieren a nivel de agencia y de procesos para ser efectivas, necesitan evaluar sus condiciones de viabilidad en el contexto de escuelas con significativas debilidades pedagógicas e institucionales. Más aún, con instancias de gestión local saturadas de demandas cruzadas, técnicas y administrativas que no les permiten involucrarse a fondo en ninguna cuyo incumplimiento les acarree consecuencias.



2

## Principales desafíos



1. **Las expectativas.** El tema ha sido muy estudiado por la psicología: las expectativas, altas o bajas, que los docentes y las instituciones educativas depositan en los estudiantes pueden influir mucho en el rendimiento de estos.
  - › Las dificultades e interferencias que puedan tener los estudiantes fuera del ámbito de la escuela pueden representar un riesgo de abandono de la escuela o tal vez no, según el nivel y la calidad de contención y soporte que encuentren en su familia nuclear o en sus redes familiares; pero ello depende también de que hallen lo mismo en sus escuelas, así como de la flexibilidad de estas en darles las facilidades que necesitan para continuar estudiando.
  - › En un país diverso y con profundas desigualdades sociales, las adversidades que enfrentan los estudiantes para estudiar no deberían ser vistas como la excepción, sino como la regla; y tenemos que prepararnos para responder a ellas basados siempre en el interés superior del niño y el adolescente.
  - › Es indispensable trabajar sobre las expectativas que los docentes tienen en sus estudiantes y en sus propias posibilidades para sacarlos adelante a pesar de los obstáculos. El riesgo no existe porque trabajen o adelanten la paternidad, sino porque carecen del soporte necesario tanto fuera como dentro de las instituciones educativas.
2. **Revertir los factores internos de interrupción de estudios.** Los siete factores identificados por el Minedu deben ser leídos no solo en su expresión externa. La retención de los estudiantes reinsertados y de aquellos que podrían irse pasa

también por reconocer la expresión de estos factores al interior de la escuela. Por ejemplo:

- › Las escuelas pueden desempeñar un rol compensatorio y evitar que se afecte el rendimiento de los estudiantes que carecen de apoyo familiar; sin embargo, se necesita revertir la débil consciencia del sistema respecto de su responsabilidad con todos y cada uno, independientemente de sus circunstancias.
- › Las escuelas pueden mostrar altas expectativas en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, aun cuando en sus familias aquellas sean más bien limitadas; pero tienen también la posibilidad de mejorar la calidad del trato y de la enseñanza para que la experiencia escolar genere en ellos elevadas expectativas en sus posibilidades de aportar.
- › Las escuelas pueden generar en las aulas espacios de convivencia basados en el respeto y la confianza con el fin de evitar que el acoso, el maltrato y las distintas expresiones de violencia escolar que implican al propio personal de la institución puedan ser un factor disuasivo y de alejamiento para los estudiantes.
- › Las escuelas pueden disminuir en su interior las brechas de género, combatir la discriminación, el prejuicio y la subestimación de las niñas o adolescentes, independientemente de la mayor o menor equidad con que las estudiantes puedan ser tratadas en sus familias o en el espacio público.

### **3. Promoción de la participación y del liderazgo estudiantil en todos los ámbitos.**

En el marco de los siete factores de riesgo, la quinta orientación, que plantea promover la participación y el liderazgo en los estudiantes, podría interpretarse en el marco de lo señalado por la RVM 045-2022-MINEDU como el fortalecimiento de su autonomía y de su capacidad para autogestionar sus aprendizajes, planteada incluso como una condición para la mejora de los resultados. Así, vinculando participación y liderazgo con autonomía y con mejora de los aprendizajes, podríamos inferir que:

- › Las aulas deben tener a los estudiantes en un rol protagónico y no pasivo dependiente. Esto implica fortalecer su autonomía y su pensamiento crítico en el desarrollo de todas las actividades pedagógicas, revirtiendo la tendencia a estructurar, controlar y direccionar los procesos o a priorizar los plazos sobre los espacios de reflexión, indagación y debate.
- › La priorización de asuntos públicos de su interés, como señala la quinta orientación, debe ser discutida y decidida por los propios estudiantes, no por el docente, considerando en ese ámbito, además, los temas y las preocupaciones propias de su generación y no solo las valoradas desde el mundo adulto.
- › No solo el municipio escolar, sino también las asambleas de aula deberían ser espacios naturales de participación y liderazgo, dándoles cabida en el horario y respetándose, o más aún, institucionalizándose el involucramiento activo de los estudiantes en la elaboración del proyecto educativo institucional.

4. **El uso de metodologías basadas en la investigación y el pensamiento crítico.** Se necesita corregir el formato de proyecto que usualmente siguen los docentes, predeterminado, sobreestructurado, direccionado sin margen para la reflexión crítica ni para la autonomía, y ajeno en su diseño al desarrollo de competencias.
  - › El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que podría facilitar la atención a estudiantes con necesidades diferentes, puesto que demanda trabajo colaborativo, posibilita una división del trabajo acorde con las posibilidades de cada uno, genera dinámicas continuas de interaprendizaje y permite, además, una retroalimentación diferenciada, ajustada a las distintas necesidades.
  - › Los proyectos y otras metodologías inductivas facilitan, asimismo, el despliegue de tantas competencias como el problema por abordar demande, dándoles a los estudiantes la oportunidad de aprender a resolver problemas con un enfoque genuinamente interdisciplinario.
  - › Este tipo de metodologías, bien empleadas, son de alta exigencia cognitiva, incentivan y movilizan una serie de procesos mentales, por lo que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía, dos aspectos eje en el desarrollo de competencias de todas las áreas del currículo.
5. **Los límites y posibilidades de los kits de evaluación diagnóstica.** Los *kits* de evaluación están centrados en lo que el currículo nacional denomina *evaluación analítica*, pues pone el foco en los aspectos más específicos de los estándares, es decir, en la expresión concreta de las capacidades en desempeños precisos. Desde esta premisa, hay varios aspectos que se deben tener en cuenta.
  - › La competencia no se evalúa parte por parte. Si bien los *kits* se enfocan en capacidades y en desempeños específicos, y dan recomendaciones para retroalimentar a los estudiantes y ayudarlos a mejorar en esos aspectos en particular, se necesita dar un paso más y ofrecer modelos de evaluación holística, es decir, una evaluación que ponga el foco en la interrelación de las capacidades como evidencia demostrativa de la competencia.
  - › Se necesita, asimismo, dar pautas para valorar los resultados y establecer el nivel de la competencia, así como orientaciones precisas para hacer el mejor uso pedagógico posible de dichos resultados a través de estrategias que consideren las diferencias.
  - › Se requiere, finalmente, corregir el enfoque con el que se proponen situaciones significativas en los fascículos por áreas, pues modelan un diseño ajeno a la definición del currículo y desvían la ruta de desarrollo de competencias. Las situaciones significativas no son narrativas referenciales que introducen al desarrollo de un conjunto de tareas, sino problemas que deben ser solucionados por los estudiantes con base en una indagación y un análisis crítico de sus resultados.
6. **Los dilemas y desafíos del refuerzo escolar.** Los mecanismos pedagógicos para la atención de los estudiantes reinsertados y la retención de los que podrían estar en riesgo de interrumpir sus estudios pueden apoyarse en las disposiciones de la estrategia nacional de refuerzo escolar, pero hay condiciones.

- › Se debe plantar cara a las naturales resistencias a hacerse cargo de lo diverso, pues las diferencias de necesidades en un aula siempre han existido y existirán. Nos hallamos ante el derrumbe de un mito, el del aula homogénea, que ha justificado el principio de simultaneidad en la enseñanza. La pandemia solo ha agudizado y visibilizado aún más estas diferencias.
- › Atender las diferencias demanda una preparación pedagógica especial. Ajustar las estrategias a las necesidades específicas de cada estudiante supone un manejo flexible de un repertorio didáctico variado, así como una gestión más razonable del tiempo y más diversificada de los plazos.
- › Se requiere, asimismo, una gestión flexible del director, que proteja el ajuste a las necesidades de los estudiantes y, por lo tanto, contenga las presiones externas para estandarizar la práctica de sus docentes; una gestión que se esfuerce por asegurar la calidad del trabajo de su personal, no solo el cumplimiento formal de las responsabilidades y acuerdos.



3

## Los mecanismos propuestos



Los mecanismos que a continuación describimos obedecen a un enfoque de procesos y están diseñados en el marco de los lineamientos aportados por el Ministerio de Educación, a través de Alerta Escuela, para prevenir la interrupción de estudios y favorecer la continuidad educativa; de la Estrategia Nacional para la Reinserción y Continuidad Educativa (ENRC); de la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar del Ministerio de Educación; así como de las conclusiones a las que hemos llegado luego de su revisión y análisis. Se basan, asimismo, en el Currículo Nacional de Educación Básica y en la RVM 094-2020-MINEDU<sup>5</sup> sobre la evaluación de los aprendizajes.

### 3.1 Cómo emplear estos mecanismos: alertas y recomendaciones

En conjunto, estos mecanismos buscan trazar una ruta accesible a varios de los lineamientos de política educativa que contienen las mencionadas normas y que están orientados a responder a la emergencia que representa que un número significativo de estudiantes interrumpan sus estudios. Buscan completar las piezas de información que hemos identificado como ausentes y plantear, además, las condiciones que harían efectivo su uso en las difíciles condiciones en las que trabajan las escuelas del país. No obstante, es necesario subrayar que estos cuatro mecanis-

---

5. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>>.

mos no tienen como propósito evidenciar que la institución se está movilizando y cumpliendo las disposiciones oficiales, sino conseguir resultados. Para asegurarlos realmente y que los estudiantes empiecen a progresar de manera objetiva, proponemos las siguientes recomendaciones:

1. Pese al sentido de urgencia de esta intervención, cada institución educativa debe asegurar la consistencia de cada paso que da. En las heterogéneas condiciones existentes en las cuatro regiones, el nivel de facilidad para implementar tales mecanismos no será necesariamente el mismo, sobre todo considerando la distancia entre el currículo prescrito y el que realmente se enseña, constatada en la mayor parte de escuelas del país e incrementada en estos dos años de pandemia.
2. Para despejar los errores y distorsiones frecuentes que se han observado en estos últimos años, se recomienda empezar por el mecanismo de diagnóstico, lo que supone consensuar el real sentido de los aprendizajes esperados en las áreas de Comunicación y Matemática. Esta es una condición muy importante de la estrategia. Pasarla por alto para priorizar medidas operativas inmediatas es como mantener el barco en navegación, pero dejando de mirar el mapa.
3. En paralelo, el otro mecanismo que debe priorizarse es el de gestión. A las prioridades acordadas se les debe garantizar todas las condiciones que requieren y protegerlas de cualquier interferencia, venga de donde venga, y tal es la responsabilidad de la gestión. De lo contrario, los objetivos nunca se van a cumplir. La presión por la velocidad que requiere la atención a los aprendizajes no puede sacrificar la calidad ni la pertinencia de la respuesta.
4. Hecho el diagnóstico, hay que iniciar el mecanismo pedagógico para organizar la atención hacia las necesidades identificadas. Eso supone diferenciar estrategias, no uniformizarlas, manejar un repertorio variado de recursos y distinguir con claridad las características específicas de cada metodología, asegurando una comprensión común de su significado y sus procedimientos. Se recomienda no dejar nada por supuesto; en el ámbito de las didácticas, también se detectan errores frecuentes de comprensión y manejo que afectan su efectividad.

## 3.2 Herramientas básicas de gestión escolar

Ningún mecanismo pedagógico es realmente viable si los directivos de las instituciones no ejercen liderazgo pedagógico ni hacen de la gestión de la calidad de los procesos en las aulas el eje principal de su rol. El sistema tiende a homogeneizar las prácticas; la atención a la acentuada heterogeneidad de necesidades de aprendizaje que ha producido la pandemia exige, por el contrario, una diferenciación para un ajuste genuino a las necesidades específicas de los estudiantes.

### 3.2.1 El marco normativo de respaldo

1. La RVM 220-2021-MINEDU<sup>6</sup> plantea un conjunto de disposiciones relativas a la propuesta formativa de directores y subdirectores de instituciones educativas, con el fin de aportar a "una gestión escolar centrada en el desarrollo de aprendizajes, y alineada a una trayectoria profesional y a una estructura organizacional basada en el liderazgo pedagógico". Es importante citarla, porque allí, de acuerdo con la RVM 093-2021<sup>7</sup>, que aprueba el Clasificador de Cargos de la Carrera Pública Magisterial, se dice textualmente (8.1.4) que los equipos directivos de las instituciones educativas tienen como función, entre otras:
  - › "Analizar y sistematizar resultados y logros en las metas de aprendizaje de los estudiantes del nivel y/o modalidad a su cargo, a fin de reflexionar sobre la práctica pedagógica docente y otros factores influyentes e implementar acciones que conduzcan a su mejora".
  - › "Organizar y promover espacios y mecanismos de trabajo colaborativo en la comunidad profesional de aprendizaje de docentes de su nivel(es) y/o modalidad, a fin de mejorar su práctica pedagógica y estimular la innovación e investigación educativa".
  - › "Identificar oportunidades y gestionar acciones de formación continua de los docentes, con la finalidad de mejorar su desempeño para el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes".
2. Estas premisas justifican la necesidad de un mecanismo interno que le pueda dar vida y dinamismo a una comunidad profesional de aprendizaje en cada una de las instituciones educativas, con una agenda que ponga por delante el fortalecimiento de las prácticas docentes para que estén en condiciones de responder de manera pertinente a las necesidades de aprendizaje identificadas a través de la evaluación diagnóstica.
3. Lo implícito aquí es que la constatación de brechas y déficits en los aprendizajes —un fenómeno habitual que la pandemia ha magnificado— desafía las capacidades docentes y obliga a un desarrollo más profundo de sus capacidades pedagógicas. Este mecanismo, además, necesita estar impulsado y liderado por la gestión de la escuela como parte central y no colateral de las funciones atribuidas al cargo, un eje de gestión que debiera ser protegido y antepuesto a otro tipo de demandas y obligaciones administrativas.

---

6. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2020796-220-2021-minedu>>.

7. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1776760-093-2021-minedu>>.

### 3.2.2 Mecanismo para la gestión pedagógica con liderazgo (figura 1)

<b>Definición</b>	Se define como el conjunto de procesos necesarios para organizar un esquema de gestión de la implementación del currículo con base en criterios básicos de calidad de las prácticas y en el fortalecimiento del desempeño profesional docente. Estos criterios ayudarían a identificar, impulsar y apoyar las experiencias más pertinentes para el desarrollo de los aprendizajes identificados como prioritarios, así como a orientar la autoevaluación de la práctica en referencia a las habilidades pedagógicas que demanda el trabajo por metodologías, como los proyectos de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.
<b>Agentes</b>	Equipo directivo de las instituciones educativas.
<b>Insumos</b>	Marco de Buen Desempeño del Directivo, RVM 013-2020 MINEDU: Lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de II. EE.; RM 274-2021 MINEDU: Disposiciones para el fomento, reconocimiento y promoción de las buenas prácticas e innovación educativa; RVM 186-2021-MINEDU: Disposiciones para la implementación del Ciclo de Formación Interna en instituciones educativas públicas nivel secundaria de la Educación Básica Regular; RVM 093-2021-MINEDU: Clasificador de Cargos de la Carrera Pública Magisterial.
<b>Criterios de calidad por monitorear</b>	<p>Los docentes evidencian prácticas pedagógicas que favorecen de manera visible y permanente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La autonomía de los estudiantes en la resolución de problemas.</li> <li>• Aprendizajes basados en la reflexión y la indagación.</li> <li>• La atención a las diferencias en las necesidades de aprendizaje.</li> <li>• El trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares.</li> <li>• Una evaluación basada en criterios y enfocada en los procesos.</li> <li>• Una retroalimentación reflexiva que fortalezca la autonomía.</li> </ul>
<b>Producto</b>	Acuerdos internos pedagógicos y de gestión para la reinserción y retención de estudiantes.
<b>Resultado</b>	Procesos de gestión que propicien y protejan las condiciones que hagan viable la atención diferenciada a los estudiantes reinsertados y con riesgo de interrumpir estudios.

## Subprocesos

Proponemos cuatro, que parten de la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje, cuyo embrión pueden ser los comités de gestión escolar dispuestos por la RM 189-2021-MINEDU<sup>8</sup> y cuya agenda, precisamente, es la gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes y la gestión del bienestar escolar.

- **Subproceso 1. Creación de una comunidad profesional de aprendizaje.** Supone crear en la institución educativa las condiciones necesarias para su instalación y funcionamiento, desde el clima indispensable para discutir y concertar con apertura una agenda común. Implica identificar y analizar las características básicas de las CPA de acuerdo con el marco normativo, así como sus condiciones básicas de funcionamiento; construir, además, una agenda común relativa a la reinserción y retención de estudiantes, estableciendo prioridades por ser atendidas; y acordar cuáles son las decisiones básicas a nivel de gestión que requiere su funcionamiento.

### Fuentes recomendadas

Krichesky, Gabriela J. y F. Javier Murillo Torrecilla

2011 "Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1): 65-83. Disponible en: <<https://bit.ly/3xOO3Ut>>.

Ministerio de Educación (Chile)

(s. f.) *Comunidades de aprendizaje profesional. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional.* Disponible en: <<https://bit.ly/3C11t1h>>.

- **Subproceso 2. Producción de consensos sobre los contenidos del CNEB.** Esto supone implementar una visión compartida sobre los contenidos del currículo. Implica:
  - a) Crear una visión compartida acerca del carácter de las competencias y su diferencia con el tipo de resultados esperados de un currículo por objetivos.
  - b) Consensuar las demandas pedagógicas que derivan de las competencias priorizadas en particular.
  - c) Identificar las condiciones de viabilidad de dichas prácticas pedagógicas.
  - d) Acordar las decisiones básicas que requiere empezar a hacer posible las prácticas requeridas.

### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación (Ecuador)

2021 *Manual para crear y acompañar comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) de equipos directivos.* Quito: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3JULYZMK>>.

8. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1897558-189-2021-minedu>>.

- **Subproceso 3. Diagnóstico de necesidades formativas.** Supone un mapeo de las fortalezas y debilidades pedagógicas de los docentes de la institución para poder elaborar un plan de mejora que responda a las necesidades. Implica, en primer lugar, consensuar las habilidades pedagógicas que las nuevas prácticas demandan; luego, realizar un autodiagnóstico pedagógico de la práctica de los docentes de la IE; finalmente, mapear los ámbitos críticos de la práctica docente y establecer las prioridades de mejora y las estrategias de atención.

#### Fuentes recomendadas

Estrada García, Aurora

2016 "Instrumento para detectar las necesidades de formación docente". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6). Disponible en: <<https://bit.ly/3fiMJD0>>.

Ministerio de Educación

2020 Resolución Viceministerial 005-2020-MINEDU. Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco de Buen Desempeño Docente. Disponible en: <<https://bit.ly/3DXv51U>>.

- **Subproceso 4. Gestión de prioridades y metas acordadas.** Esto supone una estrategia de gestión centrada en las prioridades. Implica efectuar un autodiagnóstico de las condiciones institucionales para saber con qué se cuenta; identificar las áreas críticas en la gestión y los cambios que se evalúan como más necesarios; definir las decisiones, roles y tareas que empezarán a hacer viable los acuerdos previos para la reinserción y retención de estudiantes; y acordar procedimientos de monitoreo y evaluación internos.

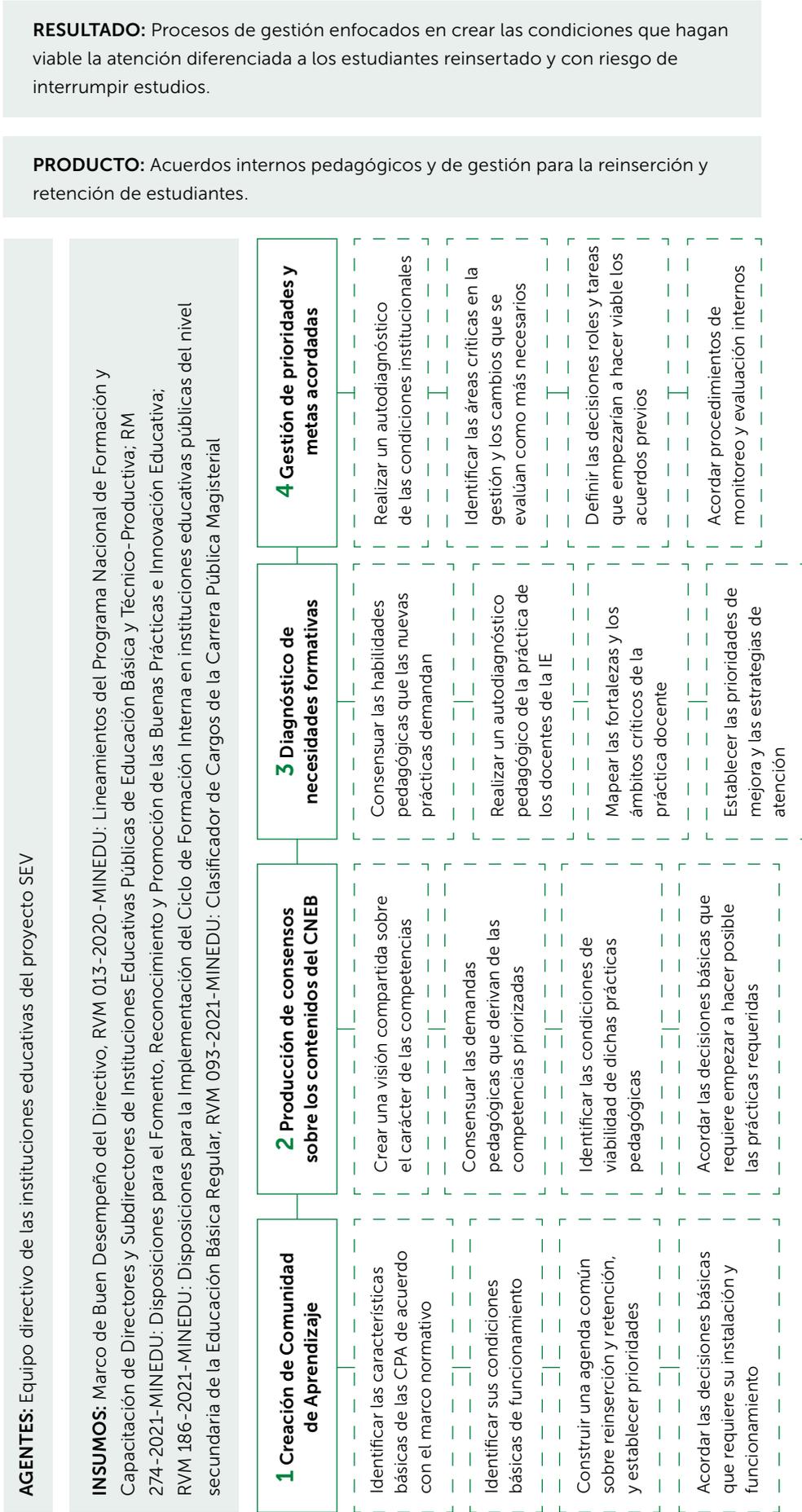
#### Supuestos

- › La disposición de los directivos para asumir en todas sus consecuencias el liderazgo pedagógico del proceso de reinserción y retención de estudiantes, priorizándolo de manera efectiva.
- › La contención de interferencias que afecten los planes y prioridades acordados en la institución para garantizar su continuidad, coherencia y resultados.

Figura 1

DISEÑO DE PROCESOS CLAVE PARA UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA CON LIDERAZGO

**Proceso de gestión pedagógica con liderazgo**



Elaboración propia.

**RESULTADO:** Procesos de gestión enfocados en crear las condiciones que hagan viable la atención diferenciada a los estudiantes reinsertado y con riesgo de interrumpir estudios.

**PRODUCTO:** Acuerdos internos pedagógicos y de gestión para la reinserción y retención de estudiantes.

### 3.3 Ajuste curricular para reforzamiento de aprendizajes

¿En qué criterios y procedimientos deberían basarse las escuelas para hacer ajustes a su programación curricular a fin de reforzar los aprendizajes no logrados por los estudiantes que regresan a la presencialidad y están en riesgo de dejar sus estudios? Proponemos los siguientes:

#### 3.3.1 El marco normativo de respaldo

Es útil hacer una revisión de las normas que nos sirven de marco.

4. Según la RM 531-2021-MINEDU<sup>9</sup>, que norma las condiciones para el retorno a la presencialidad, "es el docente que, conociendo las necesidades de aprendizaje de su grupo de estudiantes, pondrá énfasis en aquellas (competencias) en las que observa mayor necesidad o dificultad", sabiendo que "cuenta con 7 niveles de progreso que permiten ubicar el nivel de desarrollo que tiene cada uno".
5. Por su parte, la RVM 094-2020-MINEDU, que regula la evaluación de competencias en toda la Educación Básica, dice explícitamente que "a lo largo del periodo lectivo, el docente debe consignar el nivel de logro alcanzado por el estudiante solo de las competencias que se han desarrollado y evaluado explícitamente en cada periodo". Es decir, no obliga al docente a reportar resultados en todas las competencias, sino solo en las que ha elegido abordar y no condiciona esa elección.
6. De otro lado, el Ministerio de Educación publicó fascículos de evaluación diagnóstica para las diez áreas curriculares de educación secundaria, dándole a los docentes los recursos que necesitarían para establecer el nivel en que están llegando en absolutamente todas las competencias.
7. No obstante, la RVM 045-2022-MINEDU, que contiene disposiciones sobre la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar para Estudiantes de Primaria y Secundaria, señala que los docentes deben enfocarse "en el nivel de desarrollo de algunas competencias de las áreas de Comunicación y Matemática [...] y fortalecer la dimensión socioemocional de los y las estudiantes". Esas son también las prioridades de los *kits* de evaluación diagnóstica que se ofrecen desde Aprendo en Casa. En su plataforma web se definen como herramientas diseñadas para "identificar los logros y las dificultades de aprendizaje del alumnado en determinadas competencias de Comunicación y Matemática".

Lo que puede concluirse es que el ajuste curricular, entendiéndose como la priorización de competencias, debería, cuando menos, considerar las de Comunicación y Matemática, pero no limitarse a ellas; y que debe depender siempre de los resultados de una evaluación diagnóstica, que nos proporciona un mapa completo de las necesidades más críticas de los estudiantes. En cualquier caso, la decisión del docente debería estar acompañada de la responsabilidad de prepararse para

---

9. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531-2021-minedu>>.

atender estas necesidades —que serán muy diversas— de la forma más seria y dedicada posible.

Desde esta premisa, el mecanismo que proponemos en este ámbito toma la forma de un proceso dirigido a asegurar un diagnóstico consistente con el Currículo Nacional sobre competencias comunicativas y matemáticas, campos en los que ya contamos con instrumentos bien diseñados. Este proceso supone una serie de estaciones indispensables para poder llegar a un resultado confiable.

### 3.3.2 Mecanismo para el diagnóstico de competencias (figura 2)

<b>Definición</b>	Es el conjunto de procesos que facilitan la aplicación de los <i>kits</i> de evaluación diagnóstica elaborados por el Minedu; aportan orientaciones precisas para los docentes sobre los prerrequisitos que supone esta operación y acerca de los procedimientos más recomendables para hacer uso pedagógico de sus resultados a nivel de la enseñanza y de la retroalimentación.
<b>Agentes</b>	Docentes y directivos de las instituciones educativas.
<b>Insumos</b>	Currículo Nacional de Educación Básica, <i>Kits</i> de evaluación diagnóstica, RVM 094 sobre Evaluación de Aprendizajes.
<b>Producto</b>	Nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes y necesidades prioritarias identificadas.
<b>Resultado</b>	Docentes de las instituciones educativas con planes y estrategias de atención pertinentes a las necesidades de sus estudiantes.
<b>Alertas</b>	<p>Errores frecuentes que deben evitarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escoger desempeños aislados de una competencia y suponer que su evaluación equivale a evaluar la competencia.</li> <li>• Evaluar las competencias y capacidades como temas y subtemas, examinándolas como contenidos de información.</li> <li>• Suponer que una competencia puede evaluarse a través de una prueba escrita.</li> <li>• Evaluar a partir de criterios formales, como el cumplimiento de los plazos e indicaciones o la corrección de las respuestas.</li> <li>• Fragmentar varias competencias en desempeños aislados, aglomerarlas en una misma actividad y suponer que así se pueden evaluar varias competencias a la vez.</li> </ul>

#### Subprocesos

Proponemos cinco, que parten por construir tres consensos básicos sobre temas que son condición del resultado e incluyen acciones operativas necesarias para poder llegar al mapeo de necesidades de aprendizaje. Estos consensos

son indispensables, pues muchos conceptos básicos del currículo y del enfoque pedagógico que sustentan la enseñanza y la evaluación han sido mal interpretados, atribuyéndoles y normalizando significados contradictorios o ambiguos.

- **Subproceso 1. Consensuar el sentido de las competencias.** Esto supone una comprensión cabal de la naturaleza de las competencias —en particular de las evaluadas— según el Currículo Nacional. Implica seleccionar las fuentes que expliquen el marco conceptual de las competencias y construir consensos sobre su significado. La comunidad profesional de aprendizaje de la institución, liderada por el Comité de Gestión Pedagógica, puede dirigir este proceso.

#### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

2016 *Currículo Nacional de Educación Básica*. Definiciones clave sobre las competencias (29-30; 36-38; 192-193). Definiciones clave sobre las competencias de Comunicación (80-91) y Matemática (133-147). Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.

- **Subproceso 2. Consensuar lo básico del enfoque formativo de la evaluación.** Para dejar en claro las fronteras entre medición, calificación y evaluación, urge despejar confusiones sobre el significado de la evaluación formativa y su articulación con el enfoque de competencias. Esto pasa por construir acuerdos sobre el sentido y función de los estándares, los criterios y las evidencias, reconocer los tipos de estrategias que comprende la evaluación formativa, las que requieren las competencias en general y, en particular, las competencias priorizadas; así como las metodologías e instrumentos de evaluación que corresponden en cada caso. El Comité de Gestión Pedagógica debería seguir dirigiendo este proceso con todos los docentes.

#### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

2016 *Currículo Nacional de Educación Básica*. Orientaciones para la evaluación formativa (177-180, 193) Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.

2020 Resolución Viceministerial 094-2020-MINEDU: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>>.

- **Subproceso 3. Consensuar el sentido de las pruebas.** Esto supone analizar las pruebas por ser aplicadas para comprender y consensuar su sentido, sus objetivos y su estructura; e identificar a la vez sus límites y posibilidades para tener una imagen cabal de las competencias. También aquí se requiere el liderazgo del Comité de Gestión Pedagógica de la institución.

#### Fuentes recomendadas

PerúEduca

(s. f.) *Banco de recursos y herramientas*. Kits de evaluación diagnóstica. Disponible en: <<https://repositorio.perueduca.pe/docentes/planificacion/kit-evaluacion-secundaria.html>>.

- **Subproceso 4. Diseño de rúbricas.** Supone conocer el carácter del instrumento con el que se podrán valorar los resultados de las pruebas para determinar el nivel de la competencia de los estudiantes. Implica saber formular los criterios de evaluación para cada competencia priorizada y manejar los procedimientos para la elaboración de rúbricas, tanto las analíticas —útiles para evaluar capacidades— como las holísticas —necesarias para evaluar la interrelación de las capacidades como demostración de la competencia—. Se recomienda desarrollar sesiones de interaprendizaje en este tema con el apoyo del Comité de Gestión Pedagógica.

#### Fuentes recomendadas

Favereau, Solange

(s. f.) *Herramientas de evaluación: elaboración de rúbricas, pautas de cotejo, escalas de apreciación, ítems de selección múltiple, ítems de verdadero y falso*. Santiago: Ministerio de Educación (Chile). Disponible en: <<https://bit.ly/2J1BUA9>>.

Ministerio de Educación

2016 Currículo Nacional de Educación Básica. Comunicación (80-92) y Matemática (133-147). Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

2020 *Guía para la elaboración y aplicación de rúbricas*. Disponible en: <<https://bit.ly/3So5PWH>>.

- **Subproceso 5. Aplicación de las pruebas y valoración de los resultados.** Esto supone comprender las condiciones básicas que demandan los procedimientos señalados en los *kits* y saber cerrar el círculo de la evaluación con información más completa y cualitativa del nivel de sus estudiantes. Implica en particular:
  - › Saber asegurar las condiciones indispensables del operativo de aplicación.
  - › Saber recoger y procesar la información.
  - › Saber analizar los resultados por cada competencia.
  - › Saber determinar el nivel de competencia logrado por los estudiantes.
  - › Saber elaborar el juicio de valor pertinente para cada caso.
  - › Saber elaborar el mapa de necesidades diferenciadas.

#### Fuentes recomendadas

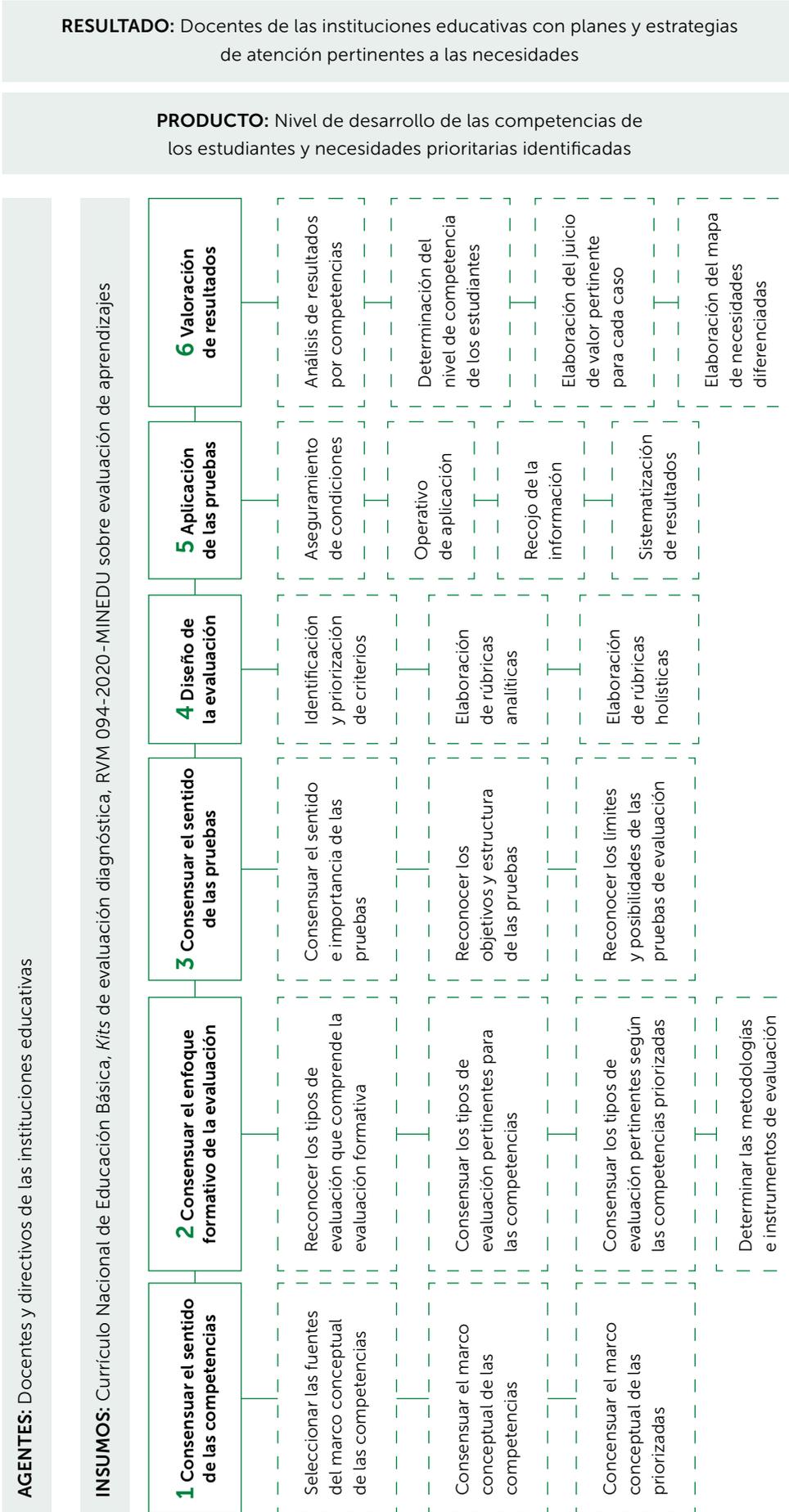
PerúEduca

(s. f.) *Banco de recursos y herramientas*. Kits de evaluación diagnóstica. Disponible en: <<https://repositorio.perueduca.pe/docentes/planificacion/kit-evaluacion-secundaria.html>>.

Figura 2

DISEÑO DE PROCESOS CLAVE PARA EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES REINSERTADOS Y EN RIESGO

**Proceso de diagnóstico de competencias**



Elaboración propia.

## Supuestos

- › Compromiso de la dirección con el liderazgo de este proceso, pues debe garantizarle el tiempo y la dedicación necesaria para que cada subproceso cumpla con su propósito.
- › Disposición del equipo docente a construir acuerdos en los aspectos centrales de este proceso, aceptando sus niveles de exigencia, evitando simplificaciones que distorsionan su sentido y colaborando mutuamente en todo lo necesario.
- › Compromiso de la UGEL de respetar los acuerdos a los que lleguen las instituciones, sin presionar por el encasillamiento de la operación de diagnóstico en parámetros formales.

## 3.4 Alternativas de enseñanza-aprendizaje

Una vez mapeadas las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en las áreas priorizadas, hay que prepararse para atenderlas. Partimos de un conjunto de consideraciones normativas para proponer dos mecanismos a nivel pedagógico: uno para desarrollar competencias a través de metodologías inductivas y otro con el mismo propósito, pero a través de proyectos participativos autónomos y autogestionados de los estudiantes que pueden trascender el aula.

### 3.4.1 El marco normativo de respaldo

1. El Currículo Nacional señala que "existen distintos modelos de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de competencias de los estudiantes, por ejemplo: el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, entre otros" y agrega que "son las distintas situaciones significativas las que orientan al docente en la elección de los modelos de aprendizaje" (173). Esto quiere decir que los docentes tienen una baraja de alternativas pedagógicas, no una sola, y que deben conocerlas a profundidad para poder emplearlas.
2. El currículo aclara, asimismo, que una situación significativa es "un problema o un desafío diseñado por los docentes con una intención pedagógica", que se caracteriza "por despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de los estudiantes", y que se llama *significativa* "no porque posean un significado importante en sí mismas para el docente, sino porque a los estudiantes logran hacerles sentido" (179). Por lo tanto, no es una lista de las tareas que el docente quiere asignar al estudiante ni una situación problemática acompañada de una indicación sobre la manera correcta de abordarla, pues entonces deja de ser un desafío que los estudiantes deben resolver y se convierte simplemente en una lección que deben aprender.
3. Más aún, el currículo dice expresamente que "se favorece la autonomía de los estudiantes y su motivación para el aprendizaje a medida que puedan participar plenamente de la planificación de lo que se hará en la situación significativa" (171). Es decir, cualquier situación propuesta deja de ser significativa cuando las

actividades están previamente decididas por el docente, lo que deja a los estudiantes en la posición de acatar las instrucciones que se le están dando.

4. Por su parte, la RVM 093-2020-MINEDU<sup>10</sup>, que aporta orientaciones pedagógicas para la educación básica en el marco de la emergencia sanitaria, señala que "las actividades educativas están organizadas en experiencias de aprendizaje (proyectos, unidades de aprendizaje, estudios de casos, entre otros)", y que estas "se definen a partir de situaciones particulares y están orientadas al desarrollo gradual de competencias" (5.1.2). En otras palabras, allí se señala con claridad, y en consonancia con el Currículo Nacional, que las experiencias de aprendizaje que necesitan vivir y protagonizar los estudiantes en las aulas pueden diseñarse bajo el formato de metodologías muy diversas. Señala incluso que "dado que el enfoque por competencias se desarrolla idealmente mediante proyectos, se promoverá el empleo de este tipo de metodologías, y otras coherentes con el enfoque (estudios de casos, ABP) para que los estudiantes integren, vinculen, movilicen diversas competencias" (6.2.2). Una vez más, las normas abren el espectro de recursos a una diversidad de posibilidades.
5. Esta misma premisa es asumida por la RVM 094-2020-MINEDU cuando dice, asimismo, que "al término de cada periodo, el docente debe hacer un corte para informar el nivel del logro alcanzado hasta ese momento" o, en su defecto, "al término de un proyecto, estudio de caso, unidad u otro tipo de experiencia de aprendizaje".

### 3.4.2 Mecanismo de desarrollo de metodologías inductivas e interactivas (figura 3)

<b>Definición</b>	Es el conjunto de procesos dirigidos a posibilitar el diseño y la conducción de proyectos de aprendizaje y otras estrategias afines en el aula. Trazan una ruta ajustada a las características básicas de las metodologías inductivas que parten de situaciones retadoras y motivadoras, las cuales hacen posible el desarrollo de competencias, así como el interaprendizaje entre estudiantes con distintos niveles de rendimiento.
<b>Agentes</b>	Docentes de las instituciones educativas.
<b>Insumos</b>	Currículo Nacional de Educación Básica, RVM 093-2020-MINEDU, RVM 094-2020-MINEDU, Tutorial sobre diseño y gestión de proyectos de aprendizaje (DIFODS-Minedu)
<b>Producto</b>	Docentes informados en los aspectos básicos del uso de metodologías inductivas y tareas auténticas para la atención pedagógica de sus estudiantes.
<b>Resultado</b>	Estudiantes reinsertados y en riesgo de interrumpir estudios muestran indicios de mejora de sus aprendizajes y del nivel de sus competencias.

10. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>>.

## Subprocesos

Proponemos cuatro, que, al igual de los anteriores, suponen un esfuerzo previo por construir consensos internos sobre las estrategias más adecuadas para responder a las necesidades de aprendizaje identificadas, así como una capacitación en los procedimientos que supone el desarrollo de proyectos y una retroalimentación reflexiva a lo largo del proceso de ejecución.

- **Subproceso 1. Consensuar estrategias.** Supone no asumir de forma tácita los medios que se emplearán para atender las necesidades de aprendizaje identificadas, sino construir acuerdos explícitos sobre el tipo de procesos pedagógicos que se requieren y que se desprenden del Currículo Nacional. Las unidades didácticas se han convertido en el modelo preferido de los docentes, pero no constituyen, en sentido estricto, un modelo didáctico, sino un formato de planificación. Por eso se necesita analizar las estrategias más pertinentes (estructuradas y no estructuradas, holísticas y específicas) para el desarrollo de competencias, y consensuar los cambios en la práctica docente que estas suponen.

### Fuentes recomendadas

Flechsig, Karl-Heinz y Ernesto Schiefelbein (eds.)

2003 *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Colección INTERAMER Digital 72. Washington DC: Organización de Estados Americanos. Disponible en: <<https://bit.ly/3fgJtlc>>.

Ministerio de Educación

2020 Resolución Viceministerial 093-2020-MINEDU. Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19. Disponible en: <<https://bit.ly/3dzohwR>>.

2020 Resolución Viceministerial 094-2020-MINEDU: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica. Disponible en: <<https://bit.ly/3xRWuhV>>.

- **Subproceso 2. Diseño de planes diferenciados.** Supone diferenciar la atención pedagógica de acuerdo con las necesidades de aprendizaje identificadas en la evaluación diagnóstica. Si se ha hecho un diagnóstico y se ha evaluado el repertorio metodológico disponible para atenderlas, el paso siguiente es planificar, y cae por su propio peso que esos planes no pueden ser los mismos. Por lo tanto, se necesita consensuar las modalidades de atención (a toda la clase, a grupos específicos y también personalizadas en la medida de lo posible), así como una línea de tiempo —diferenciando plazos según los casos—, y definir qué requerimientos deben ser atendidos por la gestión a fin de hacer todo esto viable.

### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

2016 *Currículo Nacional de Educación Básica*. Orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje (171-173). Disponible en: <<https://bit.ly/2lIGbkW>>.

Ravela, Pedro

2017 "Caracterización de las tareas auténticas". En Pedro Ravela, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro, *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Grupo Magro Editores. Disponible en: <<https://bit.ly/3xPMx10>>.

- **Subproceso 3. Consensuar los rasgos básicos de la metodología de proyectos.**

Esto supone caracterizarla de forma consistente y diferenciarla de otros métodos. Implica, en particular, analizar y consensuar sus características esenciales, los criterios de formulación de problemas y productos, los criterios de articulación interdisciplinar y los criterios de evaluación formativa tanto del proceso como del producto.

### Fuentes recomendadas

Fundación Chile

2021 *Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Santiago: Fundación Chile. Disponible en <<https://bit.ly/3r1HHxc>>

Ministerio de Educación

(s. f.) *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque I: fase de preparación*. Fascículo n.º 1. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/1-8qwlznO63LBTQoF-eDqkZFGQCA8-z1Z/view>>.

(s. f.) *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque I: fase de formulación*. Fascículo n.º 2. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <[https://drive.google.com/file/d/1KJpVySRah\\_4fPgA9qu nNP3kb9OjeWutv/view](https://drive.google.com/file/d/1KJpVySRah_4fPgA9qu nNP3kb9OjeWutv/view)>.

(s. f.) *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque II: fase de planificación*. Fascículo n.º 3. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/1FEEnVyE3t3sUEPNsfgLJ ZtLx1ZQK7XhQn/view>>.

(s. f.) *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque II: fase de investigación*. Fascículo n.º 4. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/1CqAgLqaAN8RIj5oAr7 ANR3tzg5JokqFr/view>>.

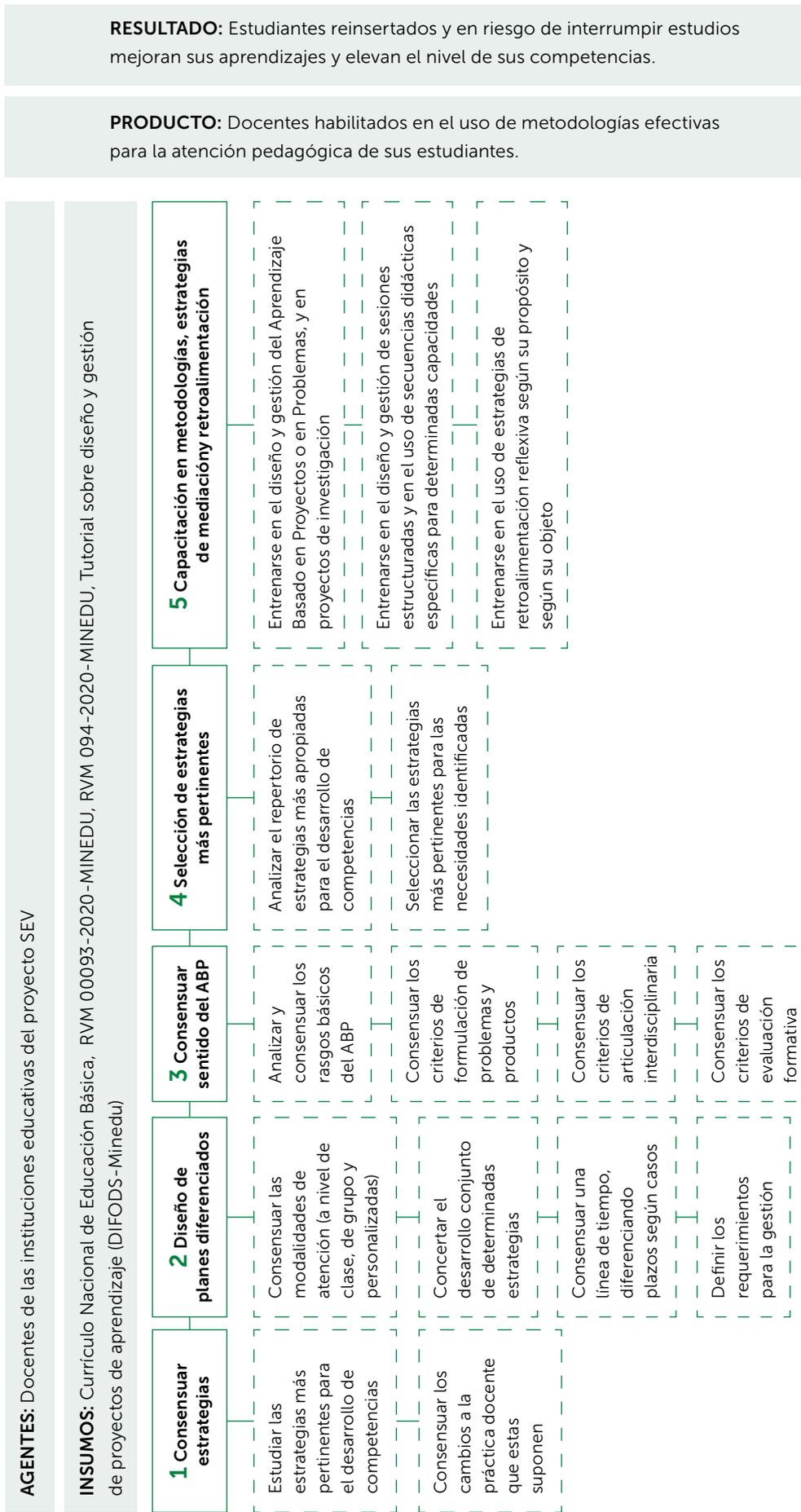
(s. f.) *Tutorial para el diseño y gestión de proyectos de aprendizaje. Bloque II: fase de evaluación*. Fascículo n.º 5. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <[https://drive.google.com/file/d/12S7Tn0YBtki8n6UDK\\_JuQnGyC0jyRw4U/view](https://drive.google.com/file/d/12S7Tn0YBtki8n6UDK_JuQnGyC0jyRw4U/view)>.

Ministerio de Educación (Chile)

2019 *Metodología de aprendizaje basado en proyectos*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3r1GXrU>>.

Figura 3  
DISEÑO DE PROCESOS CLAVE PARA EL USO PERTINENTE DE METODOLOGÍAS INDUCTIVAS

**Proceso de desarrollo de metodologías inductivas e interactivas**



**RESULTADO:** Estudiantes reinsertados y en riesgo de interrumpir estudios mejoran sus aprendizajes y elevan el nivel de sus competencias.

**PRODUCTO:** Docentes habilitados en el uso de metodologías efectivas para la atención pedagógica de sus estudiantes.

Elaboración propia.

- **Subproceso 4. Autocapacitación en metodologías, mediación y retroalimentación.** Una vez analizadas y seleccionadas las metodologías, hay que desarrollar o fortalecer capacidades para su manejo, así como para el uso de estrategias de retroalimentación formativa. Entrenarse en el diseño y gestión del aprendizaje basado en proyectos o en problemas, y en proyectos de investigación, por ejemplo, supone poner en práctica estas metodologías de una manera gradual y evaluando colegiadamente la experiencia, detectando fortalezas y debilidades, aciertos y errores en la práctica, y adoptando acuerdos de mejora.

### Supuestos

- › La tolerancia de directivos y docentes para aceptar trabajar con metodologías no estructuradas desde afuera, respetando la autonomía de los estudiantes para elegir por sí mismos la manera de afrontar la situación significativa.
- › Una gestión flexible del tiempo, muy necesaria en la metodología de proyectos, subordinando los plazos al ritmo que los estudiantes requieren para realizar sus actividades a conciencia.
- › Una capacitación consistente con el currículo y las normas pedagógicas que no reinterprete las fuentes de manera arbitraria, que ayude a despejar las confusiones y distorsiones más frecuentes en relación con los aprendizajes esperados, así como en la forma de enseñarlos y evaluarlos.

### 3.4.3 Mecanismo de desarrollo de procesos participativos autónomos (figura 4)

<b>Definición</b>	Es el conjunto de procesos que incentivan y hacen posible la promoción de la participación protagónica de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje, tanto dentro del aula, en el marco de sus actividades regulares, como fuera del aula, a través de estrategias participativas autónomas, como es el caso de los municipios escolares. Facilitan el desarrollo de proyectos e iniciativas autónomas de los estudiantes con el acompañamiento pedagógico de los docentes.
<b>Agentes</b>	Docentes y directivos de las instituciones educativas.
<b>Insumos</b>	Orientaciones para la implementación de la estrategia de participación estudiantil "Somos Pares" del Ministerio de Educación; Manual de Municipios Escolares del Minedu; Currículo Nacional de Educación Básica.
<b>Producto</b>	Proyectos autónomos de los estudiantes que convocan una amplia participación de sus pares y que aportan a la solución de problemas que ellos mismos priorizan.
<b>Resultado</b>	Estudiantes desarrollan sus competencias fortaleciendo su autonomía, su liderazgo y su sentido del bien común.

## Subprocesos

Proponemos cinco. Los primeros dos son condición de los tres siguientes, puesto que preparan a los docentes para posibilitar y acoger las iniciativas de los estudiantes, así como para aprovechar pedagógicamente su desarrollo.

- **Subproceso 1. Concertar las ventajas pedagógicas de los proyectos participativos.** Esto supone lograr una comprensión común sobre su significado, su estructura y las condiciones que se requieren para hacerlos viables sin distorsionar su naturaleza. Implica, en particular, consensuar el sentido de las orientaciones para la implementación de la estrategia de participación "Somos Pares" del Ministerio de Educación, a manera de marco general. Conlleva, además, alcanzar un consenso en cuanto al significado y a las implicancias pedagógicas de las competencias de indagación, autogestión y convivencia, que son transversales a todo proyecto participativo, así como la definición de criterios e instrumentos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación formativa.

### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

- (s. f.) Estrategia de Participación Estudiantil Somos Pares. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3xOC5Kx>>.
- (s. f.) Orientaciones para promover el Municipio Escolar en el marco de la estrategia de participación estudiantil "Somos Pares". Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3C5HTlo>>.

- **Subproceso 2. Selección de estrategias mediadoras para las competencias.** Supone la elección de las estrategias más adecuadas para retroalimentar el desempeño de los estudiantes en las competencias que el proyecto posibilita. Implica consensuar repertorios y procedimientos de retroalimentación del docente y entre pares, así como el uso pedagógico de la pregunta como estrategia de mediación.

### Fuentes recomendadas

Anijovich, Rebeca

- 2019 *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa.* Santiago: Summa, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <<https://bit.ly/3DPW53j>>.
- 2020 *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula.* Santiago: Summa, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <<https://bit.ly/3UtiNnM>>.

- **Subproceso 3. Elección de proyectos estudiantiles.** Esto supone crear condiciones en las escuelas para que los estudiantes propongan y elijan libremente sus propios proyectos desde sus intereses, se organicen y los desarrollen con plena autonomía, contando con las facilidades necesarias. Implica, en particular, la generación de un clima emocional participativo en las aulas que posibilite la apertura en el diálogo, el recojo de expectativas e iniciativas de los estudiantes, el análisis de la viabilidad de las propuestas y la selección de las que el

grupo considere más adecuadas, y —si ya funciona un municipio escolar en la institución— el análisis de propuestas de mejora.

#### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

(s. f.) *Ideas en acción. Guía de orientación para elaborar proyectos participativos*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3r3mt29>>.

(s. f.) "Proyecto participativo". Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3dzcA9v>>.

(s. f.) *Orientaciones para promover la participación estudiantil en las instituciones educativas en la modalidad a distancia para docentes tutores y tutoras*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3LGyaoN>>.

- **Subproceso 4. Acompañamiento a los procesos.** Esto supone ajustar el seguimiento a los contenidos, procesos y objetivos de cada proyecto, evaluando formativamente su actuación. Implica, en particular, la planificación de los momentos y procedimientos de reporte, evaluación y autoevaluación, así como la planificación de los momentos y procedimientos de reporte a la comunidad.

#### Fuentes recomendadas

Ministerio de Educación

2019 *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3C5PjoK>>.

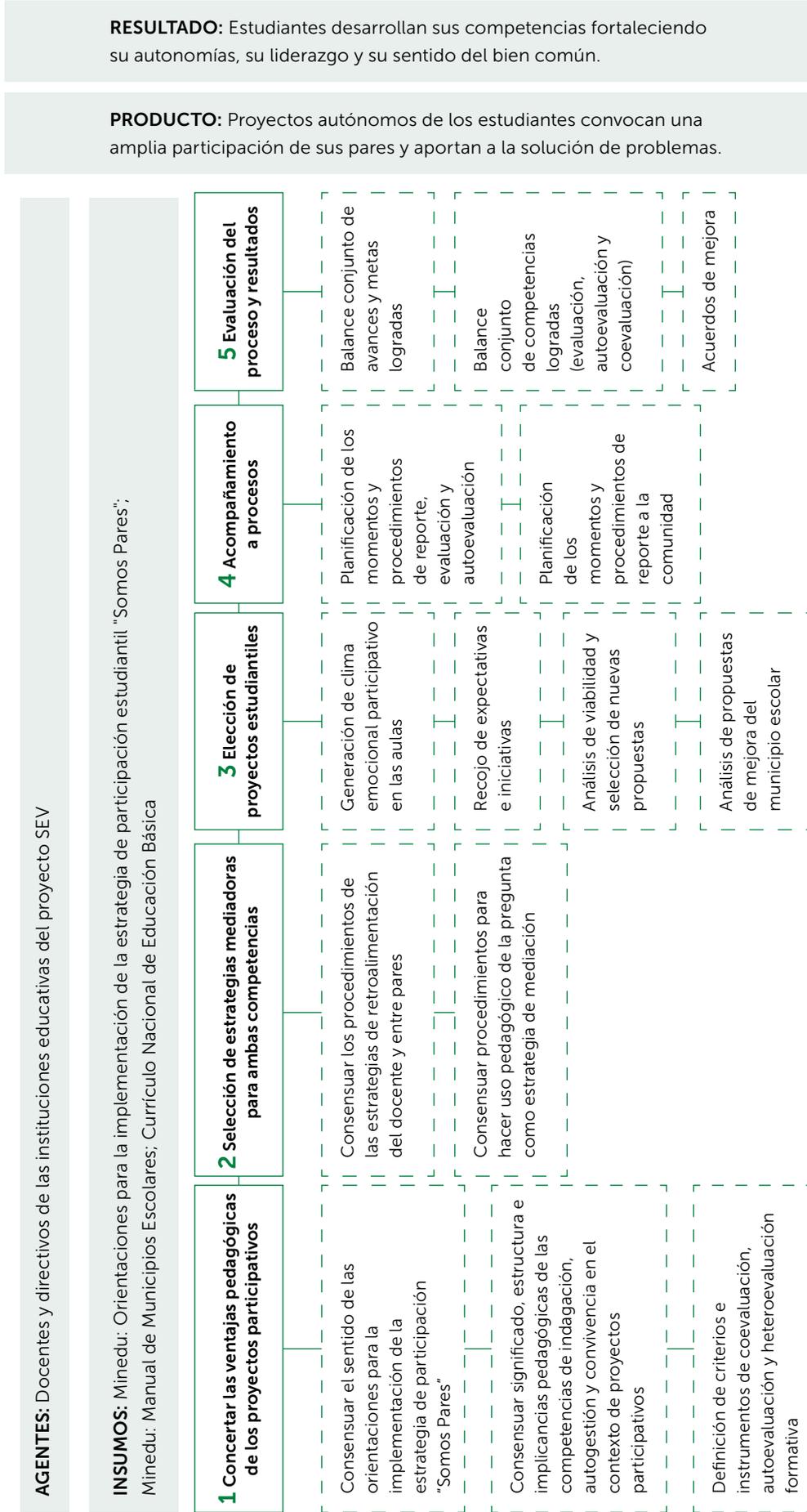
Ministerio de Educación Nacional (Colombia)

2021 Guía pedagógica para la mediación docente en el uso de internet. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Unicef. Disponible en: <<https://bit.ly/3xSqtGv>>.

- **Subproceso 5. Evaluación del proceso y sus resultados.** Esto supone en los estudiantes saber dar cuenta de la propia valoración de las fortalezas y debilidades tanto del proceso como de los resultados de sus proyectos. Implica hacer un balance conjunto de avances y metas logradas, así como de las competencias logradas mediante estrategias de evaluación, autoevaluación y coevaluación; y, finalmente, la adopción de acuerdos de mejora.

Figura 4  
DISEÑO DE PROCESOS CLAVE PARA LA PROMOCIÓN DE PROCESOS PARTICIPATIVOS AUTÓNOMOS

**Proceso de desarrollo de experiencias participativas autónomas**



Elaboración propia.

### Fuentes recomendadas

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

2011 “¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa”. En Adán Moisés García Medina, María Antonieta Aguilera García, María Guadalupe Pérez Martínez y Gustavo Muñoz Abundez, *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3DMeBtz>>.

Sánchez Mendiola, Melchor y Adrián Martínez González

2020 *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <<https://bit.ly/3ScjH6y>>.

### Supuestos

- › El respeto irrestricto a las iniciativas de los estudiantes y un acompañamiento no invasivo de los docentes al proceso de aprendizaje que estas experiencias aportan.
- › La flexibilidad del Proyecto Educativo Institucional para dar cabida a iniciativas no programadas desde el inicio del año escolar, pero que surgen a partir de intereses de los estudiantes y representan un aporte pedagógico a las metas acordadas.

## 3.5 Materiales y recursos educativos

Presentamos a continuación un banco de recursos de libre disposición que puede apoyar en gran medida la labor pedagógica de los docentes del proyecto. Incluye propuestas de sesiones y recursos didácticos producidos por el propio Ministerio de Educación en periodos anteriores, así como textos, enlaces y materiales muy diversos puestos a disposición de la comunidad docente latinoamericana, sea en portales de diversos ministerios de educación de Latinoamérica o España, sea por entidades particulares. Todos pueden ser empleados de manera libre, pero alineándolos, en nuestro caso, con el enfoque y objetivos del Currículo Nacional.

1. Estos recursos pueden ser aprovechados sobre todo por el mecanismo de desarrollo de metodologías inductivas e interactivas. Aportan ideas para atender de diferentes maneras las necesidades de aprendizaje diagnosticadas.

Subprocesos	Recursos pedagógicos
<p><b>Subproceso 1.</b> <b>Consensuar estrategias</b></p> <p><b>Subproceso 2.</b> <b>Diseño de planes diferenciados</b></p>	<p><b>Repositorio de Rutas de Aprendizaje.</b> Producidas y publicadas por el Ministerio de Educación hasta el año 2015, son una serie de fascículos con orientaciones pedagógicas y didácticas para el logro de los aprendizajes expresados en los estándares. Estos corresponden al nivel de educación secundaria. Disponible en: &lt;<a href="http://recursos.perueduca.pe/rutas/secundaria.php">http://recursos.perueduca.pe/rutas/secundaria.php</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de sesiones de aprendizaje.</b> Producidas y publicadas por el Ministerio de Educación el año 2016. Contiene diversas unidades didácticas y sesiones de aprendizaje diseñadas para diversas áreas curriculares de educación secundaria. Disponible en: &lt;<a href="https://repositorio.minedu.gob.pe/discover?scope=%2F&amp;query=sesiones+de+aprendizaje&amp;submit=&gt;">https://repositorio.minedu.gob.pe/discover?scope=%2F&amp;query=sesiones+de+aprendizaje&amp;submit=&gt;</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de recursos didácticos JEC.</b> Producidas y publicadas por el Ministerio de Educación, son un conjunto de herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias en seis áreas curriculares de educación secundaria. Disponible en: &lt;<a href="https://jec.perueduca.pe/?page_id=242">https://jec.perueduca.pe/?page_id=242</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de recursos abiertos (Uruguay).</b> Recursos diseñados por el Plan CEIBAL (Uruguay) para el aprendizaje autónomo, por lo que cualquier estudiante pueden acceder a ellos para satisfacer cualquier necesidad de aprendizaje. Disponible en: &lt;<a href="https://rea.ceibal.edu.uy/reas">https://rea.ceibal.edu.uy/reas</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de recursos abiertos del BID.</b> El Banco Interamericano de Desarrollo creó este repositorio con recursos de enseñanza, aprendizaje que incluye cursos, materiales, módulos, libros, videos, exámenes, <i>software</i>, etc. de libre disposición. Disponible en: &lt;<a href="https://indesvirtual.iadb.org/">https://indesvirtual.iadb.org/</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de recursos abiertos (España).</b> Producidos y publicados por el Ministerio de Educación de España, contiene una diversidad de recursos didácticos para todos los niveles educativos y para docentes. Disponible en: &lt;<a href="https://cedec.intef.es/recursos/">https://cedec.intef.es/recursos/</a>&gt;.</p>
	<p><b>Repositorio de recursos abiertos EDUTEKA.</b> Portal de la Universidad Icesi (Colombia), con materiales gratuitos para docentes, directivos y formadores, con contenidos formativos e informativos para el uso las TIC en la enseñanza. Disponible en &lt;<a href="http://eduteka.icesi.edu.co/">http://eduteka.icesi.edu.co/</a>&gt;.</p>
<p><b>Recursos educativos abiertos de Wikimedia, Argentina.</b> Se define como un espacio para la comunidad docente donde se pueden compartir, reelaborar y proponer recursos educativos abiertos para el aula. Disponible en: &lt;<a href="https://recursosabiertos.wikimedia.org.ar/">https://recursosabiertos.wikimedia.org.ar/</a>&gt;.</p>	





Subprocesos	Recursos pedagógicos
<b>Subproceso 1. Consensuar estrategias</b>	<b>Plataformas de recursos educativos abiertos en Iberoamérica.</b> Listado de algunos portales y repositorios donde se puede acceder a una gran cantidad de materiales pedagógicos abiertos, libres, gratuitos, públicos y accesibles. Disponible en: < <a href="https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/plataformas-de-recursos-educativos-abiertos-en-iberoamerica/">https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/plataformas-de-recursos-educativos-abiertos-en-iberoamerica/</a> >.
<b>Subproceso 2. Diseño de planes diferenciados</b>	<b>Repositorio de recursos educativos abiertos-Espacio MAMPA.</b> Contiene una gran diversidad de materiales educativos digitales, recursos multimedia, artículos, secuencias didácticas, conferencias y entrevistas, entre muchos otros. Disponible en: < <a href="http://mampa.isep-cba.edu.ar/">http://mampa.isep-cba.edu.ar/</a> >.

- Estos recursos pueden ser aprovechados sobre todo por el mecanismo de desarrollo de procesos participativos autónomos. Aportan ideas para el desarrollo de proyectos estudiantiles de carácter cultural.

Subprocesos	Recursos pedagógicos
<b>Subproceso 3. Elección de proyectos estudiantiles</b>	<b>Repositorio de obras literarias peruanas</b> El buen librero. Contiene un conjunto de enlaces a setenta cuentos peruanos clásicos, así como otros publicados en editoriales independientes, para leer <i>online</i> de manera gratuita. Disponible en: < <a href="https://elbuenlibrero.com/70-cuentos-peruanos-para-leer-online/">https://elbuenlibrero.com/70-cuentos-peruanos-para-leer-online/</a> >.
	<b>Repositorio de novelas de Julio Verne. El placer de la lectura.</b> Este portal contiene 45 libros de Julio Verne (1828-1905), destacado escritor, dramaturgo y poeta francés para descarga gratuita. Disponible en: < <a href="https://elplacerdelalectura.com/2020/02/45-libros-de-julio-verne-para-descargar-gratis.html">https://elplacerdelalectura.com/2020/02/45-libros-de-julio-verne-para-descargar-gratis.html</a> >.
	<b>CINENCUENTRO. Películas peruanas.</b> Esta plataforma pone a disposición ochenta películas peruanas, largometrajes, que pueden verse de manera libre. Incluye también una lista de documentales de diversos autores peruanos. Disponible en: < <a href="https://www.cinencuentro.com/2020/03/16/peliculas-peruanas-ver-gratis-estado-emergencia-coronavirus/">https://www.cinencuentro.com/2020/03/16/peliculas-peruanas-ver-gratis-estado-emergencia-coronavirus/</a> >.
	<b>Museos peruanos. Visitas virtuales.</b> El Ministerio de Cultura del Perú pone a disposición de manera libre recorridos virtuales debidamente guiados a veintinueve museos de todo el país. Disponible en: < <a href="https://visitavirtual.cultura.pe/">https://visitavirtual.cultura.pe/</a> >.

## Bibliografía

Ministerio de Educación

- 2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>>.
- 2021 *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes que reingresan al servicio educativo*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.12799/7602>>.
- 2021 *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes - Inicial, primaria y secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bit.ly/3HjNlma>>.
- 2021 *Promoviendo la continuidad educativa desde la escuela. La continuidad educativa desde el aspecto pedagógico. Orientaciones para tutores y docentes*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.12799/8026>>.
- 2021 *Promoviendo la continuidad educativa desde la escuela. La continuidad educativa desde la gestión escolar. Orientaciones para directivos de IE*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.12799/8025>>.
- 2022 *Conociendo más sobre la interrupción de estudios*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.12799/8023>>.
- 2022 *Kit de bienestar socioemocional*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria, Tutoría y Orientación Educativa. Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/colecciones/10097>>.
- 2022 *Promoviendo la reinserción educativa desde la escuela: Acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los(as) estudiantes que reingresan al servicio educativo*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.12799/8027>>.

Sempé, L. y Lucchetti, S. (coord.)

2022 *Informe del diagnóstico. Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela, en el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad educativa del MINEDU.* Documento no publicado. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Instituto de Estudios Peruanos.

# Anexo

## Propuesta de ficha para organizar el trabajo de las escuelas según los mecanismos propuestos

Mecanismos	Intervenciones prioritarias	Acciones básicas (especifica instrumentos)	Responsables en las II. EE. y sus funciones	Tareas
<b>1</b> <b>Mecanismo para el diagnóstico de competencias</b>	Consensuar el sentido de las competencias	Construir acuerdos sobre el enfoque curricular	Equipo directivo y docentes	
		Construir acuerdos sobre el significado de las competencias priorizadas		
	Consensuar el enfoque formativo de la evaluación	Despejar confusiones y sesgos en su comprensión	Equipo directivo y docentes	
		Construir acuerdos sobre el significado y función de los estándares, los criterios y las evidencias		
	Consensuar el sentido de las pruebas	Analizar sus objetivos, su estructura y su aplicación	Equipo directivo y docentes	
		Establecer sus alcances y sus límites		





Mecanismos	Intervenciones prioritarias	Acciones básicas (especifica instrumentos)	Responsables en las II. EE. y sus funciones	Tareas	
<b>1</b> <b>Mecanismo para el diagnóstico de competencias</b>	Diseño de rúbricas	Analizar el carácter del instrumento como medio de valoración de los resultados	Equipo directivo y docentes		
		Distinguir las rúbricas analíticas y las holísticas			
	Aplicación de las pruebas	Reconocer las condiciones básicas de su aplicación	Equipo directivo y docentes		
		Analizar los kits y aprender a sistematizar los resultados			
	Valoración de los resultados	Formular juicio de valor	Equipo directivo y docentes		
		Establecer el nivel de la competencia			
		Mapear las necesidades más críticas			
	<b>2</b> <b>Mecanismo de desarrollo de metodologías inductivas e interactivas</b>	Diseño de planes diferenciados de atención pedagógica	Distinguir necesidades que pueden ser atendidas grupalmente	Personal docente	
			Distinguir necesidades que pueden ser atendidas individualmente		
Consensuar estrategias pertinentes para atender necesidades identificadas		Distinguir estrategias no estructuradas	Personal docente		
		Distinguir estrategias estructuradas			
Consensuar características esenciales de metodología de proyectos		Distinguir sus principales exigencias para su diseño y gestión en el aula	Personal docente		
		Distinguir sus principales exigencias para la evaluación del proceso y sus resultados			
Selección de las estrategias pedagógicas pertinentes		Diseñar plan de implementación que distinga espacios grupales e individuales de trabajo pedagógico	Personal docente		
		Diseñar plan de implementación que distinga trabajo en capacidades y espacios para competencias			





Mecanismos	Intervenciones prioritarias	Acciones básicas (especifica instrumentos)	Responsables en las II. EE. y sus funciones	Tareas
<b>2</b> Mecanismo de desarrollo de metodologías inductivas e interactivas	Capacitación en los métodos pedagógicos seleccionados y en estrategias de mediación y retroalimentación	Desarrollar capacidades para el manejo del aprendizaje basado en proyectos y en problemas	Personal docente	
		Desarrollar capacidades para el manejo de estrategias de retroalimentación pertinentes		
<b>3</b> Mecanismo de desarrollo de procesos participativos autónomos	Consensuar el significado de las competencias de indagación y autogestión del aprendizaje	Construcción de una comprensión común sobre su significado y su estructura		
		Evaluar las condiciones que requiere su aprendizaje efectivo		
	Selección de estrategias para ejercer mediación durante el despliegue de las competencias de indagación y autogestión	Evaluar las estrategias de retroalimentación más pertinentes		
		Evaluar el uso pedagógico de la pregunta y del error		
	Elección de proyectos estudiantiles	Creación de condiciones para que los estudiantes propongan y elijan libremente sus proyectos		
		Aseguramiento de las facilidades y condiciones necesarias		
	Acompañamiento docente al desarrollo de los proyectos estudiantiles	Ajustar el seguimiento a sus contenidos, procesos y objetivos; haciendo uso de estrategias de mediación		
		Ajustar estrategias de evaluación formativa		
	Autoevaluación y coevaluación de los estudiantes	Registro de las fortalezas y debilidades del proceso y los resultados de sus proyectos		
		Reporte de las lecciones aprendidas de cada experiencia		





Mecanismos	Intervenciones prioritarias	Acciones básicas (especifica instrumentos)	Responsables en las II. EE. y sus funciones	Tareas
<b>4</b> <b>Mecanismo para la gestión pedagógica con liderazgo</b>	Creación de una comunidad profesional de aprendizaje	Crear condiciones internas en la institución educativa para su funcionamiento		
		Acordar una agenda común centrada en la reinserción y retención de los estudiantes		
	Generación de consensos sobre los contenidos del CNEB	Crear una visión compartida sobre el significado de las competencias y de los procesos pedagógicos y evaluativos que demandan		
		Lograr una comprensión común de competencias priorizadas		
	Diagnóstico de necesidades formativas	Identificación de las habilidades pedagógicas requeridas para el desarrollo de las estrategias elegidas		
		Evaluación de la práctica docente para establecer las necesidades formativas		
		Diseño concertado de planes de mejora		
	Gestión de prioridades y metas acordadas	Evaluación interna de las condiciones institucionales para identificar posibles barreras		
		Concertar roles y responsabilidades para la reinserción y retención de estudiantes		
		Acordar los procedimientos de monitoreo de los acuerdos		



