

***Estándares de Aprendizaje como
Mapas de Progreso: Elaboración y Desafíos.
El caso de Perú***



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Estándares de Aprendizaje como Mapas de Progreso: Elaboración y Desafíos. El caso de Perú

**Consejo Directivo Ad Hoc**

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Víctor Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica

Carolina Barrios Valdivia

Dirección de Evaluación y Gestión del Conocimiento

Verónica Alvarado Bonhote, Directora
Diana Zapata Pratto, responsable de publicaciones

Impresión

Editorial Súper Gráfica E.I.R.L.
Av. Naciones Unidas 1830 Lima

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2016-10085
ISBN: 978-612-47080-6-0

Tiraje: 5000 ejemplares

Primera edición, primera reimpresión
Lima, agosto de 2016

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

Calle Manuel Miotta 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: sir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

De la primera edición:

Programa de Estándares de Aprendizaje: Verónica Alvarado Bonhote, Coordinadora General (e); Fiorela Walter Vela
Elaboración de contenidos: Jessica Tapia, Jacqueline Gysling, Amparo Fernández (asistente de investigación)
Cuidado de la edición: César Arriaga Herrera, Coordinador del Centro de Información y Referencia; César La Serna Venegas, Responsable de la Oficina de Comunicaciones
Diseño y diagramación: Rubén Colonia
Corrección de textos: Ricardo Olavarria

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

Agradecimientos

El Sineace agradece a las y los integrantes de las comisiones directivas de estándares y del equipo integrado Sineace/Minedu, y a la totalidad de profesionales nacionales y extranjeros que ofrecieron asesoría y participaron en los grupos de expertas y expertos en las diferentes áreas curriculares.

Agradece, también, a las funcionarias y funcionarios, a las y los especialistas, y a las y los docentes de las direcciones y gerencias regionales de educación, de las unidades de gestión educativa local y de las instituciones educativas que participaron en los procesos de validación y difusión de los Mapas de progreso en las diferentes regiones del país.

Asimismo, reconoce especialmente la labor de las directoras y directores, las y los docentes, y las niñas y niños de todo el país que abrieron las aulas de sus respectivas instituciones, públicas y privadas, para posibilitar el recojo de evidencia de los logros que permitieron construir y ejemplificar los Mapas.

Finalmente, el Sineace agradece a las organizaciones Unicef, Banco Mundial y Proyecto Forge por su contribución al fortalecimiento de las capacidades de los equipos técnicos del Sineace/Minedu a lo largo del proceso de elaboración de los Mapas de progreso mediante asistencia técnica y financiera, y por la búsqueda de la incorporación de la innovación al desarrollo curricular del país.

ÍNDICE

Presentación	8
Introducción	10
1. Contexto de política educacional en que se insertó la elaboración de los estándares en el Perú	13
1.1. ¿Por qué estándares?: normativa y contexto curricular	14
1.2. Etapa inicial: instalación en el Ipeba y delimitación del enfoque	19
1.2.1. Primeras acciones: ¿qué tipo de estándares construir?	
1.2.2. Conformación del equipo de trabajo	
1.3. Contexto político e institucional en que se han desarrollado los estándares	31
1.3.1. Primera etapa: 2010 - julio 2011	
1.3.2. Segunda etapa: agosto 2011 - octubre 2013	
1.3.3. Tercera etapa: noviembre 2013 - 2015	
1.4. Principales desafíos de la inserción institucional de los Mapas	43
2. Ideas centrales de los Mapas de progreso y su arquitectura	47
2.1. Ideas centrales de los Mapas de progreso	50
2.1.1. Mapas de progreso y pedagogía de la diversidad	
2.1.2. Mapas de progreso y continuidad del aprendizaje	
2.1.3. Mapas de progreso y evaluación formativa	
2.2. Arquitectura de los Mapas de progreso	57
2.2.1. Conceptos clave	
2.2.2. Requisitos de la construcción	
2.2.3. Componentes de los Mapas de progreso de Perú	
3. Etapas de construcción de los Mapas de progreso	69
3.1. Decisiones iniciales	70
3.1.1. Relación de los Mapas con el currículo: el carácter complementario	
3.1.2. Relación de los Mapas con la evaluación nacional	

3.1.3. Identificación de los Mapas por construir	
3.1.4. Organización y preparación de los equipos y del trabajo	
3.1.5. Definición de la arquitectura de los Mapas y del número de niveles	
3.1.6. Determinación de la exigencia sobre la base de la evidencia nacional existente y de referentes internacionales	
3.2. Descripción de la progresión: tres etapas	83
3.2.1. Primera etapa: elaboración del primer borrador	
3.2.2. Segunda etapa: enriquecimiento del primer borrador a partir de la evidencia de aprendizaje y del juicio de expertas, expertos y docentes	
3.2.3. Tercera etapa: selección de los ejemplos ilustrativos y la elaboración del comentario	
3.2.4. Criterios de revisión de los Mapas	
3.3. Principales desafíos de la construcción de los Mapas de progreso	105
<hr/>	
4. Retos de la difusión, validación y uso de los Mapas de progreso	111
4.1. Posibles usos de los Mapas de progreso	116
4.2. Estrategias utilizadas en los procesos de difusión y validación	119
4.3. Uso de los Mapas de progreso: los talleres con docentes	123
4.4. Tres etapas en los procesos de difusión y validación	125
4.4.1. Primera etapa de difusión y validación de los Mapas: 2010 - 2011	
4.4.2. Segunda etapa de difusión y validación de los Mapas: 2012 - 2013	
4.4.3. Tercera etapa de difusión y validación de los Mapas: 2013 - 2015	
4.5. Principales desafíos por considerar en la difusión y validación de los Mapas, y en una estrategia futura de uso	129
<hr/>	
5. Síntesis del proceso de elaboración de los Mapas de progreso	133
<hr/>	
6. Reflexiones finales: lecciones aprendidas y recomendaciones	139
<hr/>	
Bibliografía	150
<hr/>	
Anexos	158

Presentación

El Sineace ofrece, en la presente publicación, el registro del proceso seguido en la elaboración de estándares de aprendizaje, al que estuvo avocado durante el periodo comprendido entre el 2009 y el 2015, con la finalidad de contribuir con el Ministerio de Educación (Minedu) y diversos actores a lograr mejores aprendizajes en los estudiantes de la educación básica regular.

El documento da cuenta de los aspectos metodológicos que caracterizaron a la experiencia, que se dio en tres distintas gestiones ministeriales del sector educación. Con ello, se constata que la introducción de innovaciones curriculares y pedagógicas requiere capacidad técnica, participación académica, tiempo, apertura internacional, legitimidad social y continuidad.

El desarrollo de los estándares se inició en el 2009 en estrecha coordinación entre el Minedu y el Sineace, por medio del programa de Estándares de aprendizaje y en el marco del programa presupuestal con enfoque de resultados, Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA), que incluyó el componente Estándares de aprendizaje, en cumplimiento a lo dispuesto en el reglamento de la Ley 28740 del Sineace. Así, en el marco del PELA, se formaron los equipos técnicos; se convocó a expertos internacionales, a fin de determinar la metodología a seguir, dado que se trataba de una experiencia inédita en el país, se revisó bibliografía y experiencias internacionales, publicándose las más relevantes; se constituyó una comisión directiva y un equipo integrado, conformados por representantes del Minedu y del Sineace; y se generaron múltiples espacios de participación y consulta a nivel nacional. Los resultados de dichas acciones se describen en la presente publicación.

La orientación que adoptó la elaboración de estándares de aprendizaje tuvo que ver con los aportes y asesoramiento del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), a través del grupo de estándares,

cuya coordinación hizo posible la asesoría por parte de expertos de diversos países, integrantes de dicho grupo. Dicha asesoría continuó, a partir del 2013, mediante el proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge), ejecutado por Grade y financiado por la cooperación de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), a través de uno de sus componentes, el referido al apoyo del desarrollo curricular. Así, la participación de asesores nacionales e internacionales, llevada a cabo en este contexto, en las diversas áreas curriculares, incidió notablemente en la elaboración de los estándares o Mapas de progreso.

A mediados del 2015, la Dirección General de Educación Básica Regular del Minedu inició la elaboración del nuevo currículo nacional, en base al informe emitido por una consultoría internacional, que recomendó incluir los Mapas de progreso en la nueva estructura curricular. El Sineace ofreció parte del equipo técnico y de asesores en las diversas áreas curriculares. Asimismo, contribuyó a la consulta de esta propuesta curricular.

El Sineace ha cumplido con la meta prevista de treinta y un mapas de progreso, la publicación de la sistematización del proceso de elaboración de estándares de aprendizaje, así como de los estudios realizados. El programa tuvo un cierre formal en diciembre 2015.

El Sineace, con una mirada de país y de política pública, espera que el aporte institucional, contenido en esta publicación, contribuya a una mejor comprensión de los estándares de aprendizaje, al mejor desempeño del docente en el aula, y al desarrollo, por parte de los estudiantes, de las competencias clave que les permitan ejercer el derecho a una educación de calidad, les facilite el acceso a la educación superior y a mejores posibilidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, a fin de llegar a ser ciudadanos, que contribuyan al desarrollo del país y a su competitividad.

Consejo Directivo Ad Hoc
SINEACE

Introducción

En el marco de la preocupación por la calidad de los sistemas educativos, los estándares han surgido como la respuesta operativa que permite tener una definición compartida del aprendizaje que se espera que las y los estudiantes logren durante su escolaridad. Los estándares orientan el sistema educacional y las distintas líneas de política educacionales hacia el logro de tales aprendizajes; por ello, es fundamental que estén alineados al currículo, al sistema de evaluación nacional, a los textos escolares y a la formación de las y los docentes (Kuan y otros 2011). Para que una política basada en estándares logre su propósito, debe contemplar que estos sean expresión de un amplio acuerdo político y tener un plan de las acciones por implementar para conseguir el logro de tales estándares (Ferrer 2006).

Los estándares de aprendizaje se han venido desarrollando desde la década de los ochenta, inicialmente en Estados Unidos y luego en otros países, incluidos países latinoamericanos como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala u Honduras (Ferrer 2009). Los estándares han sido impulsados por asociaciones de agencias educacionales (por ejemplo, en Estados Unidos), por los Estados nacionales (por ejemplo, Colombia o Nueva Zelanda) o por estados y provincias dentro del Estado nacional (como ocurre, por ejemplo, en Canadá). Lo común a todos ellos es su intención de ofrecer un criterio transversal de calidad para el conjunto de escuelas de un país o región.

Los estándares inicialmente generaron mucha resistencia (Valverde 2005), ya que el mismo concepto, proveniente del ámbito de la administración, fue percibido como una intromisión empresarial en el campo educativo. Junto con ello, los estándares surgieron en sistemas descentralizados que no tenían experiencia en tener un currículo único; por ello, se entendieron como restrictivos de la acción

de diseño curricular local. No obstante, con el tiempo, se ha ido generando una mayor aceptación de los estándares bajo el entendido de que, para poder actuar sobre la calidad de la educación, se requiere tener una definición clara sobre lo que las y los estudiantes deben aprender durante la trayectoria escolar. Sobre la base de esta definición, se orienta la enseñanza y se realiza la evaluación del logro de las expectativas definidas con el fin de retroalimentar el sistema y determinar las acciones que se deben tomar en función de los resultados obtenidos.

El conjunto de líneas de política asociadas a los estándares admite diversas formas de realización, que pueden ser más o menos centralizadas y más o menos participativas. Es decir, se pueden concentrar todos los ámbitos de decisión en el Estado, o bien se puede transferir el control de los procesos de enseñanza, evaluación y toma de decisiones de mejoramiento en función de los resultados a las instancias locales de decisión o a las escuelas. En los distintos casos, los estándares de aprendizaje son las metas que ordenan el conjunto de las acciones y proveen de un marco de referencia compartido para actuar sobre la calidad de la educación.

En el Perú, la determinación de elaborar estándares se plasmó el año 2006 en el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Posteriormente, en el 2007, el reglamento de la Ley n° 28740 del Sineace le asignó al Instituto Peruano de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba) la función específica de elaborar los estándares de aprendizaje nacionales, los cuales se empezaron a desarrollar en 2009.

Desde entonces hasta la elaboración del presente documento, el Ipeba, actualmente Sineace, ha estado desarrollando los estándares bajo la modalidad de Mapas de progreso. Este proceso ha sido complejo y ha implicado diversas reelaboraciones, no solo por los desafíos técnicos asociados al instrumento específico, sino principalmente por los retos de índole político y organizacional, especialmente relacionados con los cambios en el currículo nacional que se han promovido durante los últimos cinco años.

Este documento tiene como propósito sistematizar ese proceso de elaboración con el propósito de dar cuenta pública de lo hecho, y de explicar sus fundamentos y potencialidades. Asimismo, busca brindar algunas recomendaciones sobre la

elaboración de estándares que pueden resultar de ayuda para quienes deban emprender una tarea similar.

Esta sistematización se ha realizado a partir de la revisión y análisis de documentos de trabajo y artículos académicos sobre estándares y Mapas de progreso del equipo elaborador, así como de entrevistas a diferentes actrices y actores que participaron a lo largo del proceso. La información provista por los documentos de trabajo y la bibliografía sobre el tema en cuestión se utilizó principalmente para el desarrollo de las partes 2 y 3, y la provista por las entrevistas se consideró sobre todo para las partes 1 y 4.

En la parte 1, se da cuenta del contexto de política educacional en que se insertó la elaboración de los estándares en el Perú. En la parte 2, se describen y explican las características centrales de los Mapas de progreso y su enfoque. En la parte 3, se abordan las diferentes etapas involucradas en su construcción. En la parte 4, se presentan los desafíos de la difusión, validación y uso de los Mapas. En la parte 5, se realiza una síntesis de todo el proceso descrito. Finalmente, en la parte 6, a manera de conclusión, se señalan las lecciones aprendidas y algunas recomendaciones.

1. Contexto de política educativa en que se insertó la elaboración de los estándares en el Perú

1. Contexto de política educacional en que se insertó la elaboración de los estándares en el Perú

1.1. ¿Por qué estándares?: normativa y contexto curricular

Al comenzar el siglo XXI, Perú inició un proceso de reforma del Estado con la finalidad de superar las brechas de pobreza y exclusión del país, y fortalecer el proceso democrático. Así, en la primera década del siglo, hubo una serie de acuerdos sociales, políticas de Estado y documentos legales cuyo objetivo fue orientar las acciones del sector educativo hacia una educación de calidad con equidad. Todos estos constituyen el marco normativo que sustenta la elaboración de estándares de aprendizaje en el país.

En lo específico, el Proyecto Educativo Nacional, del 2006, indicaba explícitamente la necesidad de contar con estándares de aprendizaje. Este documento, al definir los seis objetivos estratégicos que orientan la política educativa al 2021, establece, en uno de ellos, la necesidad de definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente con la finalidad de asegurar a todos los peruanos el acceso a un conjunto de aprendizajes fundamentales de calidad que faciliten el acceso a nuevos y mayores aprendizajes, que sean mensurables y comparables internacionalmente. Dichos estándares deben establecerse de manera concertada de manera que sean aceptados, asumidos y aplicados en los ámbitos nacional, regional y local y respeten a la vez las particularidades socioculturales y el derecho de los estudiantes a un aprendizaje pertinente y de calidad (CNE 2006).

En el 2006, se creó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), mediante la Ley n° 28740, con el objetivo de

garantizar que las instituciones educativas ofrezcan servicios de calidad, impulsar una cultura de calidad en la gestión educativa y desarrollar los procesos de evaluación, acreditación institucional y certificación de competencias laborales y profesionales (Congreso de la República del Perú 2006). El artículo 21 de dicha ley señalaba que el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ipeba) “era el órgano operador del SINEACE encargado de definir los estándares de medición internos e indicadores para garantizar en las instituciones educativas de Educación Básica y Técnico-Productiva públicas y privadas los niveles aceptables de calidad educativa, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento”. Más adelante, en el 2007, el reglamento de la mencionada ley precisó que los procesos de mejora de la calidad incluyen establecer estándares y criterios de evaluación de los aprendizajes de la educación básica en los ámbitos nacional y regional en coordinación con el Ministerio de Educación (Minedu 2007).

Posteriormente, en el 2011, el Plan Bicentenario¹ recogió los objetivos estratégicos del PEN estableciendo como uno de sus lineamientos de política, en su objetivo estratégico 2, “eliminar las brechas de calidad entre la educación pública y privada, y entre la educación rural y la urbana, atendiendo la diversidad cultural”. Asimismo, fija como una de las acciones estratégicas “definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente” (Ceplan 2011).

La decisión de definir estándares de aprendizaje se planteó normativamente en el 2006 y se ratificó en el 2011. Dicha decisión se entendió como un paso necesario que debía seguirse debido a los desafíos que se observaban en materia curricular. Estos desafíos surgían del reporte de resultados de las pruebas nacionales, del Diseño Curricular Nacional (DCN), de los resultados de aprendizaje obtenidos en las mediciones nacionales y del proceso de descentralización curricular.

Así, un primer antecedente de los estándares debe considerarse el trabajo que realizaba la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Minedu. Desde 1996, la UMC hacía grandes esfuerzos por evaluar el currículo logrado en diversos ciclos y áreas curriculares. La evaluación nacional realizada el 2001 (EN

¹ El Plan Bicentenario es el primer Plan Estratégico de Desarrollo Nacional, desarrollado por el Centro Nacional de Planeamiento

2011) marcó un cambio importante en la lógica de la evaluación al introducir niveles de desempeño para reportar los resultados. Estos niveles centraron la interpretación de los resultados en aquello que las y los estudiantes demostraban poder hacer en la prueba, y las y los ubicaba en la parte del proceso en que se encontraban respecto del aprendizaje esperado. Sin embargo, la definición del aprendizaje que se consideraba esperado no fue una tarea sencilla: exigía precisiones curriculares más sólidas y claras sobre los logros que se esperaban del estudiantado en cada competencia y ciclo. Ante la ausencia de tales precisiones en el currículo vigente, la UMC empezó a demandar, a partir del 2001 y de manera creciente, la elaboración de estándares de aprendizaje. Sin embargo, mientras esa demanda se concretaba, la UMC definió lo que se consideraba el aprendizaje esperado a partir de los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas. Por lo tanto, en este panorama descrito, se contaba con un currículo que definía lo que las y los estudiantes debían hacer en cada grado y ciclo de la escolaridad, y un estándar de desempeño definido a posteriori por la evaluación nacional.

Se podría señalar, entonces, que los estándares empezaron a elaborarse en un contexto en que el currículo y la evaluación no necesariamente comunicaban los aprendizajes esperados en los mismos términos. Por ello, la elaboración de los estándares en Perú se propuso otorgar ese marco de referencia común que permitiera mejorar la articulación entre el currículo y la evaluación. El objetivo era dotar de mayor coherencia al sistema educativo a partir de la definición de expectativas semejantes y de una misma visión de lo que es relevante aprender.

Un segundo antecedente se encuentra en las necesidades de modificaciones al DCN, documento curricular rector desde el 2005 y que respondió a los procesos de reforma curricular que, durante la década de los noventa, se produjeron en toda América Latina. En el caso del Perú, el ciclo de reforma curricular se inició en 1995 con el Programa Curricular de Articulación Inicial-Primaria y cerró una etapa en el 2005 con la publicación del DCN, que integró en un solo documento los programas de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). Si bien esta reforma logró una importante actualización de los contenidos en las diferentes disciplinas escolares, fue objeto de crítica desde su publicación: expectativas de aprendizaje poco claras, densidad excesiva que

imposibilita cubrir todos los objetivos de aprendizaje en un año escolar normal, terminología inconsistente, problemas en la secuencia y progresión de los aprendizajes, alineamiento débil con los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias, y ausencia de un modelo coherente de evaluación en el aula. En general, la experiencia de poner en práctica el nuevo currículo reveló la necesidad de ofrecer a maestras y maestros especificaciones más claras y precisas sobre los logros considerados prioritarios.

Por otra parte, los resultados en las pruebas de aprendizaje mostraban ya desde algunos años que el estudiantado peruano estaba lejos de aprender lo que debería y que las desigualdades se habían acrecentado. Por ejemplo, la evaluación muestral de 2004 mostraba que, en Matemática, en primaria, solo el 9,6% de estudiantes de segundo grado se situaba en el nivel suficiente, mientras que, en sexto, solo el 7,9%; de igual manera, en secundaria, solo el 6% alcanzaba el nivel suficiente en tercero y el 2,9%, en quinto. Por otro lado, en Lectura, en primaria, un 15,1% lograba el nivel satisfactorio en segundo grado y un 12,1%, en sexto grado; de la misma forma, en secundaria, un 15,1%, en tercero conseguía el nivel suficiente y, en quinto, un 9,8% (UMC 2005a, 2005b, 2005c, 2005d).

Asimismo, las evaluaciones censales del 2008 y 2009 de segundo grado de primaria señalaron que solo el 16,9% y 23,1% de las y los estudiantes, respectivamente, alcanzaban el nivel suficiente en Lectura, y el 9,4% y 13,3% en Números y operaciones. Asimismo, las brechas continuaban profundizándose entre lo urbano y lo rural (en el 2008, 22,6% y 5,4% en Lectura, y 11% y 6,2% en Matemática; en el 2009, 28,9% y 11,6% en Lectura, y 16,8% y 7,1% en Matemática), y entre las escuelas privadas y las públicas (en el 2008, 37,7% y 11,9% en Lectura, y 15,3% y 8% en Matemática; en el 2009, 43% y 17,8% en Lectura, y 23,2% y 10,9% en Matemática) (UMC 2008, 2009). Los resultados de las evaluaciones internacionales en las que Perú participaba mostraban patrones similares (UMC 2004, Llece 2008).

Por otra parte, se tenía en cuenta que muchos de los factores que explicaban estos resultados iban más allá de lo que el sistema educativo podía resolver. Sin embargo, se consideró que uno de los cambios que podía contribuir a que todo el estudiantado aprendiese lo que debería tenía que estar asociado

al establecimiento de metas de aprendizaje que pudieran ser comprendidas sin ambigüedades por todos los actores para lograrlas efectivamente.

Finalmente, el proceso de descentralización curricular también incidió en la determinación de elaborar estándares. El reglamento de la Ley General de Educación (LGE), promulgado el 2012, señala que “el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales y es en las instancias regional y local donde se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno”. En ese sentido, los diseños curriculares regionales son documentos curriculares que se construyen sobre la base del currículo nacional e incluyen aprendizajes complementarios, pertinentes a las características específicas, necesidades y demandas de los estudiantes en cada región (Minedu 2012).

En el Perú, la elaboración de los diseños curriculares regionales se viene realizando desde el 2006 sin una debida asesoría técnica provista por el Minedu y sin lineamientos claros sobre cómo debe realizarse esta prescripción. No existen directivas que señalen o expliquen cómo los diversos actores involucrados deben participar para validar la prescripción y qué características de calidad debe tener dicha prescripción curricular, de manera que responda tanto a las necesidades regionales como a los aprendizajes nacionales planteados por el DCN. Evidentemente, este proceso se complejiza al realizarse sobre la base de definiciones curriculares amplias y ambiguas, como las establecidas en el DCN.

En ese sentido, en la elaboración de adecuaciones regionales o locales, se advirtió del peligro de la posible reducción de competencias y capacidades del currículo, asociada a una baja expectativa de los aprendizajes, en los contextos socioeconómicos más desfavorables. Por tales motivos, se consideró que el proceso de descentralización curricular exigía establecer estándares nacionales de aprendizaje. Esto se realizaría para definir una base común de aprendizajes “no negociables”, que las instancias educativas a nivel nacional, regional y local debían garantizar en las escuelas de sus ámbitos y que orientarían, de manera más precisa, los procesos de diversificación en los distintos contextos educativos nacionales (Ipeba/Sineace 2011).

1.2. Etapa inicial: instalación en el Ipeba y delimitación del enfoque

1.2.1. Primeras acciones: ¿qué tipo de estándares construir?

La elaboración de estándares de aprendizaje en Perú fue una medida que se implementó a partir del 2009 por medio del Programa de Estándares de Aprendizaje del Ipeba. En ese periodo, los órganos operadores del Sineace solo contemplaban dos direcciones de línea: la Acreditación y la Certificación. Por este motivo, el Programa de Estándares se incorporó como un anexo en el organigrama del Ipeba, buscando articularse funcionalmente con el sistema de Acreditación.

Hubo una razón por la que se decidió asignar esta función al Ipeba y no al Minedu (a pesar de ser este el órgano rector en materia curricular). Esta tuvo que ver, según la presidenta del Sineace, con la afinidad entre el desarrollo de estándares de aprendizaje y las labores que ya desarrollaba el Ipeba, referidas al establecimiento de estándares para la acreditación de escuelas (entrevista 1).

Para iniciar el proceso de elaboración de estándares, el Ipeba conformó un equipo inicial de especialistas. Asimismo, realizó una serie de actividades destinadas, por un lado, a sensibilizar a diferentes actores educativos —directores, docentes, especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)— sobre la introducción de los estándares; y, por otro, a avanzar en la puesta de acuerdo entre el Sineace y el Minedu sobre el establecimiento de las principales características y propósitos que dichos estándares deberían tener. Entre las principales actividades realizadas en esta etapa se pueden señalar las siguientes:

a) Foro 2009 y reuniones de trabajo con expertas y expertos internacionales

Durante octubre del 2009, se organizó el foro nacional El Reto Es que los Estudiantes Aprendan: Estándares para una Educación de Calidad para Todos. Este fue organizado por el Ipeba, el Minedu y el Consejo Nacional de Educación (CNE), con apoyo del Banco Mundial y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).

El foro tuvo como objetivo conocer las experiencias en construcción de estándares de aprendizaje desarrolladas en Latinoamérica con el fin de identificar logros, desafíos y lecciones aprendidas que permitieran formular un plan concertado de construcción de estándares de aprendizaje nacionales. Para presentar dichas experiencias, fueron invitados como ponentes Fernando Rubio, de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional - Guatemala (Usaid); Patricia Pedraza, del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (Icfes); Jacqueline Gysling, del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc); y Guillermo Ferrer, de la Universidad di Tella.

Si bien la actividad central fue el foro nacional, se programaron otras actividades para facilitar el intercambio directo de ideas y experiencias entre las expertas y los expertos y los equipos técnicos encargados de la formulación de estándares del Ipeba y del Ministerio de Educación. Entre las principales recomendaciones que dejaron este foro y las reuniones sostenidas con expertas y expertos, se pueden señalar las siguientes:

- Conformar el equipo técnico elaborador de los estándares con perfiles variados. Así, junto con, principalmente, las y los docentes de aula, el equipo debía contar con especialistas de currículo y de evaluación (dada la relevancia de la alineación de los estándares con el currículo y la evaluación de los aprendizajes), y con expertas y expertos de áreas y académicos. Se recomendó, asimismo, contar con un equipo de revisoras y revisores externos, conformado por especialistas nacionales e internacionales, tanto en metodología de mapas como en las diversas áreas curriculares.
- Planificar desde el inicio una campaña de comunicación masiva dirigida a sectores educativos (plana docente y gremios), el sector privado (ONG, editoriales y empresas) y de la sociedad civil (padres de familia y alumnos), con el fin de que comprendan que la importancia de la elaboración de estándares descansa en un objetivo fundamental: mejorar la calidad educativa del estudiantado.
- Revisar diversos modelos o propuestas de estándares. Se recomendó especialmente examinar el modelo australiano de progresión por tener

ventajas pedagógicas y por ser sensible a la diversidad de niveles de logro que se evidencian en todas las aulas.

- Desarrollar estrategias que permitan enfrentar un proceso técnico largo y laborioso que demanda precisiones y decisiones críticas que deben adoptarse desde el principio y continuamente.
- Diseñar e implementar procesos de consulta y de concertación con los diversos actores sociales, pues ello resulta fundamental para la aceptación y legitimación social de los estándares.

Desde un inicio, resultó muy importante la relación del Ipeba con las expertas y los expertos de un grupo de trabajo, auspiciado por Preal y coordinado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) de Perú, cuyo propósito era promover debates informados sobre la formulación de estándares en los países de la región. Este vínculo promovió y facilitó la asesoría permanente de expertas y expertos internacionales a lo largo de la elaboración de estándares (entrevista 1).

b) Primer Taller de Construcción de Estándares de Aprendizaje en el Perú

Este taller, organizado por Ipeba, se realizó entre el 16 y 19 de marzo de 2010. Fue conducido por los expertos internacionales Guillermo Ferrer (Argentina) y Jacqueline Gysling (Chile). Ferrer presentó el trabajo desarrollado con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Argentina y Gysling abordó el proceso de elaboración de los Mapas de progreso en Chile. La experiencia chilena se consideró particularmente interesante porque se nutrió directamente de la experiencia australiana para la elaboración de estándares. Además, ambos expertos venían participando activamente del grupo de trabajo sobre estándares auspiciado por Preal (entrevista 1).

En este taller, participaron especialistas del Ipeba, de la Dirección de Educación Básica Regular (DGEBR) y de la UMC del Minedu. Se lo considera un hito inicial importante en el proceso de elaboración de estándares, pues las recomendaciones de índole político, técnico y organizacional señaladas guiaron en buena medida los pasos iniciales del programa.

A continuación, se detallan algunas de las principales recomendaciones señaladas en el informe final (Ipeba/Sineace 2010).

En términos organizacionales, se recomendó lo siguiente:

- Contar con un coordinador general a cargo de la conducción del proyecto y con asistentes ejecutivos, que ayudaran a realizar la revisión técnica del diseño y apoyaran la operación del proyecto que implicaba múltiples vínculos externos. También se planteó la conveniencia de considerar coordinadores de área, con el fin de que la elaboración de estándares en los diferentes equipos siguiera directrices comunes. Una de las funciones centrales de la coordinación general del proyecto debía ser asegurar la consistencia formal y sustantiva del conjunto de la elaboración.
- Contratar a expertas y expertos nacionales en las disciplinas, como asesores de tiempo parcial a cargo de revisar la pertinencia y precisión disciplinaria de los estándares. Asimismo, se sugirió contar con asesoramiento externo internacional para la revisión y validación periódica y gradual de los estándares en cada una de las áreas trabajadas.
- Considerar y diseñar desde el inicio del proceso una estrategia comunicacional que incluyera propuestas gráficas que le dieran al proyecto identidad visual frente al público y a otros actores de la comunidad educativa.

En términos del enfoque, se recomendó lo siguiente:

- Empezar la elaboración de estándares unificando y clarificando los conceptos clave, como estándar, competencias y capacidades, con el fin de favorecer el entendimiento entre los participantes del diseño, la consistencia de la elaboración y la comunicabilidad pública.
- Definir con los equipos elaboradores, y en el futuro clarificar a la comunidad educativa, cómo se consideraría la diversidad lingüística y cultural del Perú en la elaboración de los estándares, dada la preocupación presente en la discusión pública del proyecto por el posible rol “uniformador” de los estándares y la

eventual vulneración de la atención a la diversidad de realidades regionales y culturales del Perú.

- Clarificar y comunicar desde el inicio de qué manera los estándares incorporarían los contenidos actitudinales, pues una idea que suele asociarse con estos es que no consideran los valores o actitudes.

En cuanto a la elaboración misma, se recomendó lo siguiente:

- Tomar un conjunto de decisiones iniciales sobre el tipo de formulación que sería deseable para los estándares nacionales del Perú. En ese sentido, se recomendaba discutir sobre, por ejemplo, si serían estándares englobadores por área del currículo o serían un listado de estándares más puntuales, si estarían organizados grado por grado o por ciclos, si se tomarían las mismas áreas y competencias del currículo o se definirían otras; y sobre cómo sería su articulación con el currículo y otros materiales curriculares (textos, guías, etc.).
- Elaborar un marco de referencia para la elaboración de los estándares nacionales, en el que se definieran y explicaran sus principales propósitos y características, y la manera cómo se construirían.
- Realizar una revisión bibliográfica comparada y de evidencias de aprendizaje. Para ello, se recomendó consultar las páginas oficiales de los currículos de distintos países o Estados que resultaran de interés. Se sugirió también analizar los marcos conceptuales, las descripciones de niveles y los resultados de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y latinoamericanos en las pruebas internacionales, especialmente los referidos a PISA², Timss³, Pirls⁴, Serce⁵.

2 PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio periódico impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que evalúa el rendimiento educativo de los estudiantes de quince años en tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica. Participan en él 61 países de todo el mundo, incluido Perú.

3 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) es una evaluación internacional llevada a cabo por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) que evalúa el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grado en Matemáticas y Ciencias.

4 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) es una evaluación internacional llevada a cabo por la IEA que evalúa el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria (nueve a diez años).

5 Serce (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) es uno de los estudios promovidos por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Unesco. Estos evalúan a estudiantes de tercer y sexto grado de primaria en Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias naturales.

- Construir una propuesta específica para la incorporación de estándares para la educación inicial a partir de la revisión de casos internacionales. En ese sentido, se debatieron dos posibilidades: una que integraba la definición de educación inicial con la de la educación básica y otra que implicaba construir estándares de educación inicial separados de los de educación básica, con categorías propias de este nivel.

c) Investigaciones sobre estándares en otros países

Siguiendo las recomendaciones señaladas en los eventos anteriormente descritos, las y los profesionales que conformaron el equipo inicial de estándares realizaron una revisión de literatura internacional sobre experiencias comparadas para elaborar la propuesta técnica y metodológica de los estándares nacionales. Se revisaron las experiencias de Australia, Chile, Colombia, Guatemala, e Inglaterra. Dicho estudio fue posteriormente publicado en el documento de trabajo Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando?, elaborado por el Ipeba el 2011. Esta revisión permitió principalmente conocer de qué manera estos países definieron sus respectivos estándares; qué funciones les asignaron; qué metodología emplearon; cómo relacionaron estándares, currículo y evaluación del rendimiento; y cómo difundieron los estándares en la ciudadanía y en las escuelas.

Una de las conclusiones más importantes de esta revisión fue que convertir en estándares algunos de los aprendizajes fundamentales demandados por el currículo es una tarea que puede durar poco tiempo si se le encarga a un pequeño grupo de expertas o expertos. Sin embargo, en países como Chile, Colombia, y Guatemala, la elaboración de estándares educativos, comenzada por iniciativa del propio Estado, supuso varios años de trabajo, pues partieron de una misma convicción: sin un consenso amplio, que permita construir acuerdos bien fundamentados, una política de estándares está destinada al fracaso. Asimismo, esta revisión permitió advertir la importancia de que la implementación de estándares debería implicar el despliegue de una serie de mecanismos de apoyo para el profesorado y las escuelas, de manera que se configuren las mejores condiciones posibles para el logro de tales estándares.

d) La definición del enfoque de los estándares: Mapas de progreso

La propuesta nacional de estándares de aprendizaje tuvo en cuenta dos condiciones básicas. La primera condición estuvo relacionada con la elección del enfoque que adoptarían los estándares, para la que debía considerarse el uso que se haría de ellos. En ese sentido, se consideró que los estándares no solo debían servir como orientación para la política educativa sino también para el aula. Por lo tanto, se buscó que el enfoque de los estándares pusiera énfasis en la orientación que podían ofrecer a la y el docente, es decir, se privilegió que tuvieran un sentido pedagógico.

La segunda condición estuvo referida a la necesidad de que los estándares permitieran articular diferentes líneas de la política educativa, especialmente que facilitaran alinear el currículo y la evaluación. Asimismo, se buscó que permitieran contar con una definición compartida de los aprendizajes que se espera que todos los estudiantes desarrollen, expresados en un lenguaje común que facilitara la comunicación entre el profesorado, el alumnado, las madres y padres de familia y el personal administrativo del sistema.

Adicionalmente, se consideró que, en este sistema alineado, los estándares debían asumir las siguientes características (Hansche y otros 1998):

- Ocuparse de las “grandes ideas”. Es decir, debían referirse a los conceptos e ideas esenciales que el estudiantado debe aprender.
- Ser precisos y sólidos. En otras palabras, tendrían que reflejar lo más reciente y consensual de la enseñanza en la disciplina.
- Ser claros y útiles. Esto significa que debían ser lo suficientemente específicos para orientar el currículo, y ser escritos en un lenguaje sencillo para que puedan ser comprendidos con facilidad por las distintas audiencias objetivo, las cuales incluirían a las y los constructores de la evaluación nacional.
- Ser pocos y concisos. En ese sentido, no tendrían que detallar ni describir contenidos.

- Ser contruidos de manera consensual. Es decir, debían llegar a ser lo más representativos para quienes los usaran.
- Ser evaluables. Por ello, debían incluir verbos que indicaran acciones medibles.

El siguiente paso fue elegir el modelo más idóneo para llevar a cabo las condiciones antes señaladas. Para tal fin, el primer paso fue revisar los distintos enfoques que podían tener los estándares y considerar sus propósitos y su atención a problemáticas identificadas en la literatura respecto del currículo y su aplicación en las aulas.

En términos generales, los estándares podían formularse progresivamente, como etapas en un continuo incremental; o en forma discreta, como momentos, que se subentienden como acumulativos, pero que responden más a la idea de estratos de conocimientos que se superponen secuencialmente, pero no corresponden a una ampliación o complejización del nivel anterior. Los estándares progresivos se distinguen por describir el desarrollo de habilidades y competencias en grados de creciente complejidad, ya que esto se considera fundamental para propiciar y dinamizar el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, todas las niñas y todos los niños se encuentran en algún punto de un continuo de desarrollo, no necesariamente en el esperado según la definición curricular, y para conducirlos a nuevos aprendizajes es fundamental conocer dónde se encuentran.

Teniendo en cuenta estos dos enfoques, se consideró que el estándar deseable, aquel que podía promover el aprendizaje y tener un sentido más pedagógico como se pretendía, no debía solo indicar la señal de término, sino que debía ofrecer un recorrido que permitiera identificar cuán lejos o cerca está cada estudiante de la expectativa. Los estándares no progresivos se caracterizan por definir un estadio único de satisfacción, que opera como meta de ese nivel, que se cumple o no se cumple, independientemente de lo ocurrido en niveles anteriores (Forster 2002).

Existían diversos fundamentos para decidir la construcción de uno u otro tipo de estándar. Lo importante fue tener presente que cualquier decisión implicaría un entendimiento sobre cuál aprendizaje que importa y cómo se favorece ese aprendizaje.

La perspectiva que orienta la elaboración de los estándares en progresión parte por concebir que el aprendizaje no ocurre como una sucesión de etapas discretas, que concluyen con una evaluación que señala si se aprendió o no se aprendió, sino que es incremental, no solo porque lo aprendido o no aprendido antes repercute en lo que se aprende después, sino porque se está observando el desarrollo recursivo de habilidades, destrezas o competencias a lo largo de la trayectoria escolar. Los estándares en progresión se relacionan estrechamente con un enfoque de evaluación formativa, que releva la importancia de la retroalimentación para mejorar el proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley 2007).

Construir estándares en progresión presentaba, así, diversas ventajas:

- Permiten monitorear en determinados momentos la cercanía o lejanía del estudiantado respecto a las expectativas nacionales de logro.
- Al posibilitar conocer la ubicación en el continuo, señalan, tanto a las y los docentes, como a las alumnas, los alumnos y las familias, hacia dónde se debe avanzar, de forma que entregan información relevante para retroalimentar al alumnado y la enseñanza.
- Permiten identificar logros y necesidades particulares de aprendizaje de las y los estudiantes; de este modo, apoyan la toma de decisiones de mejoramiento del establecimiento.

Un tema controvertido en la etapa de comunicación de la propuesta fue el entendimiento del carácter evaluable de los estándares. Lo común fue entender lo evaluable como aquello directamente observable y medible, por lo que se cuestionaba a menudo que los estándares propuestos dejaran de lado los aspectos relacionados con los valores o las actitudes o con capacidades complejas. Sin embargo, la propuesta de estándares entendía por evaluable un proceso de construcción de significados que se realiza a partir de manifestaciones externas, acciones o desempeños de los sujetos que son expresiones de su aprendizaje. Por ello, el aprendizaje importante no son las conductas visibles, sino los procesos cognitivos que están experimentando alumnas y alumnos, a los cuales es posible aproximarse mediante sus acciones.

Desde esta perspectiva, quedaba claro que el estándar podía admitir o incluir verbos como comprender, reflexionar e incluso valorar. El problema era, en realidad, definir cómo se observaría este aprendizaje.

Considerar esta noción amplia de evaluación fue particularmente relevante en la construcción de los estándares de contenido, pues permitió dar mejor cuenta de la riqueza formativa que debía tener la experiencia escolar. Así, se pudo incluir la comprensión profunda (Perkins 2008), el desarrollo de habilidades reflexivas (cuya consideración es crucial en el desarrollo de competencias), así como las dimensiones actitudinales y morales fundamentales en la formación de sujetos activos comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

1.2.2. Conformación del equipo de trabajo

a) La organización interna del Ipeba

Hacia fines del 2010, el Programa de Estándares de Aprendizaje se independizó de la Dirección de Acreditación del Ipeba, se fortaleció el equipo inicial y se estableció una coordinación general. Se constituyeron dos equipos para las dos áreas con las que se empezaría la elaboración: Matemática y Comunicación. Ambos tuvieron a su vez una coordinadora o un coordinador con el fin de asegurar una misma mirada al interior de cada área curricular. A continuación, se señalan las personas que integraron este equipo, sus responsabilidades y sus perfiles.

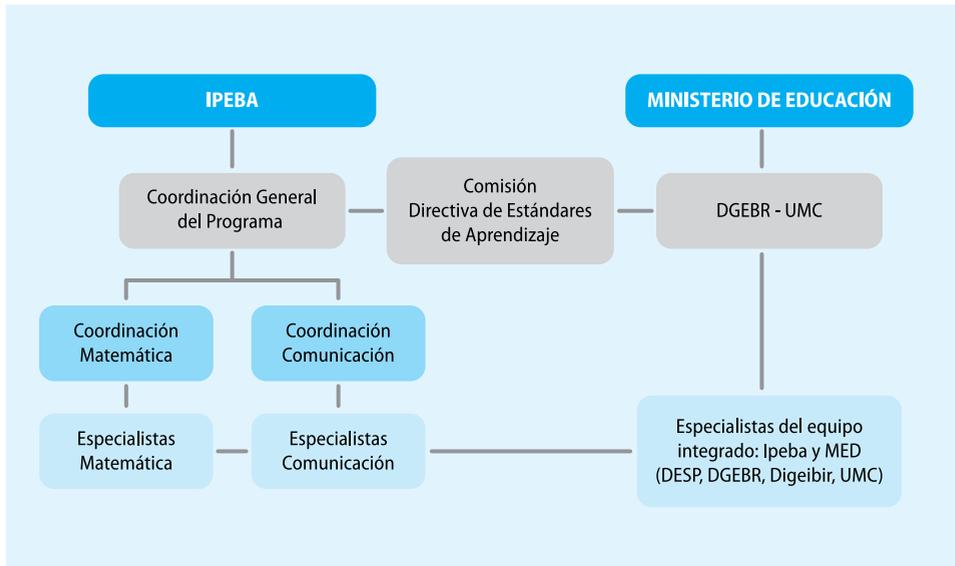
Equipo 2010	Cargo	Perfil
Jessica Tapia Soriano	Coordinadora general	Literata y docente con experiencia en evaluación estandarizada de aprendizajes
Luis Vásquez Quispe	Coordinador del equipo de Comunicación	Lingüista y docente universitario con experiencia en educación intercultural bilingüe
Liriana Velasco Taipe	Integrante del equipo de Comunicación	Docente de primaria
Rashia Gómez Cárdenas	Integrante del equipo de Comunicación	Docente de inicial y primaria con experiencia en desarrollo curricular
Amparo Fernández Chávez	Integrante del equipo de Comunicación	Lingüista y docente de Comunicación e Inglés
Cecilia Zevallos Atoche	Coordinadora del equipo de Matemática	Docente de primaria y secundaria
Lilián Isidro Camac	Integrante del equipo de Matemática	Docente de secundaria
Pilar Butrón Casas	Integrante del equipo de Matemática	Docente de inicial y primaria
Javier Álvarez Quirhuayo	Integrante del equipo de Matemática	Docente de secundaria

b) Las relaciones interinstitucionales

Los estándares se empezaron a elaborar propiamente el 2010 en un trabajo articulado con el Minedu. Las oficinas que desde un inicio debían liderar este trabajo articulado, dada su afinidad con la tarea de elaboración de estándares, fueron la dirección que tenía a su cargo el desarrollo del currículo (DGEBR) y la oficina que llevaba a cabo la evaluación de los aprendizajes (UMC). Así, la primera medida que se tomó fue instalar dos espacios de trabajo y de tomas de decisiones: la Comisión Directiva de Estándares de Aprendizaje y el equipo integrado. La Comisión Directiva de Estándares de Aprendizaje estuvo conformada por las máximas autoridades de la DGEBR, de la UMC y del Ipeba; su función fue discutir, analizar y aprobar las decisiones más relevantes en torno a la elaboración de los estándares. El equipo integrado estuvo compuesto inicialmente por especialistas del Ipeba, la DGEBR y la UMC; sin embargo, rápidamente se necesitó ampliar la convocatoria a especialistas de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP). Este equipo tuvo como objetivo principal garantizar la construcción conjunta y consensuada de los estándares. No obstante, como se verá a continuación, a lo largo de las diferentes gestiones, no todas las direcciones del Ministerio estuvieron igualmente involucradas con la tarea.

Tanto la directora de la DGEBR de entonces y la jefa de la UMC, como una y un representante del Ipeba, destacan un punto importante: el hecho de que los estándares se construyeran fuera del Ministerio originó un enorme desafío de coordinación puesto de manifiesto desde el inicio de su elaboración. Este desafío implicaba asegurar consensos y comprensiones comunes entre equipos de dos instituciones diferentes y en relación con un tema complejo, sobre el que no se contaba con experiencia previa en el país (entrevistas 2, 4, 5, 8).

A continuación, se explica, de manera gráfica, la conformación del Programa de Estándares del Ipeba, así como sus relaciones con el Minedu.



c) La elaboración del Marco de referencia

El primer encargo que tuvo la Coordinación General del programa fue elaborar el Marco de referencia del proyecto. En dicho documento, se debían especificar los propósitos, los conceptos y las características centrales que deberían tener los estándares y la manera como se harían. Este documento fue revisado por una amplitud de actores: diversas y diversos especialistas del Ministerio de Educación, expertas y expertos nacionales e internacionales, y especialistas y autoridades regionales. Las principales conclusiones de esta revisión tuvieron que ver principalmente con la necesidad de definir y comunicar claramente la relación de los estándares con el currículo y con la importancia de diseñar estrategias de implementación desde el inicio de su elaboración. Muchos de los puntos inicialmente acordados y señalados en el Marco de referencia se fueron modificando cuando se empezó propiamente la elaboración de los estándares debido a los cambios políticos y las diversas tensiones surgidas en el proceso mismo de elaboración, como se verá a continuación. Sin embargo, la elaboración de dicho marco se considera sumamente importante en tanto condensó los acuerdos iniciales entre varios actores políticos vinculados a su formulación en relación con los términos en que se elaborarían los estándares.

1.3. Contexto político e institucional en que se han desarrollado los estándares

Los estándares se han venido desarrollando a lo largo de tres gestiones en el Minedu. Estas gestiones originaron a tres diferentes contextos político-institucionales y, con ello, a distintos desafíos que, como se verá más adelante, colocaron los estándares en una posición de constante reconfiguración y reacomodo.

1.3.1. Primera etapa: 2010 - julio 2011

Los primeros estándares empezaron a elaborarse durante el gobierno de Alan García y la gestión de José Chang como Ministro de Educación. En ese período, el principal instrumento curricular que orientaba a las y los docentes en el aula era el DCN.

Según la directora de la DGEBR de esa gestión, cuando empezaron a elaborarse los estándares, su dirección tenía como principal desafío la articulación del currículo nacional, especialmente la articulación de enfoques de una educación básica que estaba en el fondo aún desintegrada (por ejemplo, los tres niveles de la educación básica regular planteaban diferentes propuestas para la evaluación de aula), y de las diversas propuestas curriculares que empezaban a circular en el país con el inicio de la elaboración de los currículos regionales (entrevista 4). Por lo tanto, las preocupaciones de la DGEBR en aquel momento estaban concentradas en otros procesos curriculares. Por ello, la elaboración de estándares se percibió como un proceso paralelo, fuera de su agenda prioritaria.

En esa misma línea, según la misma entrevistada, el equipo de la DGEBR no se encontraba muy convencido de que era el momento propicio para iniciar la elaboración de estándares. Existían muchas dudas en el equipo técnico respecto de la comunicación y uso del concepto de estándar por ser un concepto que históricamente se había asociado a estandarización. Su preocupación, sustentada en un contexto de creciente descentralización curricular y de proliferación de propuestas curriculares regionales, era el rechazo que ocasionaría el concepto en las regiones, que reclamaban más bien el resguardo de su identidad. Estas dudas

surgían también en un contexto en que el Ministerio de Educación empezaba a discutir y difundir el enfoque de inclusión. La necesidad de incluir a los niños con necesidades educativas especiales obligaba a contar con mayor claridad sobre cómo la construcción de estándares respondería a este tipo de inclusión. En ese sentido, las preguntas de en qué medida el estándar no estandariza ni homogeniza y sobre cómo los estándares responden a la diversidad cultural y lingüística de país daban cuenta de estas preocupaciones iniciales.

En relación a su vínculo con el DCN, el Marco de referencia señalaba que los estándares de aprendizaje debían ser complementarios al DCN y no ser percibidos como un segundo currículo. El DCN se planteó como el referente principal para su elaboración, junto con el consenso a nivel internacional sobre las competencias y destrezas que debían ser esenciales de adquirir en las escuelas. En ese sentido, uno de los desafíos del equipo del Ipeba fue comunicar en qué consistía esta relación de complementariedad con el DCN, pues, a medida que se fueron elaborando los estándares, fue creciendo la percepción de que ambos se superponían en funciones.

Asimismo, dado que, desde la elaboración de estándares se empezaba a proponer reajustes al DCN, se consideraba que, en realidad, la elaboración de estándares suponía su fin. En esta línea, algunas gestoras y algunos gestores del Ministerio de Educación empezaron a cuestionar que los Mapas reemplazaran al DCN por describir el aprendizaje como expectativas gruesas o formuladas de manera muy general y por ciclo, lo cual no contribuía a orientar al maestro en relación con lo que debía enseñar grado por grado. De esta manera, surgieron las preguntas que, como se verá, estarán presentes durante todo el proceso: ¿cuál es la diferencia de los Mapas de progreso con el DCN?, ¿cómo se usarán los Mapas y el DCN de manera articulada y complementaria en las aulas?, ¿cuánto cambiará el DCN?

Respecto al funcionamiento del equipo integrado, en esta primera etapa, el equipo de UMC se involucró mejor con el Ipeba en la lógica de construcción de los estándares que el equipo de la DGEBR, el cual no tuvo una participación sistemática en el equipo integrado, a pesar de que se consideraba que debía ser el más comprometido con la tarea por estar vinculado directamente con el desarrollo curricular. Si bien los especialistas de la DGEBR asistían y participaban

de las reuniones, en opinión de algunas y algunos integrantes de Ipeba y UMC (entrevistas 2, 5, 6, 8 y 9), faltó mayor involucramiento y apropiación de la tarea. Las razones que explican este hecho, antes de tener que ver con motivaciones individuales, probablemente se relacionan con las múltiples tareas determinadas con anterioridad y con que institucionalmente no se compartía la necesidad y utilidad de los estándares. La UMC, en tanto era un usuario natural de los estándares, entendía bien su necesidad; por ello, no solo impulsó su elaboración, sino que se involucró más comprometidamente en el proceso.

La construcción de los Mapas siguió su curso con estos desafíos y preguntas, guiada por el intento de elaborar y comunicar respuestas que pudieran lograr insertarlos en el sistema. Como se ha señalado, en esta etapa el mayor reto fue lograr que el equipo de la DGEBR se involucrara más y buscar mecanismos que permitieran asegurar un trabajo más armónico en el equipo integrado.

1.3.2. Segunda etapa: agosto 2011 - octubre 2013

Esta segunda etapa se sitúa en el gobierno de Ollanta Humala y en la gestión de Patricia Salas como Ministra de Educación. Al iniciarse dicha gestión, el DCN seguía siendo el instrumento curricular rector y los estándares se encontraban en plena elaboración. Se habían definido los Mapas que se iban a elaborar en las áreas de Comunicación y Matemática, y se había avanzado con la descripción de la progresión en niveles de los dos primeros Mapas (es decir, faltaba la recolección de evidencia y ejemplos de trabajo de estudiantes): el de Lectura y el de Números y operaciones. Las primeras acciones llevadas a cabo por el Programa de Estándares estuvieron dedicadas a la nueva puesta en común de los conceptos centrales de la propuesta con las autoridades y los equipos de especialistas de la nueva gestión y el “relanzamiento” del nuevo equipo integrado. Según la opinión de representantes del Ipeba, este nuevo equipo contó con un decidido apoyo e impulso por parte de las nuevas autoridades curriculares del Minedu y se estableció un diálogo fluido con la dirección del Ipeba (entrevistas 2, 7 y 8).

Un hecho importante ocurrido durante esta etapa fue la construcción de las denominadas Rutas del aprendizaje por parte del Minedu. Estas surgieron en el contexto de la difusión de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012 y tuvieron como propósito general contribuir a mejorar los resultados; para

ello, le ofrecieron al profesorado instrumentos de apoyo para su trabajo en el aula. Las primeras Rutas tuvieron dos partes: una general, en que se explicaba el enfoque del área, y las competencias y capacidades propuestas; y otra específica por competencia y ciclo, en que se definían los aprendizajes por lograr grado a grado, se proponían algunas estrategias didácticas y se daban algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje para los grados correspondientes.

El primer desafío que se enfrentó en este contexto fue la delimitación de las funciones específicas que debían tener las Rutas en un panorama curricular en el que ya existían el DCN y los Mapas de progreso, y en el que los tres instrumentos tenían como elemento común la señalización de aprendizajes por lograr (los Mapas lo hacían por ciclo; el DCN y las Rutas, por grado). Sin embargo, las Rutas y los Mapas se seguían elaborando y difundiendo sin estas funciones establecidas, lo cual originó confusiones en los principales destinatarios de estos instrumentos (las y los docentes), quienes ya empezaban a conocerlos por medio de las acciones de difusión y capacitación llevadas a cabo por el Ministerio y el Ipeba.

Por otro lado, las falencias del DCN se volvían cada vez más explícitas a partir de la elaboración de los Mapas y las Rutas. Entre las más importantes se señalaban la densidad (currículo muy extenso que imposibilitaba cumplir con la programación curricular), la falta de gradualidad (las competencias no se desarrollaban de manera continua y progresiva a lo largo de los ciclos y niveles) y la poca pertinencia.

La gestión Salas consideró que estas características del DCN habían comprometido su viabilidad desde un inicio y que, por ello, resultaba necesario transitar hacia un nuevo instrumento curricular rector, al que se denominó Marco curricular, que señalaría con mayor claridad los aprendizajes terminales de la escolaridad. Este, empezado a elaborar en 2012, fue concebido como el eje central de un nuevo sistema curricular, cuya principal función sería establecer relaciones coherentes y convergentes entre los diversos documentos e instrumentos que orientaron pedagógicamente el trabajo del profesorado en el aula, además de definir lineamientos para la implementación, el monitoreo y la evaluación curricular. Se consideró que los principales instrumentos de este sistema debían ser el Marco curricular, los estándares o Mapas de progreso, y las Rutas del aprendizaje. Todos

estos debían constituirse en los orientadores y articuladores de los currículos regionales.

Después de un largo debate, se logró definir complementariamente las funciones de cada uno de dichos instrumentos (Minedu 2014a). Así, el Marco curricular fue definido como el eje articulador del sistema, el cual señalaba un conjunto delimitado de aprendizajes fundamentales y marcaba la pauta a los demás instrumentos curriculares. Los Mapas de progreso se definieron como instrumentos de política que especificaban los estándares de las competencias que integraban los aprendizajes fundamentales, y que establecían de manera clara el desempeño que el estudiantado debía exhibir al final de cada ciclo de la educación básica. Asimismo, se señaló su aporte al sistema y a las escuelas como referentes para la evaluación de las competencias a nivel externo (evaluaciones nacionales de carácter censal o muestral) y de aula. Las Rutas se definieron como instrumentos pedagógicos para uso de la y el docente, que les ayudarían a implementar el currículo en el aula. Debían elaborarse a partir de los estándares descritos en los Mapas de progreso, presentando las capacidades e indicadores que se necesitaban desarrollar para lograr las competencias. Sobre esa base, las Rutas proponían orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas.

Por otro lado, se incluyeron materiales y recursos educativos, y recursos pedagógicos diversos, en los cuales se ubicaron otros medios y ayudas pedagógicas complementarias a las Rutas de aprendizaje y sintonizadas con el enfoque pedagógico del currículo. Finalmente, los currículos regionales se definieron como documentos que se debían construir sobre la base del currículo nacional y a partir de los resultados de un diagnóstico regional. Estos debían contener los aprendizajes fundamentales planteados en el Marco curricular nacional, los estándares y las demandas de aprendizaje pertinentes a las características y necesidades específicas del estudiantado en ese contexto determinado.

Si bien hubo un avance importante en relación con el acuerdo entre el Minedu y el Ipeba sobre las funciones específicas y complementarias que debía tener cada uno de los instrumentos curriculares en mención, en opinión de representantes de Ipeba y UMC, estos acuerdos no terminaban de cristalizarse en los instrumentos mismos, ni había un discurso homogéneo ni una estrategia comunicacional

común previamente definida entre ambas instituciones que comunicara dichas funciones. En ese sentido, la percepción del Ipeba, recogida por medio de los varios talleres de difusión, era que, al parecer, las y los docentes comprendían sin mayores problemas la relación entre los aprendizajes planteados en los Mapas y el carácter metodológico de las Rutas para el logro de dichos aprendizajes. No obstante, existía una gran confusión respecto a la relación entre los Mapas y la sección de las Rutas en que se proponían competencias, capacidades e indicadores por grado (es decir, aprendizajes por alcanzar), ya que se veía como una duplicación o como documentos que planteaban logros distintos. La falta de uniformidad en el lenguaje y en las categorías empleadas en ambos documentos contribuía a esta confusión (entrevistas 2, 7 y 8).

Como se puede apreciar, en esta etapa se configuró un nuevo desafío que era necesario atender: lograr que los instrumentos guardaran la alineación y coherencia deseada, de manera que pudieran, en conjunto y de manera articulada, orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El desafío se hacía mayor si se consideraba que los instrumentos en cuestión venían siendo contruidos por grupos humanos distintos y de manera paralela, por lo que no siguieron un orden lógico en la construcción. Idealmente, el Marco curricular debía ser el documento guía de los demás, pero, al haber sido el último de los instrumentos en construirse, esto resultaba imposible. Los Mapas, cuya construcción había comenzado con antelación, tenían que pasar por un proceso de revisión para establecer su alineación con el Marco curricular, al igual que las Rutas.

La propuesta del Minedu señalaba que, una vez listo y validado el Marco curricular, reemplazaría el actual Diseño Curricular Nacional (DCN), aún en vigencia. Sin embargo, al iniciar el 2013, en vista de que el Marco curricular no había sido terminado y aprobado legalmente, el Ministerio de Educación indicó al profesorado que debía seguir usando el DCN allí donde no estuviera aún operativo el nuevo Marco. Dicha situación creó confusión en muchos actores educativos (gestoras y gestores del Minedu, integrantes de instituciones de la sociedad civil, y académicas y académicos) y, aparentemente, entre muchas y muchos docentes también. Se empezó a criticar enfáticamente la proliferación de instrumentos y la falta de claridad en la comunicación hacia la y el docente sobre qué función cumplía cada uno y, además, cuáles de ellos debían utilizarse

obligatoriamente y cuáles debían ser, más bien, orientaciones o materiales de apoyo.

En relación con el equipo integrado, en esta etapa, se reforzó el involucramiento del equipo de UMC. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en la gestión anterior, el equipo de EBR fue adquiriendo un rol más protagónico. En opinión de representantes de la UMC y del Ipeba (entrevistas 2 y 5), este empoderamiento del equipo curricular de la DGEBR fue, por un lado, positivo por la importancia que le dio el Minedu al proceso mismo de elaboración de estándares, pero, por otro lado, profundizó la tensión existente respecto a la toma de decisiones curriculares por parte de dos instituciones diferentes. Dado que la elaboración de Mapas y Rutas se fue realizando de manera paralela, hubo muchas discusiones y conflictos por establecer una metodología común que estableciera qué documento sigue a qué documento. Así, los problemas de alineación, en muchos casos (áreas o competencias), se profundizaban, lo cual evidenciaba la complejidad del panorama institucional. La alineación y complementariedad del conjunto de instrumentos implicaba un enorme desafío de coordinación entre dos instituciones.

Por otro lado, como se ha señalado, desde la elaboración del DCN la construcción de diseños curriculares regionales obligaba a definir un núcleo central de aprendizajes que dejara libertad y flexibilidad para las adecuaciones regionales y locales. Así también, obligaba a definir las regulaciones que delimitaban el ámbito de decisiones que ocurrirían a nivel regional y local y a dar orientaciones para realizar tales definiciones. En ese sentido, en el panorama curricular configurado por esta gestión, el desafío fue, en primer lugar, definir el rol que jugarían todos los instrumentos curriculares que coexistían (DCN, Marco curricular, Mapas, Rutas y currículos regionales). Otro reto fue pensar cómo elaborar dichos instrumentos desde una lógica que buscara la descentralización, puesto que las Rutas se planteaban como obligatorias, de forma que omitían la definición curricular regional.

En esta gestión, entonces, las preguntas que acompañaron el proceso fueron las siguientes: ¿cuáles son las funciones de los Mapas, las Rutas y el Marco?, ¿cómo se complementan entre sí y cómo se articulan con los currículos regionales?, ¿quiénes usarán cada uno de estos instrumentos? En esta discusión sobre la

función específica de los Mapas y su uso, se cuestionó nuevamente su carácter “grueso” y su organización por ciclo. Estas características ponían en duda su destinatario final: por un lado, parecía no ser un buen apoyo para las y los docentes de aula, acostumbrados a trabajar con descripciones por grado; por otro lado, tampoco quedaba clara su utilidad para la evaluación estandarizada, tipo de evaluación que, en Perú, normalmente evalúa a partir de indicadores más específicos.

En esta gestión, se decidió que, si bien los Mapas de progreso estarían disponibles en la web, no serían repartidos a las y los docentes, sino que servirían principalmente como orientación para la política educativa y para algunos actores educativos, como las y los directores. La descripción de la progresión en siete niveles (es decir, solo parte del Mapa) quedaría colocada al interior de las Rutas; de esta forma, se buscaba articular las expectativas por ciclo de los Mapas con la planificación de la enseñanza grado a grado que proponían las Rutas. Esta propuesta se incluyó en las Rutas repartidas al profesorado el 2013. Por su parte, el equipo del Ipeba siguió elaborando las versiones completas de los Mapas de progreso, y recogiendo evidencia de logros y ejemplos de estudiantes.

Hacia el final de esta gestión, se contaba con un Marco curricular inconcluso. Ello se debió a que no se terminaron de resolver algunos problemas conceptuales o de enfoque de algunos de los aprendizajes fundamentales propuestos. Otra razón fue, en opinión de algunos actores educativos, que el Marco tenía poca legitimidad (Borea Odría 2014).

Junto al enorme desafío de alineación, resulta importante señalar los aspectos que, según la opinión de representantes de Ipeba, DGEBR y UMC, se consideran positivos de esta etapa (entrevistas 1, 2, 3 y 5). Uno se refiere al fortalecimiento de capacidades en materia curricular del equipo de la DGEBR, que se dio como consecuencia del trabajo en el equipo integrado. Este suponía la discusión conjunta, en reuniones presenciales, de los avances que iba desarrollando el Ipeba y que eran enviados a las y los especialistas participantes antes de cada reunión. Con el fin de que se facilitara la toma de decisiones y acuerdos en el equipo integrado, la metodología de trabajo propuesta por el Ipeba enfatizaba la necesidad de que las y los especialistas asistan a las reuniones presenciales con una postura previamente discutida al interior de sus respectivas direcciones.

En el caso de la DGEBR, se destacó particularmente la preparación previa realizada antes de cada reunión presencial, la cual se manifestó en la calidad de sus intervenciones y aportes. En opinión de la directora de la DGEBR de la mencionada gestión, las exigencias de solvencia técnica que demandaba el trabajo de elaboración de Mapas fortalecieron y empoderaron al equipo de la DGEBR. Ello sirvió no solo para el trabajo con los Mapas, sino también para la propia definición curricular hecha desde el Minedu en relación con la definición y precisión de competencias (entrevista 3).

Por otro lado, un segundo aspecto que se considera positivo de esta etapa es la instalación de la idea del valor de la gradualidad y progresión de los aprendizajes en el discurso de la política educativa y curricular. Esta idea, introducida por los Mapas, mostró la importancia de que, desde la prescripción curricular, se promoviera el logro de aprendizajes más coherentes y significativos, producto de la profundización de las competencias desarrolladas a lo largo de toda la trayectoria escolar. En ese sentido, otorgó un criterio más claro para revisar la consistencia o inconsistencia de las competencias que debían proponerse en el currículo (entrevistas 3 y 5).

1.3.3. Tercera etapa: noviembre 2013 - 2015

Esta tercera etapa, que se inició en la gestión de Jaime Saavedra como Ministro de Educación, enfrentó la confusión que generaba la convivencia del DCN, el Marco, los Mapas y las Rutas, el hecho de no tener todos los instrumentos terminados para todos los aprendizajes fundamentales y el problema de la baja alineación. La decisión inicial que se tomó fue acelerar el proceso de elaboración de todos estos instrumentos con el fin de validarlos y de intentar oficializar el sistema en su conjunto lo más pronto posible (es decir, a diciembre de 2015).

Sin embargo, el trabajo no fue fácil, pues aún quedaban discusiones y búsqueda de consensos pendientes respecto de los aprendizajes fundamentales y sus competencias, y de los cambios que implicaba buscar coherencia y alineación entre el Marco, los Mapas y las Rutas, lo que no se lograría en el corto plazo. A esto se sumó el poco tiempo del que se disponía y la gran envergadura que adquirió la tarea, pues la consigna fue terminar de definir los aprendizajes

fundamentales y elaborar todos los Mapas y Rutas correspondientes. En el caso de los Mapas, el corto tiempo para terminarlos, definitivamente, no dejaba espacio para el trabajo con la evidencia de los logros del estudiantado (una de las características centrales de los Mapas) ni para una reflexión e investigación más profunda acerca de cómo plantear las progresiones para las competencias referidas al ámbito personal y relacional, que era un nuevo desafío procedente de la decisión de elaborar progresiones para todas las competencias del Marco curricular.

Un hecho que le otorgó complejidad al nuevo contexto fue la disolución del Ipeba en el marco de la nueva ley universitaria, promulgada en julio de 2014. Dicha ley señalaba que el Sineace ingresaría a un proceso de reorganización para fortalecer sus procesos, lo que permitiría implementar, en coordinación con el Ministerio de Educación, un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. Como parte de esta reorganización, se derogaron los artículos de la Ley n° 28740 referidos a los órganos operadores del Sineace. Estos desaparecerían como tales, aunque sus funciones continuarían desde el Sineace. A pesar de que este hecho originó cierta inestabilidad en el equipo técnico del Ipeba, la elaboración de estándares de aprendizaje, al formar parte del presupuesto por resultados del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), seguía contando con recursos en su pliego presupuestal para continuar su elaboración hasta diciembre de 2015. En este marco, desde el Sineace, se continuó con el desarrollo de los estándares en todas las áreas curriculares.

A su vez y de manera paralela a la elaboración de los instrumentos curriculares señalados, la gestión Saavedra inició la elaboración de guiones de clase, denominados Sesiones de aprendizaje. Estos se realizaron bajo el supuesto de que era necesario entregarles a la y el docente instrumentos muy concretos que les sirvieran en su día a día en las aulas.

Al iniciar el 2014, se dio la misma directiva que el año anterior: el DCN debía seguir operativo donde no había Rutas. Adicionalmente, las y los docentes contaban también con las Sesiones para algunas áreas y ciclos. Este panorama originó un acalorado debate entre diversos actores del sector que pugnaban a favor de la no oficialización del Marco curricular (Borea Odría 2014; Vexler 2014). Por tal motivo, a inicios del 2015, la gestión Saavedra, luego de evaluar

la situación, concluyó que se debían publicar algunas Rutas y Sesiones, pero mantener el DCN y no oficializar el Marco curricular.

Así, se prepararon nuevas versiones de las Rutas, las cuales debieron ser modificadas siguiendo la organización por áreas del DCN (y no según los aprendizajes fundamentales del Marco curricular). Además, se decidió incluir los Mapas, pero como expectativas por ciclo (se colocaron solo las expectativas directamente relacionadas con el ciclo de la Ruta en cuestión y no la progresión de siete niveles completa). Con ello, se perdió la noción de desarrollo continuo de las competencias, principal aporte de los Mapas. En este punto, resulta importante considerar los problemas de alineamiento existentes entre el DCN y los instrumentos del sistema curricular que esta nueva propuesta originaba. Los Mapas, desde las decisiones tomadas en la gestión Salas, dialogaban con las competencias del Marco, así que no se encontraban alineados al DCN. Las Rutas, por su parte, si bien fueron reorganizadas en fascículos que respondían a las áreas y ciclos del DCN, al interior desarrollaban por año cada competencia por separado, respondiendo más a la lógica de los Mapas y del Marco que a la del DCN.

Otro hecho que agregó confusión fue la publicación de la Resolución Ministerial RM-199. En esta resolución, se incorporaron las matrices de competencias, capacidades e indicadores de las Rutas como parte del DCN. Esto les otorgó un carácter oficial.

Uno de los problemas detectados fue que, al incorporar una parte de la Ruta al DCN, se colocaron en una misma propuesta curricular dos enfoques diferentes de competencia. Por un lado, el DCN conceptualizaba competencia como el resultado de la integración de tres elementos: capacidades, conocimientos y actitudes. En la práctica, esta división fragmentó y desdibujó el concepto mismo de competencia, pues las capacidades se volvieron sinónimo de habilidades y se asemejaron, más bien, a objetivos de aprendizaje, y los conocimientos se enunciaron como títulos temáticos sin especificar su alcance. Por otro lado, las Rutas declararon concebir la competencia como un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación pertinente de saberes o capacidades humanas muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito en un contexto particular. Representan un saber actuar contextualizado,

crítico y creativo, siendo su aprendizaje de carácter transversal, pues se reiteran a lo largo de toda la escolaridad para que puedan irse complejizando de manera progresiva y permitan al estudiante alcanzar en cada una de ellas niveles cada vez más altos de desempeño (Minedu 2014b).

Sin embargo, el desglose en capacidades de las Rutas, que luego se desagregaban en indicadores grado por grado, provocó el mismo problema de fragmentación señalado al hablar del DCN. El riesgo configurado en este punto fue el retorno a un enfoque de currículo por objetivos de aprendizaje, en el que se asume que el logro de la competencia se produce a partir del logro de cada uno de los indicadores o a partir de la suma de logros parciales.

Una nueva pregunta surgió en este nuevo contexto: ¿cómo comunicar a los docentes un mensaje claro sobre el desarrollo de las competencias? Según representantes del Ipeba, el Mapa de progreso podría convertirse aquí en el elemento que otorgue esta visión integrada de cada competencia y una definición de los aprendizajes que es sintética; de esta forma, se superaría la desagregación de los aprendizajes que se observaba en el DCN y en los indicadores de las Rutas (entrevistas 2, 7 y 10).

Para evaluar este y otros desafíos, el Minedu solicitó una consultoría internacional⁶. Esta, sobre la base de lo avanzado en el desarrollo del Marco curricular, los Mapas, las Rutas y las Sesiones, debía otorgar lineamientos para elaborar un nuevo diseño curricular (que, idealmente, debería entrar en vigencia en el año escolar 2016).

Dicha consultoría recomendó que el trabajo realizado por el Sineace en estándares de aprendizaje se considerara parte integrante de la política curricular nacional. Por ello, los equipos técnicos del Sineace, así como las expertas y los expertos asesores de los Mapas que han acompañado el proceso desde el 2012, actualmente se han incorporado al Ministerio de Educación para la formulación de este nuevo diseño curricular. Los Mapas serán incluidos como estándares que indican la progresión de las competencias centrales del perfil de egreso del estudiante peruano, las cuales deberán ser desarrolladas a través de los diferentes niveles y áreas curriculares.

⁶ Esta consultoría se llevó a cabo gracias al apoyo del proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge), quien viene brindando asesoría técnica al Minedu y al Sineace en los procesos de desarrollo curricular desde el 2013.

Por otro lado, este mismo equipo integrado ha empezado a trabajar en una propuesta de evaluación formativa para el aula, que deberá ser incluida en el nuevo diseño curricular. Dicha propuesta obedece a una demanda largamente postergada de brindar lineamientos y orientaciones claras para la evaluación en el aula, así como materiales y asistencia técnica alineados con esos lineamientos. En este punto, los Mapas podrían recuperarse como herramientas de apoyo a la implementación de la evaluación. Probablemente, el trabajo pendiente de completarlos con el recojo de evidencia de logros del estudiantado estará supeditado al nuevo sentido y función que finalmente se les asigne en esta nueva propuesta de evaluación.

Finalmente, con respecto a la descentralización curricular, en esta gestión ha persistido y se ha profundizado el desafío de la gestión anterior. Ello se ve en que se han incorporado las Sesiones como un nuevo instrumento curricular de apoyo, las cuales, así como las Rutas, omiten el diálogo con las definiciones curriculares regionales.

Así, una definición clara del enfoque de competencias es parte de los retos que la actual política curricular deberá abordar para una próxima propuesta de reforma del DCN. Dicha definición debe poder operacionalizarse debidamente en los instrumentos de apoyo a la implementación (como las Rutas y Sesiones), junto con la definición de los roles de estos instrumentos bajo un panorama que busque la descentralización.

1.4. Principales desafíos de la inserción institucional de los Mapas

A continuación, se señalan los principales desafíos que tendrá la inclusión de los Mapas en el ámbito institucional.

- El lidiar con los cambios políticos e institucionales. La construcción de Mapas ha tenido constantemente que ir sorteando cambio de autoridades y, con ello, escenarios políticos cambiantes que marcan hasta la fecha tres momentos diferenciados del proceso. En estos tres momentos, hay diálogo no solo con personas distintas, sino con políticas y proyectos curriculares distintos.

La inserción institucional de elaboración de los Mapas de progreso en una entidad externa al Ministerio de Educación, sujeta a políticas de Estado y no a gobiernos específicos, le ha dado continuidad a la elaboración de estándares, especialmente en términos del enfoque adoptado. No obstante, la necesaria articulación de los estándares con el currículo vigente a cargo del Minedu ha significado un desafío constante para su construcción, tanto en términos de las relaciones interinstitucionales implicadas, como en términos de la elaboración misma. El reto inicial radicó en que los estándares se visualizaron desde el Minedu como una construcción curricular que vulneraba el DCN, por lo que no se les otorgó apoyo sostenido desde el Minedu; en las administraciones siguientes, ha consistido en alinear la elaboración de los Mapas con los esfuerzos de reforma curricular que se han intentado. En todo el periodo, el desafío ha radicado en generar un discurso que articule sustantivamente los Mapas con los documentos curriculares oficiales.

- La construcción técnica larga de los Mapas versus los tiempos políticos. Uno de los principales problemas que ha debido enfrentar la elaboración de Mapas es la aparente incompatibilidad entre una construcción técnica larga, derivada de la complejidad de su elaboración (que requiere recoger y analizar evidencias de aprendizaje) y de la inexistencia de antecedentes en el país para construirlos, y los tiempos políticos de urgencia. ¿Cómo compatibilizar los tiempos políticos con los tiempos técnicos de elaboración curricular?
- La compleja relación con el currículo y la evaluación nacional. Esta relación conflictiva se derivó, en buena medida, del enfoque elegido para elaborar los estándares, que los situó en una perspectiva distinta de la que señalaba la normativa, en la que se tendía a asociar los estándares solo con la medición a gran escala⁷. Como se ha explicado, los estándares nacionales no se plantearon como los aprendizajes mínimos exigibles del currículo, es decir, como un subconjunto de este, sino que se propusieron como descripciones del desarrollo de las competencias que debían orientar tanto la evaluación a

⁷ Al respecto, recordemos que el CNE señalaba: "Política 6.1: Establecer de manera concertada estándares nacionales de aprendizaje. Esta política busca hacer posible una medición rigurosa del logro educativo con estándares indispensables de aprendizaje que resulten aceptados, asumidos y aplicados en los ámbitos nacional, regional y local y respeten a la vez las particularidades socioculturales y el derecho de los estudiantes a un aprendizaje pertinente y de calidad" (2006).

gran escala como la de aula. Elegir la opción de aprendizajes mínimos hubiera significado contar con estándares en poco tiempo, pero hubiera ocasionado un gran problema de reducción curricular. Sin embargo, establecer estándares como progresiones de las competencias originó otros retos. Por un lado, resultó complejo comunicar a las y los docentes y a los diferentes actores educativos en qué medida estos se diferenciaban del currículo y lo complementaban. Por otro lado, la evaluación nacional los percibió como poco precisos para orientar la elaboración de las pruebas.

2. Ideas centrales de los Mapas de progreso y su arquitectura

2. Ideas centrales de los Mapas de progreso y su arquitectura

Un Mapa de progreso describe el desarrollo de una competencia en niveles de creciente complejidad, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría del estudiantado al progresar en un dominio de aprendizaje determinado (Forster y Masters 1996). Esta descripción es interanual, sin referencia necesariamente a los grados escolares, y holística, ya que no busca describir conocimientos puntuales, aislados unos de otros, sino conocimientos, habilidades y entendimientos puestos en acción y, por ende, que se articulan al resolver o enfrentar situaciones determinadas. En ese sentido, el aprendizaje se describe desde el proceso cognitivo que experimentan la y el aprendiz; por ende, el sujeto de la formulación es siempre la y el estudiante o las y los estudiantes. Los Mapas describen exclusivamente el continuo de aprendizaje y no se refieren a aspectos pedagógicos o de proceso sobre cómo lograr tal aprendizaje, aunque otorgan un referente para la enseñanza.

Los Mapas de progreso facilitan observar el aprendizaje a lo largo de los años, ya que visibilizan el “crecimiento” entre un nivel y otro. Estas descripciones tienen el carácter de estándar cuando los distintos niveles del continuo se definen como expectativa de aprendizaje por lograr en determinados grados escolares. En este sentido, los Mapas operan como un referente de lo que se espera que todas y todos logren. No obstante, en un mismo grado escolar, se puede observar una diversidad de niveles de aprendizaje y muchas y muchos estudiantes no logran el estándar definido, tal como lo han evidenciado las pruebas nacionales e internacionales. El principio de los Mapas es ofrecer un instrumento que, a la vez que muestra la expectativa, permite describir dónde están situados las y los estudiantes en el continuo de aprendizaje, de modo que se puedan planificar

los pasos por seguir en su desarrollo. Así, los Mapas pueden operar como un estándar de aprendizaje al señalar la expectativa de logro que se espera en determinados grados escolares. No obstante, junto con señalar la expectativa, parte de la base de que no todas las alumnas ni todos los alumnos aprenden al mismo ritmo ni tienen los mismos resultados. Por ende, no solo es importante conocer si se alcanza o no la expectativa, sino en qué parte se está en el continuo en relación con lo esperado.

La definición de progresiones de aprendizaje puede ser realizada con distintos grados de resolución. Puede, por ejemplo, ser gruesa si se quiere describir el aprendizaje de un área o más específica si se quiere describir una habilidad o actitud particular (Heritage 2008). Los Mapas de progreso optan por una perspectiva gruesa, ya que se enfocan en los propósitos centrales del currículo, que articulan los distintos objetivos que se buscan lograr año a año. Por ello, constituyen una metodología muy apropiada para describir el desarrollo de competencias, ya que ofrecen una mirada holística del aprendizaje, que se conjuga bien con la definición de una competencia como un sistema de acción complejo.

Una de las características más importantes de esta herramienta es que busca que la construcción se realice con apoyo en evidencia empírica sobre el aprendizaje del estudiantado, y no solo desde la deseabilidad sobre lo que debe aprender. Los Mapas de progreso basados en evidencia tienen fundamento en la realidad; por ende, son percibidos como más rigurosos y factibles (alcanzables) por la comunidad escolar. Adicionalmente, la evidencia permite precisar los Mapas, lo que da por resultado una descripción que comunica con mayor claridad lo esperable de las y los estudiantes y, por ende, cumple mejor su función. Por último, la evidencia, especialmente la cuantitativa originada de evaluaciones censales o muestrales representativas, permite fijar una exigencia alcanzable pero desafiante para el sistema considerando cuántos estudiantes logran un determinado aprendizaje en un determinado nivel.

La descripción de la progresión debe ser hecha de un modo conciso y claro. De esta forma, todos (las y los docentes, las profesoras y los profesores, y las madres y los padres de familia) pueden compartir la visión sobre cómo progresa el aprendizaje a través de los años de escolaridad.

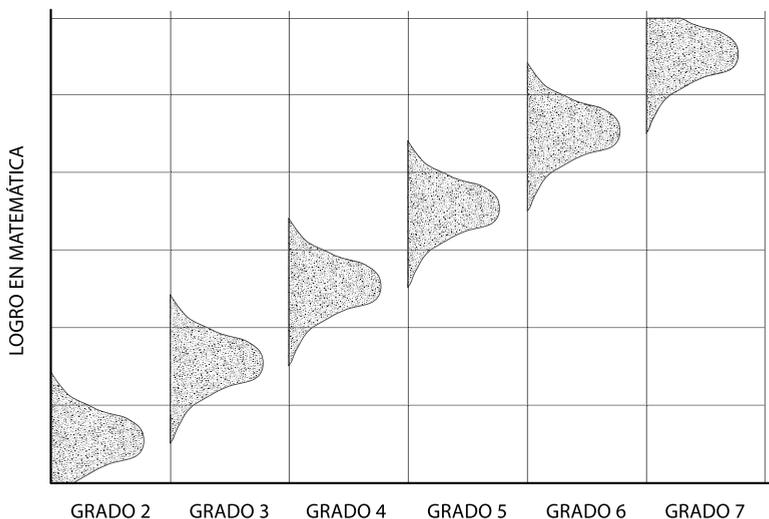
2.1. Ideas centrales de los Mapas de progreso

2.1.1. Mapas de progreso y pedagogía de la diversidad

Tradicionalmente, el mejor indicador de dónde se encuentra una o un estudiante en su aprendizaje es el grado que está cursando, que se asocia de manera aproximadamente equivalente a su edad. En esta práctica tradicional, está implícita la creencia de que las y los estudiantes de la misma edad, por tanto del mismo grado, están más o menos igualmente preparados para que se les enseñe el currículo para ese grado. Una característica de este enfoque tradicional es que cada año escolar marca un comienzo nuevo en el aprendizaje del estudiantado. Los éxitos y fracasos del año escolar anterior son olvidados a medida que las alumnas, los alumnos y el profesorado centran su atención en el currículo para el siguiente grado.

Ravitch (1996) señala que la educación y el currículo se han construido tradicionalmente desde un modelo fordista, de producción en serie, en el que todas las niñas y todos los niños de seis o siete años deben cursar el primer grado y aprender lo mismo, y en función de su aprendizaje serán estudiantes buenos, intermedios o malos. Así, año a año. Esta visión de la educación ha sido descrita por Masters (2005) como una secuencia de estratos discretos en el aprendizaje entre años de la escolaridad, que se expresa gráficamente en la siguiente figura:

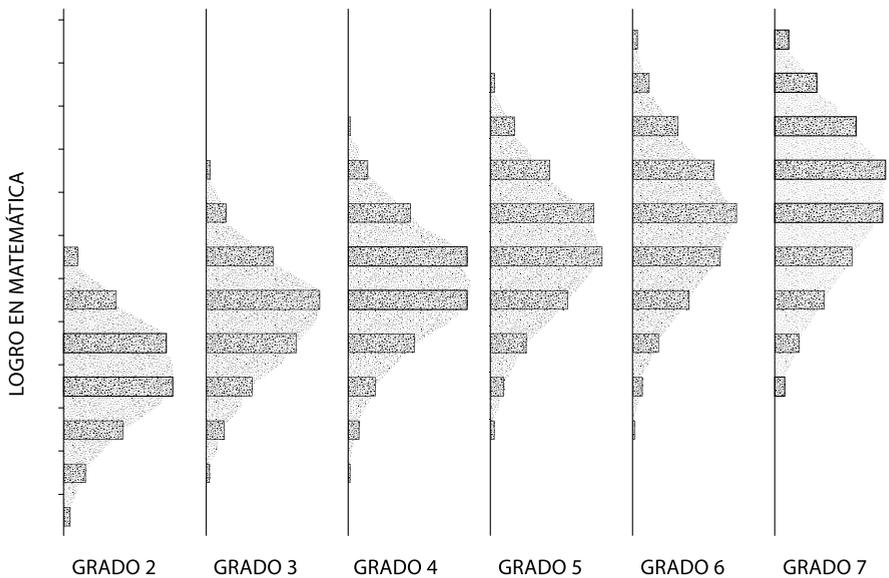
Figura 1: Grados escolares concebidos como peldaños en el aprendizaje



Tomado de Masters (2005)

Como señalan Forster y Masters (1996), la práctica de tratar a todas y todos los estudiantes de la misma edad o grado como si estuvieran más o menos igualmente preparados para que se les enseñe el currículo para ese grado es inconsistente con lo que se conoce acerca de los niveles de logros y el desarrollo al interior de los grados. Basado en estudios longitudinales, Masters (2005) muestra que el aprendizaje del estudiantado de un determinado año escolar no se circunscribe a lo propio de ese año escolar: algunas y algunos estudiantes exceden la expectativa, mientras que otras y otros no alcanzan a lograrla. Ocurre entonces que, en términos de sus aprendizajes, las alumnas y los alumnos de distintos grados escolares no se encuentran en diferentes estratos (o peldaños), sino que, por el contrario, se distribuyen superponiéndose entre grados escolares, de modo que una estudiante de tercer grado puede tener un desarrollo mayor que un alumno de quinto grado. Esto significa que las diferencias entre estudiantes de un mismo grado no se refieren a pequeños fragmentos de conocimiento, sino a distancias significativas en su desarrollo cognitivo que pueden abarcar años.

Figura 2: Distribución de los logros en Matemática grados 2 a 7



Tomado de Masters (2005)

Esta visión sobre el aprendizaje se ha ratificado en las evaluaciones internacionales y nacionales que crecientemente reportan los niveles de logro de las y los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de Perú, se observa que, en Lectura, en segundo grado de primaria, un 33% del alumnado aproximadamente logra la expectativa de su año escolar, en tanto que un 51,3% tiene un nivel de logro en proceso y un 15,8% presenta un nivel de logro inicial, que bien puede corresponder a los aprendizajes de primer grado o menos. En el caso de Matemática, en segundo grado, el 16,8% logra el aprendizaje esperado para el nivel, el 32,3% está en proceso y un 50,9% se encuentra en un nivel inicial, es decir, un fragmento menor de estudiantes logra el aprendizaje del nivel (UMC 2013).

Ante esta situación, la pregunta que surge es qué pasará con los estudiantes que avanzan, como de hecho ocurre, a tercer grado sin tener los conocimientos de segundo grado. En tercer grado, debería darse una pedagogía de la diversidad que haga visibles estas diferencias y las aborde pedagógicamente. La invisibilización de esta diversidad de logro ocasiona que el déficit que trae el estudiantado se agrave con los años, de modo que las alumnas o los alumnos rezagados se van quedando crecientemente atrás y la brecha en el aprendizaje se agranda a medida que aumentan los años de escolaridad.

Desde una perspectiva incremental del aprendizaje, se considera que, para ayudar a las y los estudiantes, no basta observar el logro de la expectativa. Más bien, debe contemplarse la distribución de los logros en relación con una misma variable de aprendizaje, como por ejemplo su capacidad de Lectura o de Matemática, mediante la descripción cualitativa de los niveles de desarrollo asociados a esta variable.

Por ello, señala la investigación, la enseñanza tiende a ser más efectiva si el profesorado establece, primero, dónde se encuentran los sujetos en su aprendizaje, incluyendo su actual conocimiento, habilidades, entendimientos y creencias; y utiliza, luego, este conocimiento como un punto de partida para una nueva enseñanza. Esta perspectiva se apoya en el desarrollo de las teorías cognitivas del aprendizaje (Bruner 1972; Gardner 1991), que, a su vez, se sostienen en el concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vygotsky (1978). Como plantean Bransford, Brown y Cocking (1999), este concepto ha llegado a tener una gran influencia en la investigación sobre el

aprendizaje, de forma que ha permitido transformar profundamente ciertas creencias tradicionales sobre el aprendizaje de las niñas y los niños y de las personas en general.

Así, en suma, dos observaciones se han plantado: por un lado, las y los estudiantes en el mismo grado difieren en gran medida en sus niveles de desarrollo y de logros escolares; y, por otro, el aprendizaje se eleva cuando los profesores prestan atención al lugar en que se encuentra el estudiantado en su aprendizaje. Ambas plantean la pregunta sobre la mejor manera en que es posible ofrecer apoyos al profesorado para que lleve a cabo su tarea.

En relación con este punto, la literatura señala, respecto al diseño curricular centrado en el aprendizaje, que este debe ofrecer conjuntos organizados de conocimientos, más que habilidades y conocimientos desconectados entre sí, y esta organización debe seguir la forma en que el alumnado aprende una disciplina (Bransford, Brown y Cocking 1999). Lo más importante del currículo es la red de conexiones entre los objetivos: “El énfasis en partes aisladas puede entrenar a los estudiantes en una serie de rutinas sin educarlos para comprender un cuadro general que asegure desarrollar estructuras integradas de conocimiento e información sobre sus condiciones de aplicabilidad” (Bransford, Brown y Cocking 1999). Desde esta perspectiva, los estándares de aprendizaje y, en última instancia, el currículo deben estar contruidos sobre una matriz de variables común en los distintos años escolares, de manera que los ejes o dominios de los estándares no sean solo categorías ordenadoras horizontales, sino que articulen verticalmente el aprendizaje. Los Mapas de progreso que describen el desarrollo de una competencia en niveles a partir de evidencia sobre cómo los estudiantes aprenden son consistentes con esta perspectiva; por ende, constituyen un sólido marco de referencia sobre el cual estructurar una práctica de monitoreo del aprendizaje que visibiliza la diversidad de logros y es capaz de ofrecer información pertinente para todas y todos acerca de los pasos por seguir.

2.1.2. Mapas de progreso y continuidad del aprendizaje

La continuidad es un rasgo esencial del aprendizaje humano. La mayor parte del aprendizaje ocurre de un modo creciente en el tiempo, a medida que las

personas desarrollan mejores entendimientos, conocimientos más profundos y niveles más altos de habilidades. Por ejemplo, el aprendizaje ocurre cuando los sujetos ven conexiones que no habían advertido previamente, reconocen observaciones como ejemplos específicos de casos más generales, asimilan nuevas informaciones en su almacén de conocimientos, se vuelven más habilidosos con la práctica y desarrollan entendimientos más profundos de los contextos sobre los cuales se pueden aplicar el conocimiento y las habilidades (Masters 2005).

Se requiere un proceso continuo de aprendizaje y experiencia para lograr entendimientos profundos, habilidades avanzadas y conocimientos amplios de las materias. La literatura señala que, mientras la enseñanza se centre en un aprendizaje profundo, duradero y significativo, es posible que los estudiantes experimenten una mayor continuidad en su aprendizaje en el tiempo (Masters 2005).

Este enfoque está muy relacionado con el enfoque de competencias, que prioriza la actuación de las y los estudiantes en situaciones auténticas. En las competencias, la flexibilidad y la adaptabilidad a contextos son centrales, ya que no se trata de procedimientos repetitivos, como por ejemplo replicar un algoritmo, sino de, por el contrario, resolver problemas auténticos, producir textos múltiples, elaborar diversas interpretaciones de un texto, entre otros. Por contraste, las experiencias escolares de las alumnas y los alumnos están habitualmente caracterizadas por las discontinuidades. La tradicional fragmentación del currículo en elementos que pueden ser enseñados, evaluados y definidos por separado promueve un aprendizaje desconectado y superficial, y no alienta la construcción de conexiones necesarias para un aprendizaje profundo (aunque puede ser conveniente desde un punto de vista administrativo).

Asumiendo que el aprendizaje es un proceso dinámico e incremental, en que el conocimiento y las habilidades están en constante expansión, evolucionando desde lo más simple a lo más complejo, una premisa fundamental para el trabajo docente es que cada estudiante se encuentra en un proceso de desarrollo permanente de su aprendizaje. Por lo tanto, para apoyar a las y los estudiantes en la mejora de sus procesos de aprendizaje, es necesario comprender en profundidad en qué consiste progresar en un área determinada. En palabras

de Forster, para que los docentes puedan ayudar a progresar a sus estudiantes necesitan empezar por comprender la naturaleza del crecimiento dentro de un área de aprendizaje. Una vez que el docente comprende esto y ha establecido el nivel actual de logro de los alumnos, podrá tomar decisiones basadas en evidencias para facilitar de mejor manera un mayor aprendizaje (2007).

Los Mapas resultan útiles para promover la continuidad del aprendizaje, pues brindan un marco de referencia para monitorear el progreso individual en un periodo de tiempo extendido (Forster y Masters 1996). Al mismo tiempo, constituyen una herramienta que puede resultar de suma utilidad para las y los docentes al involucrarlos en un entendimiento profundo de las competencias y del conocimiento que está siendo construido para comprender este proceso continuo que recorren típicamente las alumnas y los alumnos en el desarrollo del aprendizaje.

Como señala la literatura, las profesoras y los profesores que utilizan un continuo de desarrollo o Mapas de progreso en sus aulas comprenden que no todo el estudiantado progresa a través de un área de aprendizaje exactamente del mismo modo o al mismo ritmo. También advierten que, en la mayoría de áreas del aprendizaje escolar, estas diferencias son caminos comunes de desarrollo, que posibilitan hablar acerca de que una o un estudiante esté en un nivel más avanzado en su aprendizaje que otros, y que permiten que los niveles de logros estudiantiles sean comparados y monitoreados en el tiempo (Masters 2005).

2.1.3. Mapas de progreso y evaluación formativa

Los Mapas de progreso apoyan la puesta en práctica de una evaluación formativa, entendida como aquella cuyo propósito es recoger y usar la información acerca del aprendizaje de las y los estudiantes para la toma de decisiones oportunas que tiendan a mejorar su aprendizaje. Siguiendo a Shepard (2008), el modelo más aceptado de evaluación formativa es aquel que señala que, para facilitar el aprendizaje, no basta con que maestras y maestros den una retroalimentación respecto de si las respuestas son correctas o incorrectas, sino que es necesario que dicha retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño y que se proporcione al estudiantado estrategias de mejoramiento. En ese sentido, la evaluación formativa se funda sobre las siguientes preguntas

clave: ¿adónde tratas de ir?, ¿dónde estás ahora?, ¿cómo puedes llegar ahí? Al responder la pregunta de evaluación en relación con el objetivo de la enseñanza y dedicándose específicamente a lo que se necesita para alcanzar el objetivo, el proceso de evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento.

Uno de los elementos centrales de la evaluación formativa es el marco de referencia a partir del cual la evidencia es interpretada. Dado que las y los docentes deben interpretar la evidencia recogida, estos necesitan contar con una hoja de ruta que articule de manera adecuada los aprendizajes que constituyen una progresión o un desarrollo hacia los aprendizajes terminales. Según Heritage (2008), este proceso de interpretación a partir de un marco de referencia es crucial en la evaluación formativa, por lo que resulta importante contar con un marco de referencia claro, descriptivo (que contenga los conocimientos, conceptos y habilidades necesarias) y basado en criterios que permitan identificar dónde se encuentran las y los estudiantes según la progresión del aprendizaje, cómo sus respuestas difieren de lo que señalan los objetivos de aprendizaje deseados, y cómo ellas y ellos pueden moverse hacia tales objetivos. Los Mapas de progreso proveen un marco de referencia común (nacional, evaluación externa e interna) que posibilita observar y describir el aprendizaje, e identificar logros y necesidades particulares de las alumnas y de los alumnos.

El aprendizaje no se puede observar directamente, pues está “dentro” de cada alumna y alumno. Por esto, se observa indirectamente a partir de realizaciones, desempeños o trabajos realizados, los cuales permiten inferir si el aprendizaje ha ocurrido (evidencia del aprendizaje). Los Mapas posibilitan contrastar el desempeño del alumnado con los logros que se esperan, y juzgar, de acuerdo con criterios compartidos, dónde se encuentran las y los estudiantes en el continuo de aprendizaje.

Una vez que la profesora o el profesor comprendió la naturaleza del aprendizaje en un área determinada y obtuvo información respecto del logro de sus estudiantes, al contrastar su desempeño con las expectativas de los Mapas de progreso, puede orientar las decisiones pedagógicas en función del progreso de su alumnado. Para ello, la o el docente puede diseñar estrategias de retroalimentación en las que señale las fortalezas y debilidades de los propios procesos de aprendizaje de sus estudiantes, así como tomar decisiones basadas en evidencia acerca de

cómo seguir propiciando el mejoramiento de dicho aprendizaje. Debido a que este crecimiento es monitoreado de cara a un marco de referencia o continuo, las ubicaciones estimadas de los sujetos deberían ser interpretadas y reportadas descriptivamente en términos de habilidades, conocimiento y comprensiones típicamente demostradas por el estudiantado en estas posiciones o ubicaciones. Asimismo, este marco de referencia apoya la reflexión en torno a diversos elementos de la práctica pedagógica que podrían estar influyendo en los logros de aprendizaje; de este modo, se podrían reconocer las estrategias que pueden ser modificadas para alcanzar mejores aprendizajes.

2.2. Arquitectura de los Mapas de progreso

2.2.1. Conceptos clave

La arquitectura de los Mapas se apoya en determinados conceptos que es importante tener claros al iniciar la construcción. Esto son los dominios, las dimensiones y los niveles.

Dominio

Los Mapas de progreso describen el crecimiento de una competencia o dominio de aprendizaje⁸. En el contexto de los Mapas, dominio de aprendizaje alude a un área de conocimiento distinguible que implica determinados recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales que actúan en conjunto en ese dominio (Forster y Masters 1996). En el caso de que los Mapas describan la progresión en el desarrollo de determinadas competencias, el dominio será correspondiente a la competencia, entendida como un sistema de acción complejo en que se movilizan diversos recursos cognitivos, habilidades, conocimientos y valores en contextos determinados (OCDE 2002). Los estándares en progresión se construyen identificando los dominios de aprendizaje principales que se desarrollan desde la educación inicial al término de la educación secundaria. Los dominios deben ser pocos y comunicar desde sus denominaciones el aprendizaje que se considera fundamental.

⁸ No debe confundirse el término con los dominios de aprendizaje de la taxonomía de Bloom (1956), que distingue entre dominios afectivo, cognitivo y psicomotor.

Dimensión

Las dimensiones son las variables (conocimientos, habilidades y valoraciones) que conforman un dominio determinado de aprendizaje y que progresan. Por ejemplo, si se busca describir el progreso de la capacidad de natación, habría que preguntarse en qué consiste hacerlo mejor y qué varía en niveles mayores de complejidad; asimismo, podría señalarse que varían las capacidades de flotar y desplazarse en el agua, las cuales serían las dimensiones que definen las distintas etapas de desarrollo de la competencia de nadar. En términos operativos, la definición de las dimensiones debe basarse en investigación empírica sobre el aprendizaje en ese dominio, pero también en una visión sobre este. Por ello, las dimensiones surgen fundamentalmente del enfoque curricular sobre el dominio.

Una vez definidas las dimensiones, estas se mantienen como una matriz de categorías que se va especificando nivel a nivel mediante la articulación de los aprendizajes del nivel en torno a ellas. Con fines analíticos, estas dimensiones podrían separarse. Sin embargo, se presentan unificadas en la comunicación, debido a que, en la ejecución de tareas complejas en contextos reales, operan en conjunto, por ejemplo al resolver problemas, analizar un libro o dar una opinión ciudadana. Los Mapas, en vez de favorecer una visión fragmentada del conocimiento, se aproximan al aprendizaje de modo holístico para favorecer la integración (Shepard 2008).

La presencia de las dimensiones puede ser explícita o implícita en el Mapa, es decir, estas variables pueden comunicarse explícitamente a los actores educativos o pueden ser una parte de la construcción no explicada a las lectoras y los lectores. Ambas opciones tienen fundamentos. Al explicitar las variables de un determinado dominio, la construcción se vuelve transparente, lo que facilita la construcción de criterios para observar el aprendizaje; sin embargo, tiene el riesgo de propiciar la fragmentación de los elementos que constituyen un determinado nivel del Mapa, de forma que se pierde el carácter holístico. Este es un riesgo que se puede evitar dejando implícitas estas distinciones si se considera que las competencias no son la mera sumatoria de partes, sino que son la expresión de la capacidad de articular y poner en acto simultáneamente el conjunto de habilidades, conocimientos y valoraciones descritos en el nivel.

Nivel

El nivel corresponde a una etapa en el continuo de desarrollo de una competencia. El número de niveles de una construcción es una decisión que considera fundamentalmente el uso que se espera dar a los estándares. Como en toda la construcción, los niveles son pocos para facilitar la comunicación y dar señales claras a los actores del sistema, en este caso mediante la muestra de avances significativos entre un nivel y otro. El número de niveles de los Mapas usualmente no corresponde al número de grados escolares con la finalidad de alterar la lógica fordista del aprendizaje antes mencionada (Ravitch 1996). Cada nivel definido representa un momento característico en el desarrollo del aprendizaje, cualitativamente distinto al nivel anterior y al que le sigue. Los niveles son inclusivos, es decir, un nivel superior implica el nivel anterior.

Es cierto que entre las y los estudiantes de un curso hay una diversidad de niveles de aprendizaje que pueden ser descritos a partir del continuo explicado en el Mapa. Sin embargo, los niveles de los Mapas comunican también una expectativa de aprendizaje ideal para determinados grados escolares. De este modo, materializan la noción de estándar.

2.2.2. Requisitos de la construcción

Los Mapas son instrumentos que están diseñados para ser usados por el profesorado como un apoyo para la enseñanza y la evaluación. Asimismo, se construyen pensando que las propias y los propios estudiantes se verán favorecidos en su aprendizaje al conocer hacia dónde deben avanzar. Por ello, los Mapas nacionales tuvieron en consideración que debían tener como requerimientos de construcción ser claros, sintéticos y consistentes para favorecer su uso por parte de los actores educativos, principalmente docentes y estudiantes. A continuación, se describen brevemente cada uno de estos requisitos.

Claridad

La construcción de estándares de aprendizaje debe ser clara para que distintas audiencias se familiaricen con ellos. Esta claridad se expresa en una redacción simple y con un lenguaje depurado de jerga técnica, que solo se incluye cuando

se requiere para no distorsionar el contenido. Cuando esto ocurre, se incluyen pies de páginas o glosarios explicativos para apoyar la comprensión de quienes no son especialistas.

Así como los estándares deben ser simples, es importante que el conjunto del documento que los contiene sea claro. Este rasgo es fundamental para favorecer el uso de los Mapas de progreso. La claridad consiste no solo en que se entienda cada oración, sino en que se comunique la complejidad del aprendizaje implicada en cada nivel.

Brevedad

Estrechamente vinculado al punto anterior, los estándares deben ser concisos, sintéticos. En todos sus aspectos, los estándares deben ser pocos y breves, ya que en ello radica que puedan ser apropiados por las distintas audiencias. Si los estándares son muchos, tienen muchas palabras, mucho texto explicativo, muchas categorías, la comunicación se obstaculiza y su uso real en el aula se vuelve engorroso y menos probable.

Consistencia

El conjunto de la construcción de Mapas de progreso debe ser consistente en términos formales y sustantivos: en términos formales, para que la construcción sea mejor comprendida por las distintas audiencias; en términos sustantivos, porque no se puede someter al estudiantado a estándares incongruentes. En términos formales, la construcción debe seguir el mismo formato y organización en todos los Mapas. La existencia de un formato y organización única minimiza el tiempo que las lectoras y los lectores invierten en comprender cómo están organizados los Mapas de progreso y concentran su lectura en los aspectos de fondo, que son los relevantes. Este propósito, que aparentemente es fácil de cumplir, exige en realidad una fuerte coordinación de los equipos que elaboran en paralelo Mapas de distintas áreas. Estos equipos de especialistas tienen siempre tendencias centrífugas, ya que suponen que su área tiene características únicas y exigen formatos a su medida. Esto es en parte efectivo, pero el bien mayor por resguardar en la elaboración es que las audiencias se apropien de

los Mapas. Por ende, las diferencias entre ellos en cuestiones formales deben minimizarse.

Otro aspecto relevante del formato guarda relación con el lenguaje y el uso de los términos, especialmente de los verbos, por los distintos equipos. Al respecto, la construcción debe ser consistente y evitar usar un mismo verbo para denotar habilidades diferentes en distintos Mapas. Asimismo, debe mantenerse la nomenclatura nivel a nivel respecto de las habilidades y, en la descripción, caracterizar las diferencias sustantivas de nivel. En la explicación de la progresión, deben eliminarse los juegos de palabras que presentan complejizaciones solo aparentes.

Por último, debe haber consistencia horizontal sustantiva. Esto significa que la exigencia en un mismo nivel entre dominios de un área y entre áreas debe ser equivalente. Asimismo, cuando hay aprendizajes que se interrelacionan entre Mapas, debe haber correspondencia. Por ejemplo, no se puede establecer una lectura de datos cuantitativos en Ciencias naturales que no tenga sustento en los aprendizajes del nivel en Matemática. En definitiva, el conjunto de la construcción debe tener un enfoque consistente que le otorgue un sentido compartido al conjunto. Debe tenerse presente que se espera que, finalmente, cada alumna y alumno individualmente considerados logren el conjunto de las competencias descritas en los Mapas de progreso.

2.2.3. Componentes de los Mapas de progreso de Perú

La descripción de la progresión del aprendizaje que se expresa en un Mapa de progreso puede adoptar distintas formas (Heritage 2008). No obstante, los Mapas de progreso se caracterizan por tener ciertos componentes fundamentales, considerados en su elaboración en Perú. De este modo, todos los Mapas construidos en el Perú para las distintas áreas curriculares tienen una misma estructura y apariencia. Los componentes con los que cuenta el modelo peruano son "Título", "Introducción", "Descripción de la progresión en niveles" (que es propiamente el Mapa de progreso) y "Ejemplos que ilustran los niveles de los Mapas". A continuación, se describen los componentes de los Mapas de progreso elaborados en Perú, ejemplificados a partir del Mapa de Lectura (Comunicación).

Título

Cada Mapa de progreso tiene un título expresivo de la competencia que describe. Los títulos son muy importantes, dado que el solo listado de títulos de un conjunto de Mapas debe dar cuenta de los aprendizajes centrales que se buscan. La forma de titulación puede ser evocativa de competencias o de distinciones disciplinarias; con ella, se comunica la orientación del currículo. En consecuencia, es recomendable cuidar la titulación de modo que refuerce y sea correspondiente con la orientación del currículo.

Introducción

Cada Mapa suele estar precedido de una introducción verbal o gráfica, que tiene por propósito dar las coordenadas básicas a las lectoras y los lectores sobre su estructuración. En esta introducción, se pueden considerar distintos aspectos, pero es clave explicar la secuencia de niveles y su relación con los grados y ciclos escolares. Asimismo, se presenta brevemente el sustento teórico y didáctico que orienta el área de aprendizaje, en función de la cual se formulan los Mapas de progreso, así como los dominios del área en cuestión y las dimensiones que conforman el dominio del Mapa específico. En el caso peruano, los dominios corresponden a las competencias centrales definidas en el currículo, y describen y visibilizan los aprendizajes más relevantes de las áreas curriculares.

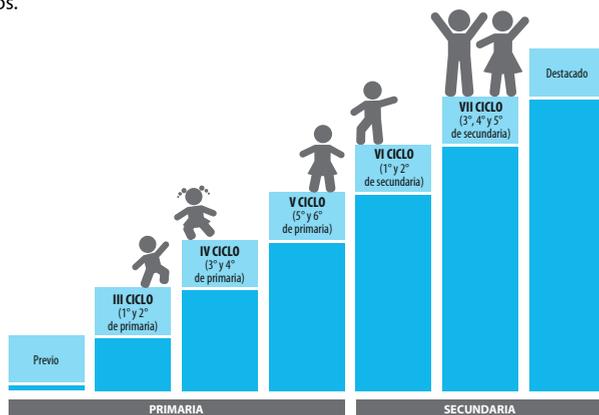
¿Qué son los estándares de aprendizaje nacionales?

Son metas de aprendizaje claras que se espera que alcancen todos los estudiantes del país a lo largo de su escolaridad básica. Los estándares son una de las herramientas que contribuirán a lograr la ansiada calidad y equidad del sistema educativo peruano, el cual debe asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes del país, de cualquier contexto socioeconómico o cultural, logren los aprendizajes fundamentales.

En el Perú, se ha decidido elaborar los estándares nacionales de aprendizaje poniendo especial interés en describir cómo suelen progresar de ciclo a ciclo las distintas competencias. Por tal razón, han sido formulados como MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE.

¿Cuál es la estructura de un Mapa de Progreso del Aprendizaje?

El MAPA DE PROGRESO está dividido en niveles. Los niveles indican lo que se espera que un estudiante haya aprendido al finalizar cada ciclo de la Educación Básica Regular. Los niveles muestran estos aprendizajes de manera sintética y empleando un lenguaje sencillo, con el fin de que todos puedan comprenderlos.



Cada nivel del MAPA DE PROGRESO cuenta con un conjunto de indicadores de desempeño. Estos permitirán identificar claramente si los estudiantes lograron lo que indica el nivel correspondiente. Adicionalmente, el MAPA DE PROGRESO incluye ejemplos de trabajos de estudiantes que han logrado lo señalado en cada nivel.

¿Por qué son útiles los Mapas de Progreso del Aprendizaje?

Los Mapas de Progreso son útiles porque le permiten al docente enfocarse en los aprendizajes centrales y observar cuán lejos o cerca están sus estudiantes del logro de estas metas de aprendizaje, para poder reorientar su acción pedagógica.

MAPA DE PROGRESO DE LECTURA

Este mapa describe la progresión cualitativa de la competencia lectora. La concepción subyacente de lectura que fundamenta este mapa es la interacción entre el lector, el texto y el contexto. La lectura se entiende como un proceso activo de construcción de significados, en el que el lector, al entrar en contacto con el texto, aporta un repertorio de habilidades y conocimientos. Asimismo, implica que el lector tome distancia del texto y asuma una postura crítica frente a lo que se dice en él (explícita e implícitamente) poniendo en juego su conocimiento del contexto sociocultural y su experiencia previa.

La progresión de la competencia lectora se describe considerando tres aspectos, cada uno de los cuales se va complejizando en los distintos niveles:

- a. Características y complejidad textual.** Da cuenta de las características estructurales, temáticas y lingüísticas que presentan los textos impresos o digitales -cuentos, novelas, artículos periodísticos, enciclopedias, afiches, manuales, memorias, carteles, entre otros- a los que típicamente se exponen los estudiantes en los distintos niveles de su competencia lectora. En ese sentido, esta dimensión permite mostrar de qué manera las características de los diferentes textos influyen en la complejidad de los procesos de comprensión lectora del estudiante.
- b. Construcción del significado.** Describe la construcción del sentido de los textos por parte de los lectores desde un nivel superficial hasta un nivel profundo y detallado de comprensión de las diferentes relaciones de significados que se establecen al interior del texto. Se considera que dicha construcción se realiza principalmente a partir de lo siguiente:
- ✓ *Extraer información explícita, que implica buscar, seleccionar y recuperar información de los textos.*
 - ✓ *Realizar inferencias, que implica relacionar información explícita o implícita del texto y deducir nueva información.*
 - ✓ *Interpretar, que implica integrar sus ideas con información explícita e implícita del texto, estableciendo conexiones con la finalidad de conseguir un entendimiento global y más profundo del texto.*
- c. Reflexión y evaluación.** Describe el distanciamiento del texto por parte del lector con el fin de reflexionar y evaluar el contenido y la forma del mismo empleando referencias como la experiencia personal, el conocimiento formal y el conocimiento sociocultural. Esto implica:
- ✓ *Reflexionar, que supone comparar, contrastar su propio conocimiento y experiencia en relación al contenido del texto.*
 - ✓ *Evaluar, que supone realizar un juicio sobre el uso de los recursos textuales, argumentos y planteamientos del autor en relación al contenido del texto y su conocimiento.*

La descripción en niveles

Un Mapa de progreso refiere a un dominio o competencia, y está dividido en niveles. Los niveles describen etapas características en el desarrollo de la competencia. Estas descripciones son sintéticas, de modo que ofrezcan una

visión global de la progresión del aprendizaje desde actuaciones más simples a más complejas. Con el fin de que los actores del sistema se apropien de los Mapas, estos niveles están asociados a lo que se espera como aprendizaje de una o un estudiante cuando finaliza cada ciclo de la educación básica regular.

Descripción de los niveles del Mapa de Progreso de Lectura

<p>Previo</p>	<p>Lee¹ comprensivamente textos de estructura simple que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis y predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra entendimiento de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.</p>
<p>III CICLO (1^o y 2^o de primaria)</p>	<p>Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.</p>
<p>IV CICLO (3^o y 4^o de primaria)</p>	<p>Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.</p>
<p>V CICLO (5^o y 6^o de primaria)</p>	<p>Lee comprensivamente textos con varios elementos complejos en su estructura y que desarrollan temas diversos, con vocabulario variado. Extrae información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados del texto y explica la intención de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.</p>
<p>VI CICLO (1^o y 2^o de secundaria)</p>	<p>Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio y explica la intención de los recursos textuales integrando su conocimiento y experiencia.</p>
<p>VII CICLO (3^o, 4^o y 5^o de secundaria)</p>	<p>Lee comprensivamente textos con estructuras complejas que desarrollan temas diversos con vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta o ambigua que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto integrando la idea principal con información relevante y de detalles. Evalúa la efectividad de los argumentos del texto y el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>
<p>Destacado</p>	<p>Lee comprensivamente textos con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados reconociendo distintos temas y posturas que aborda. Evalúa la efectividad y validez de los argumentos o planteamientos del texto y del uso de los recursos textuales. Explica la influencia de los valores y posturas del autor en relación a la coyuntura sociocultural en la que el texto fue escrito.</p>

¹ Leer, en este nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética-. Es decir, los niños que leen "sin saber leer". Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros.

Ejemplos que ilustran cada nivel del Mapa de progreso

Con el propósito de reforzar la comprensión de los Mapas de progreso por parte de las lectoras y los lectores, cada nivel del Mapa se ilustra con ejemplos de actuaciones del estudiantado, que se presentan en las siguientes dos modalidades:

- Ejemplos de desempeños. Cada nivel de los Mapas de progreso viene acompañado de un conjunto de indicadores de desempeño que corresponden a manifestaciones observables del nivel de desarrollo de la competencia descrito en el nivel. Se trata de actuaciones características de ese nivel de desarrollo.

IV Ciclo (3° y 4° de primaria)

Lee comprensivamente textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y que desarrollan temas diversos con vocabulario variado. Extrae información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto seleccionando información relevante. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.

Cuando un estudiante ha logrado este nivel, realiza desempeños como los siguientes:

- Utiliza información que está en diversas partes de un texto.
- Explica los pasos que se debe seguir para realizar un procedimiento.
- Explica de qué trata el texto utilizando información relevante.
- Explica el propósito principal de textos informativos y funcionales (avisos, afiches, recetas, etc.).
- Explica por qué el autor usa algunos recursos textuales (negrita, los signos de interrogación, entre otros.)
- Opina sobre las cualidades y sentimientos de las personas y personajes del texto utilizando sus conocimientos y experiencia.

- Ejemplos comentados de trabajos de las y los estudiantes. Cada Mapa incluye, también por cada nivel, ejemplos de trabajos de estudiantes que ayudan a entender más claramente lo que estas y estos pueden hacer cuando logran dicho nivel. Los comentarios explican qué se observa en el trabajo que permite señalar que se está en el nivel, y modela el tipo de análisis que se puede realizar al usar los Mapas como referente evaluativo.

Ejemplos de trabajos de estudiantes

Los estudiantes leyeron un texto informativo sin título sobre un problema ambiental: la acumulación de la basura por productos no biodegradables. El texto presenta una definición del problema, el tiempo que tardan estos productos en desintegrarse en el ambiente y las soluciones para evitar su acumulación. Asimismo, tiene una estructura simple con un elemento complejo – cuadro de doble entrada– y tiene un vocabulario variado con términos relacionados a este tema: “biodegradables”, “descomponen”, “desperdicios”, etc.

Si observas la basura que produces en tu casa y colegio diariamente, te puede parecer que no es demasiada. Sin embargo, imagina la cantidad si la multiplicas por miles de casas y colegios que existen. ¡Qué cantidad de desperdicios! ¿Verdad?

Hay basura como el plástico, el vidrio y el metal que no son biodegradables; es decir, no se pudren ni se descomponen por sí solos y permanecen en el ambiente durante mucho tiempo, acumulándose.

Cada vez hay más gente que compra productos de este tipo: botellas plásticas, envases de *tetrapack* y *tecnopor*, bolsas plásticas y cajas de cartón. Todo lo anterior se bota porque es considerado “basura”.

Tiempo que tardan en desintegrarse algunos productos no biodegradables

PRODUCTOS	TIEMPO
Papel	1 año
Cartón	5 años
Botellas de vidrio	4 000 años
Botellas de plástico	450 años
Bolsas de plástico	100 años

¿Qué hacer frente a este problema? Cada uno de nosotros puede actuar para evitar la acumulación de basura. Si deseas ser parte de la solución, puedes hacer lo siguiente:

REUTILIZAR, es decir, volver a usar lo que podría ser un desecho; por ejemplo, una botella plástica puede convertirse en un útil portapapiceros.

RECHAZAR, es decir, no consumir productos que produzcan mucho desperdicio o que demoren en degradarse; por ejemplo, elegir un empaque de cartón, en vez de aceptar un empaque de *tecnopor*, que es muy contaminante.

REDUCIR, es decir, disminuir la cantidad de desperdicio que produces; por ejemplo, llevar una canasta al mercado puede reducir la cantidad de bolsas de plástico que podrías consumir.

Si quieres vivir en un planeta limpio, ¡actúa ya!

2. Lee el siguiente caso y responde:

Cuando José va al mercado utiliza muchas bolsas plásticas porque le gusta que cada cosa vaya en una bolsa distinta. Las papas en una bolsa, las zanahorias en otra, los tomates en otra y así cuantos productos compre.

¿Qué recomendación le darías a José? ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta utilizando información del texto leído.

Jose yo te doy una recomendación que no uses muchas bolsas plasticas porque se demoran 100 años en que se desagan

COMENTARIO

El estudiante comprende que José usa demasiadas bolsas y con ello contamina el ambiente, y fundamenta su opinión ofreciendo una recomendación. Para ello, utiliza información relevante del texto que le es útil; es así que realiza una inferencia local: *no uses muchas bolsas plásticas*. Además, utiliza información explícita sobre el tiempo que tardan estos productos en desintegrarse: *porque [las bolsas plásticas] se demoran 100 años en que se desagan [degradan]*.

3. Etapas de construcción de los Mapas de progreso

3. Etapas de construcción de los Mapas de progreso

La elaboración de los Mapas de progreso se inició en Perú el 2010 y puede afirmarse que aún no ha concluido. Este proceso extenso en el tiempo se explica por la complejidad técnica de este instrumento, por la gradualidad con que se diseñó el proceso y por los esfuerzos de reforma curricular intentados en los últimos años en el país, que han exigido readecuar los Mapas a las propuestas curriculares en discusión para alinearse a ellas.

El propósito de este capítulo es dar cuenta de las etapas seguidas en la elaboración de los Mapas de progreso, enfatizando los requerimientos técnicos de la construcción. Por ello, se describe la elaboración inicial, antes de realizar los ajustes demandados por los esfuerzos de reforma curricular (que ocurrieron durante casi toda la gestión Salas), teniendo presente especialmente el proceso seguido en la elaboración de los Mapas de Lectura, y Números y operaciones, que fueron los dos primeros en ser elaborados.

3.1. Decisiones iniciales

Para la elaboración de los Mapas de progreso se requiere, desde el inicio, tomar un conjunto de decisiones, que definen las características que estos adquirirán. Estas decisiones son técnico-políticas, ya que integran aspectos que se vinculan con el rigor de la construcción, y aspectos relacionados con el impacto que se espera de los Mapas y de su uso como herramienta de política educativa. Las decisiones abarcan un amplio espectro, que incluye los mecanismos de validación que se considerarán en la elaboración de los Mapas, la forma en que

se articula con otros instrumentos curriculares y con la política educativa, y la manera en que se comunicarán al sistema educacional.

Dichas decisiones se tomaron específicamente en relación con lo siguiente:

- La relación de los Mapas con el currículo y con la evaluación nacional.
- La identificación de los mapas por construir.
- La organización y preparación de los equipos y del trabajo, en función de los procedimientos y tiempos de elaboración, revisión y acompañamiento.
- La definición de la arquitectura de los Mapas y de la definición de niveles.
- La exigencia a base de la evidencia nacional existente y de referentes internacionales.

En el caso nacional, estas decisiones, que se tomaron al inicio de la elaboración, fueron modificándose a la luz de las diferentes disposiciones y requerimientos de cada una de las gestiones a las que se ha hecho referencia, como se verá a continuación.

3.1.1. Relación de los Mapas con el currículo: el carácter complementario

Una decisión fundamental se vincula con la alineación que se buscaba establecer con el currículo nacional. Si bien en diversos países los estándares se han construido en forma autónoma del currículo, lo que ha generado construcciones paralelas no alineadas, la recomendación es que los Mapas se encuentren alineados al currículo vigente para potenciar su realización. Por tal motivo, se recomendó que la construcción de Mapas abordara el conjunto del currículo, de modo que no se brinde un mensaje reductor del currículo vigente.

En la propuesta de estándares nacionales, se comunicó desde un inicio que los estándares debían ser complementarios al currículo. Ello significaba centralmente que no debían tener la misma forma del currículo: definir aprendizajes grado a grado o ser demasiado específicos. Se definió que los estándares y el currículo

se complementaban en la medida en que los primeros constituían el norte que indicaba de manera concisa el aprendizaje valorado; de esta forma, otorgaban sentido a los aprendizajes específicos y detallados que describía el currículo. Esta idea se relacionaba con una de las características centrales de los estándares según la literatura, que los define como resultados que señalan lo que una o un estudiante debe aprender sin indicar la manera en que este aprendizaje debe enseñarse o las vías para alcanzarlo, como sí lo hace el currículo. Como mencionan Wiggins y McTighe, “recurriendo al ejemplo de la construcción, se puede decir que los estándares son un código de construcción que los obreros y los arquitectos deben seguir, pero no es el fin del diseño. Una casa se construye para complacer los requerimientos estéticos y funcionales de un cliente, a la vez que se debe seguir el código de construcción” (2012).

Asimismo, este carácter de norte u horizonte de los estándares se construyó considerando el concepto de “grandes ideas”, las cuales constituyen aprendizajes clave o fundamentales de un dominio o área determinada, que vinculan o enlazan numerosos conceptos en un todo coherente. La identificación y comprensión de las “grandes ideas” desarrollan un entendimiento profundo de las áreas al concebir los aprendizajes involucrados en ellas no como una suma de habilidades o hechos desconectados entre sí, sino como un conjunto coherente de ideas y conocimientos (Wiggins y McTighe 2012). Las y los docentes que comprenden las “grandes ideas” en un área determinada saben cómo estas ideas conectan temas en distintos grados, conocen los conceptos y habilidades desarrolladas en cada grado y entienden cómo estos se conectan con grados previos y posteriores.

Así, los Mapas pretendían ofrecer un valor adicional al contribuir con esta definición y comprensión de aprendizajes fundamentales clave que nuestro currículo no explicitaba. Se esperaba, en este sistema complementario, que el currículo pudiera ser congruente con lo señalado por los estándares, de forma que se indique un camino o ruta clara hacia su desarrollo.

En el caso nacional, las tres gestiones durante las que se desarrollaron los Mapas obligaron a definir esa complementariedad no solo en función del instrumento curricular rector, sino también de los instrumentos curriculares de apoyo que se iban sumando. Así, en la gestión Chang, los Mapas debieron definir esa

complementariedad en relación al DCN; en la gestión Salas, al Marco curricular y las Rutas del aprendizaje; y, en la gestión Saavedra, a las Sesiones.

3.1.2. Relación de los Mapas con la evaluación nacional

Una consideración importante de la propuesta inicial fue la diferenciación que se hizo en la propuesta de elaboración de estándares entre estándares de contenido y estándares de desempeño. La propuesta señaló que los Mapas de progreso constituirían los estándares de contenido y los diferenció de los estándares de desempeño, que eran los que venía desarrollando la evaluación estandarizada nacional.

Como señala el Marco de referencia elaborado por el equipo encargado al comienzo de la construcción, la literatura especializada distingue básicamente dos tipos de estándares de aprendizaje⁹ (Ravitch 1996; Hansche y otros 1998; Forster 2002; Linn y Herman s/f). Unos, provenientes del diseño curricular, se denominan estándares de contenido; estos definen lo que el estudiantado debe saber, poder hacer y valorar como meta de su proceso educativo. Los otros, provenientes de las evaluaciones nacionales o estatales, se llaman estándares de desempeño; estos describen niveles de logro del alumnado en tales evaluaciones, e identifican un determinado nivel como aquel que logra o cumple el objetivo propuesto, de forma que se constituye ese nivel como el estándar.

Recogiendo la experiencia de países y Estados donde inicialmente la elaboración de ambos tipos de estándares se desarrolló por separado¹⁰, lo que provocó confusión o desorientación en el sistema al tener dos estándares de aprendizaje como referente, la propuesta nacional consideró que ambos tipos de estándares debían estar bajo un mismo marco conceptual y ser parte de un sistema que debía estar alineado. Siguiendo a Forster (2007), se consideraba importante no brindar al profesorado dos marcos teóricos con los cuales lidiar, pues lo más probable es que se concentren en aquel que perciben como más importante en desmedro del otro. Por ejemplo, las y los docentes podrían prestar más atención a los

9 Ravitch (1996) distingue un tercer tipo, al que denomina oportunidades de aprendizaje, pero este alude a las condiciones para que los otros dos tipos de estándares se lleguen a realizar.

10 Por ejemplo, en Australia, existían para el sistema escolar benchmarks nacionales de literacy y numeracy, que no se correspondían necesariamente con los estándares estatales. Otro ejemplo es el caso de Estados Unidos, donde existen estándares nacionales voluntarios, estándares estatales y la prueba NAEP (National Assessment of Educational Progress), cada uno con sus propios niveles de logro.

estándares de desempeño de la evaluación nacional, e ignorar los de contenido o las intenciones curriculares subyacentes más amplias (especialmente si las y los administradores del sistema alimentan los logros del alumnado en relación con los estándares de desempeño como parte de un sistema de rendición de cuentas).

La propuesta de desarrollar estándares de desempeño y de contenido alineados entre sí y bajo un mismo enfoque tuvo que ver, además, con el propósito de ofrecer al sistema un marco común para la medición externa y para el monitoreo de los logros de aprendizaje a nivel local, de manera que se pudiera empezar a instalar un sistema que promoviera el uso de la información proveniente de ambos tipos de evaluación. Al respecto, la literatura internacional señala que la enseñanza y el aprendizaje son mejor apoyados en sistemas educativos en que las evaluaciones de aula y a gran escala están alineadas entre sí y, además, con los estándares, el currículo y el desarrollo profesional docente. Asimismo, se indica que un sistema de evaluación que apoya el mejoramiento es aquel que es coherente, es decir, aquel en que las bases conceptuales subyacentes a los diferentes tipos de evaluaciones son compatibles (National Research Council 2003).

Por otro lado, la propuesta de articulación entre los estándares de contenido y desempeño se fundamentó en la más reciente investigación proveniente de la psicología cognitiva. Esta afirma que el diseño de las evaluaciones debe tener como columna vertebral un modelo de cognición y aprendizaje basado en el mejor conocimiento disponible sobre cómo las y los estudiantes aprenden y desarrollan las competencias en un dominio de aprendizaje específico. Este modelo debe ser el elemento que otorgue cohesión al currículo, la instrucción y la evaluación.

La función cohesiva resulta crucial, porque la evaluación educacional debe estar alineada con el currículo y la instrucción si pretende apoyar el aprendizaje (Pellegrino, Chudowsky y Glaser 2001). Esta misma investigación enfatiza la importancia de que los aprendizajes evaluados en el aula sean consistentes con los aprendizajes evaluados a gran escala. En ese sentido, se indica que la desalineación entre estos dos tipos de evaluación, al ofrecer mensajes contradictorios sobre lo relevante por aprender, puede resultar frustrante para el estudiantado y el profesorado (Pellegrino, Chudowsky y Glaser 2001).

3.1.3. Identificación de los Mapas por construir

Junto con la definición acerca de su alineación con el currículo y la evaluación, una decisión clave al comienzo de la elaboración es determinar si se construirán Mapas de progreso para todas las áreas o solo para algunas, o si se realizará una construcción gradual que se comunicará en etapas al sistema. Esta decisión es crucial respecto a las valoraciones de las áreas curriculares en la escuela y es sensible respecto a la reducción curricular asociada a los estándares de aprendizaje (Madaus 1988; Lauer y otros 2005; Madaus y Russel 2010/2011; David 2011). En términos administrativos, decidir los Mapas de progreso que se construirán incide en aspectos operativos, especialmente en la organización de los equipos, y en los recursos y tiempos que se requerirán para la elaboración.

En el caso nacional, se acordó que, si bien lo recomendable era elaborar Mapas para todas las áreas del currículo, la elaboración debía ser progresiva y su comunicación por etapas (esta fue una decisión que se mantuvo a lo largo de las gestiones). Se consideró, además, que, dado que los Mapas debían basarse en evidencia de logros de aprendizaje, un criterio por tomar en cuenta tenía que ser la evidencia nacional disponible provista por las evaluaciones realizadas por la UMC. Así, en la gestión Chang, se decidió empezar por las áreas de Comunicación, Matemática y Ciencias (en ese orden) y, en la gestión Salas, se resolvió incorporar el ámbito de Ciudadanía por ser este uno de los cuatro aprendizajes priorizados por dicha gestión. Posteriormente, se incorporarían las áreas curriculares restantes (Arte, Educación física, Desarrollo personal, Inglés), pues esta gestión consideraba importante contar con estándares para todas las áreas o aprendizajes fundamentales. Un punto siempre debatido fue la elaboración de estándares para las competencias referidas al ámbito personal y relacional por un lado, y las transversales por otro, pues no se contaba con evidencia suficiente (ni a nivel internacional ni nacional) que respaldara esta elaboración. En todo caso, la elaboración de estas competencias quedaría para la última etapa del proceso.

3.1.4. Organización y preparación de los equipos y del trabajo

Una cuestión clave fue la conformación de los equipos de trabajo. La organización contempló equipos por área curricular y varias funciones de coordinación para

conducir el proceso y asegurar su coherencia. En la etapa inicial del programa, se consideró una coordinadora o coordinador general, subcoordinadoras, subcoordinadores y especialistas por área. Sin embargo, a raíz de que se fueron incorporando más áreas curriculares a la elaboración y que las tareas de difusión y validación fueron más demandadas, se vio la necesidad de incorporar una coordinadora o un coordinador de elaboración de estándares, y una coordinadora o un coordinador de difusión y validación.

La función de la coordinación general fue resguardar la consistencia del conjunto de Mapas, apoyando el diseño y la implementación de las acciones de validación y difusión. Las subcoordinaciones de área aseguraban la consistencia y coherencia de los Mapas al interior de las áreas y estaban en permanente comunicación con la coordinación de elaboración, cuyo objetivo principal era realizar un acompañamiento cercano a los diferentes equipos con el fin de asegurar el seguimiento de una metodología común y los cronogramas de trabajo. Finalmente, la coordinación de difusión y validación tuvo la tarea de diseñar e implementar estas acciones realizando visitas a escuelas y a regiones con el fin de recoger los diferentes aportes; asimismo, debía asegurar la incorporación de estos aportes en las versiones de los Mapas y en las estrategias mismas de difusión y validación. Como se verá más adelante, esta estrategia presentó una serie de desafíos, relacionados con las limitaciones de tiempo y con la dificultad de recibir observaciones e incorporarlas de manera oportuna.

Si bien se tuvo en cuenta que la capacidad de elaborar progresiones de aprendizaje era un conocimiento práctico que debía desarrollarse justamente elaborando Mapas, también se consideró relevante que los integrantes del equipo tuvieran alguna base teórica relacionada con estándares y evaluación formativa. En ese sentido, se pensó que esta base les podía facilitar comprender las características de los Mapas, que resultan herramientas demasiado novedosas en relación con el enfoque por objetivos de aprendizaje que ha primado y prima en los ordenamientos curriculares nacionales. Sin embargo, fue muy difícil conseguir profesionales con este perfil, por lo que la preparación de los equipos fue una tarea constante, de muchas revisiones y rectificaciones.

3.1.5. Definición de la arquitectura de los Mapas y del número de niveles

En términos de la arquitectura de los Mapas, las decisiones que se deben tomar se vinculan con los componentes que estos tendrán. Dichas decisiones deben considerar los otros instrumentos curriculares existentes en el país y el uso que se espera de los Mapas. Por otro lado, la arquitectura se interrelaciona con el diseño gráfico que tendrán los Mapas y su materialidad, es decir, si tendrán una existencia por sí mismos, independientes de otras herramientas curriculares; y si serán distribuidos en forma impresa o digital.

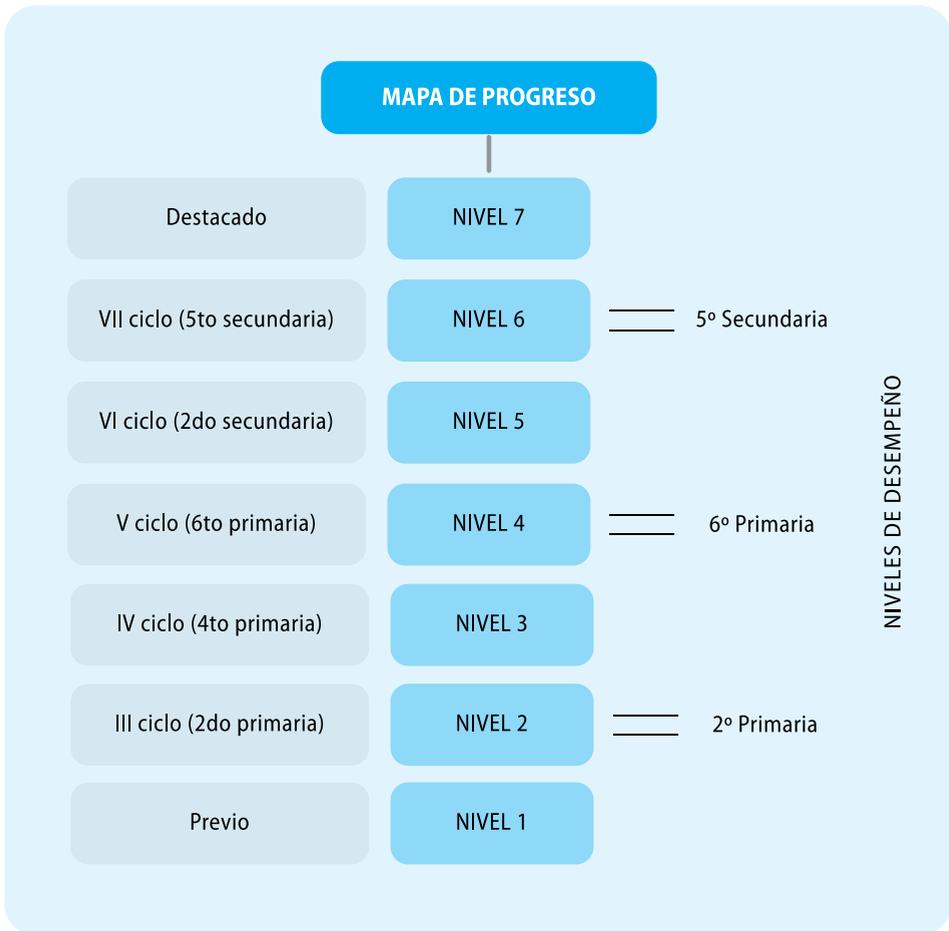
En el caso nacional, en la gestión Chang, se consideró que los Mapas debían tener una existencia por sí mismos, independiente de las otras herramientas curriculares, con las que deberían complementarse; y que se distribuirían en forma impresa a todas las escuelas. Asimismo, se determinó que sus componentes centrales debían ser progresión de los estándares en niveles, ejemplos de desempeños por cada nivel y ejemplos de estudiantes por cada nivel. Sin embargo, durante la gestión Salas, se determinó que los Mapas no deberían tener existencia propia. El Marco y las Rutas (sumados al DCN que seguía en vigencia) configuraban un panorama curricular suficientemente complejo que dificultaría la apropiación por parte del profesorado. Se señaló, entonces, que los Mapas debían incorporarse en las Rutas pero solo parte de ellos: las progresiones en siete niveles (no los ejemplos de desempeño y de estudiantes). Así, el equipo del Ipeba decidió omitir los ejemplos de trabajo de estudiantes para ser incluidos en una fase posterior. Esta decisión resultó adecuada en un contexto en que se fue imprimiendo velocidad a la elaboración de Mapas, dados los cortos plazos establecidos para poder contar con Mapas para todas las áreas.

Otra definición clave de la arquitectura tomada al comienzo de la elaboración fue la determinación del número de niveles que tendrían los Mapas y su correspondencia con los grados escolares. Sobre este punto, se contaba con evidencia comparada internacional que mostraba que no había una norma y sí distintas alternativas. Finalmente, se optó por relacionar los niveles con los ciclos de la escolaridad. Para tomar esta decisión, se consideró lo siguiente:

- La relación de los estándares con el currículo. Dado que existía una definición curricular año a año, se supuso que sería una duplicidad contar con estándares año a año.

- La capacidad de los estándares para hacer distinciones relevantes y fundadas. Debido a que los Mapas de progreso se construyen sobre la base de evidencia empírica, se debía tener presente el cúmulo de evidencia que se poseía sobre los aprendizajes de las alumnas y los alumnos peruanos. Por lo tanto, se pensó que describir niveles muy desagregados (por grado) requeriría mayor volumen de evidencia.
- La asociación de los estándares con la evaluación. Se consideró importante que la evaluación nacional tuviera, en los años en que se aplicaba (que son los términos de ciclo), un referente directo en los niveles descritos en el Mapa para facilitar el diálogo de la evaluación interna y externa.

De esta manera, se determinó que los Mapas debían considerar tantos niveles como ciclos existentes en el nivel primario (III, IV y V) y en el nivel secundario (VI y VII). Respecto del nivel inicial, se consideró que dichos Mapas debían diseñarse por separado, con el fin de que se resguardaran las particularidades propias del nivel. No obstante, estos debían asegurar la coherencia con los niveles siguientes. Adicionalmente a los cinco niveles relacionados con los ciclos de la educación primaria y secundaria, se incluyeron dos niveles: un nivel 1, en que se consideraron los aprendizajes previos al empezar el nivel primario; y un nivel 7, que describió un nivel de aprendizaje por encima de la expectativa señalada al finalizar la educación secundaria. La finalidad de la inclusión de ambos niveles fue fortalecer la idea de continuidad del aprendizaje, y visibilizar cómo las competencias se desarrollan desde un nivel previo al nivel primario, prosiguen desarrollándose a lo largo de este nivel y de la secundaria e, incluso, se proyectan más allá de ella. Dicha propuesta puede observarse en el siguiente gráfico. Las líneas rojas de la derecha ilustran los niveles de los Mapas de progreso, a los cuales deberían asociarse los niveles de desempeño de la evaluación nacional.



3.1.6. Determinación de la exigencia sobre la base de evidencia nacional existente y de referentes internacionales

Un asunto muy sensible de la construcción de los Mapas de progreso es la determinación de la exigencia que representarán sus niveles. Cualquiera sea el tipo de estándar definido, este implica un grado de exigencia, ya que supone algún esfuerzo por parte de las y los estudiantes para lograr el aprendizaje señalado. Esto ocurre tanto si demanda poco esfuerzo, es decir, resulta fácil y la exigencia es poca; o mucho esfuerzo, es decir, resulta difícil y la exigencia es alta. El requerimiento de los estándares debe ser entendido, en un sentido

individual, como el esfuerzo que demanda a cada estudiante lograr el estándar; y, en un sentido colectivo, como el esfuerzo que demanda al sistema lograr que la mayoría del estudiantado logre el estándar. Para efectos de la construcción de Mapas de progreso, la exigencia que se considera es colectiva, es decir, refiere al esfuerzo que implicará para el conjunto de estudiantes y para el país el logro del estándar, expresada en el porcentaje de estudiantes que logra ese aprendizaje de acuerdo con la prueba nacional.

La construcción de los Mapas de progreso debe operar con un criterio de exigencia relativamente uniforme entre áreas, dominios y niveles, ya que, para el colectivo de estudiantes, el esfuerzo debe ser similar entre años y áreas, y debe entender que el logro de los niveles superiores implica los niveles anteriores. En términos de política educativa, es relevante controlar a priori esta exigencia por el rol dinamizador del sistema que se espera que tengan los estándares.

La literatura sobre este punto señala que la expectativa por lograr debe ser desafiante y alcanzable (Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación s/f; Valverde 2005). En términos operativos y simples, esto significa que el nivel del Mapa correspondiente al grado que mide la prueba debe estar sobre los resultados promedio para movilizar al sistema en el mejoramiento de la calidad. A la vez, no debe sobrepasar excesivamente el promedio de resultados, de modo que muy pocos lo puedan alcanzar, pues ello no movilizará el sistema por percibirse como irreal.

Para definir la exigencia a priori, cuestión bastante compleja de operacionalizar, se debe usar la evidencia existente recogida en las pruebas nacionales, ya que es la información más sólida sobre el aprendizaje de la totalidad de estudiantes del país. Esta información se usa para determinar qué aprendizajes logra y no logra el alumnado en términos de porcentajes de estudiantes. En el caso nacional, se tuvo una buena base de información con las pruebas nacionales realizadas por la UMC (aunque solo en algunas áreas y competencias), que ya reportaba resultados según niveles esperados de logro, con lo cual había estado comunicando un cierto “estándar”.

Así, la fijación de la exigencia del estándar en el caso nacional, referido a las competencias de Lectura, y Números y operaciones, tuvo en cuenta el porcentaje de estudiantes que alcanzaba los niveles de desempeño esperado para establecer su grado de exigencia. Este dato, además, se completó con el análisis de los resultados desagregados por estratos público/privado y urbano/rural, para que la decisión tuviera en consideración las consecuencias para cada tipo de población.

En el caso nacional, esta decisión tuvo en cuenta también otros elementos de nuestro particular contexto, como el nivel de exigencia con que fueron contruidos los niveles de desempeño nacionales en relación al DCN y su relación con los actuales estándares internacionales. En general, el porcentaje de estudiantado peruano que lograba el nivel esperado era muy bajo (menos de 30%), tanto en Lectura como en Números y operaciones. Sin embargo, se decidió que los estándares debían considerar mínimamente los aprendizajes descritos en dichos niveles esperados, pero también considerando que, en algunos casos, dicha exigencia estaba por debajo de los estándares descritos en las pruebas internacionales, como PISA o Serce.

A continuación, se presenta uno de los cuadros que elaboró el equipo para analizar la exigencia. En ese sentido, muestra la relación entre los porcentajes de estudiantes peruanos ubicados en cada nivel de desempeño según evaluaciones nacionales e internacionales y los niveles de los Mapas en el caso de Lectura. Por ejemplo, al mirar el tramo de ítems contenidos en el nivel suficiente de la prueba de segundo grado de la EN 2004 para alimentar el nivel 2 del mapa (ciclo III), el equipo elaborador debía considerar que solo un 15,1% del estudiantado peruano era capaz de lograr los aprendizajes involucrados en dichos ítems.

3.2. Descripción de la progresión: tres etapas

Una vez constituidos los equipos y tomadas las decisiones básicas, comienza la elaboración de cada Mapa por parte de los equipos encargados de describir la progresión. Existen básicamente dos formas de afrontar la descripción de la progresión: hacer una construcción de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba (Forster y Masters 1996; Heritage 2008). De arriba hacia abajo consiste en un proceso de trabajo que comienza con la elaboración de un borrador por parte de los equipos a cargo, que luego se confronta con audiencias más amplias y con evidencia del aprendizaje; ello genera correcciones y enriquecimientos a la versión inicial. Un proceso de abajo hacia arriba comienza por recolectar evidencia del aprendizaje para luego realizar un proceso inductivo de descripción del progreso. En el caso nacional, la modalidad de elaboración fue de arriba hacia abajo, es decir, se comenzó formulando los Mapas en borrador, los cuales luego se reescribieron y enriquecieron en etapas sucesivas. Este tipo de construcción asumido tuvo tres grandes etapas: elaboración de un primer borrador; enriquecimiento del primer borrador a partir de su contraste con evidencias de aprendizaje y con el juicio de expertas, expertos y docentes; y selección de los ejemplos ilustrativos y elaboración del comentario.

No todos los Mapas elaborados siguieron exhaustivamente estas tres etapas debido a los diferentes contextos configurados por las tres gestiones mencionadas. Como se ha señalado, aquí se describe el proceso que siguieron principalmente los Mapas de Lectura, y de Números y operaciones, que fueron los primeros en construirse. Los Mapas de Comunicación y Matemática pasaron por el proceso completo también, si bien las restricciones de tiempo afectaron la rigurosidad de algunas de las actividades implicadas. Los Mapas de las áreas restantes sí sufrieron mayores variaciones en su elaboración. La premura que impusieron los tiempos políticos obligó a relegar principalmente el trabajo con la evidencia de logros de estudiantes.

3.2.1. Primera etapa: elaboración del primer borrador

El primer paso en la elaboración de un Mapa de progreso es precisar el dominio que se va a describir e identificar las dimensiones o variables que lo constituyen, que se expresarán con diferentes grados de desarrollo en los distintos niveles

del Mapa. Esta definición se apoya en la revisión de la literatura específica, la revisión comparada internacional y la propia experiencia del equipo elaborador. La caracterización de la competencia o dominio es una construcción propia de cada equipo elaborador y expresa las orientaciones y enfoques del currículo. No existe en estas materias suficiente conocimiento acumulado para señalar “esto es”, aunque para algunas competencias o dominios hay discusión reunida que es sustantiva, especialmente en aquellos casos en que se concentran las mediciones nacionales e internacionales (por ejemplo, Lectura), que proveen de evidencia importante por considerar.

En el caso nacional, se decidió empezar con la elaboración de los Mapas de Comunicación y Matemática por ser las áreas donde se encontraba la mayor parte de la experiencia nacional acumulada tanto en la elaboración de currículos como en la evaluación de los aprendizajes. Así, los dominios de los Mapas de ambas áreas fueron equiparados con las competencias del DCN, en relación con las cuales se venían realizando las evaluaciones nacionales. De esta manera, en el caso de Comunicación, se establecieron los dominios de Lectura, Escritura y Oralidad; y, en el de Matemática, se establecieron los dominios de Números y operaciones, Geometría, Estadística y probabilidad, y se incorporó el dominio de Cambio y relaciones a la luz de la revisión internacional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2006; García 2007; Kaput, Carraher y Blanton 2007; Acara s/f; Ministry of Education Ontario s/f).

El siguiente paso fue la definición de las dimensiones o variables de cada dominio. La descripción de la progresión parte por discutir qué significa progresar en el dominio o competencia respectiva. En términos operativos, esta discusión comenzó por esclarecer ¿qué es ser competente en...?, o ¿en qué consiste ser capaz de...? Por ejemplo, en el caso del dominio de Lectura, la pregunta fue la siguiente: ¿en qué consiste comprender lo que se lee?, ¿qué procesos cognitivos ocurren cuando una persona comprende lo que lee? Las respuestas a estas preguntas permitieron obtener una descripción detallada que llevó a dilucidar las dimensiones o variables implicadas o que inciden en la competencia:

La concepción subyacente de lectura que fundamenta este mapa es la interacción entre el lector, el texto y el contexto. La lectura se entiende como un proceso activo de construcción de significados, en el que el lector, al entrar en contacto

con el texto, aporta un repertorio de habilidades y conocimientos. Asimismo, implica que el lector tome distancia del texto y asuma una postura crítica frente a lo que se dice en él (explícita e implícitamente) poniendo en juego su conocimiento del contexto sociocultural y su experiencia previa (Ipeba 2013).

Como se puede apreciar, en esta caracterización se identifican un conjunto de aspectos que estructuran la competencia, ya que son habilidades siempre presentes en el proceso de comprensión de un texto. Estas habilidades, entonces, se constituyeron en las dimensiones o variables por describir en cada nivel del Mapa, no como una sumatoria de aspectos, sino como procesos cognitivos articulados que se ponen en relación con la comprensión. Una vez identificadas las variables, es decir, los aspectos con que se describe la progresión, se inició el trabajo de formular cada nivel de desarrollo de la competencia.

En la descripción de la progresión, se tuvieron en consideración los siguientes criterios:

- Cada nivel debía describir una etapa significativa cualitativamente distinta de la anterior y la posterior. Los elementos que componen cada nivel del Mapa debían conjugarse entre sí de manera que conformasen un todo coherente de acuerdo con la evidencia disponible. Así, un nivel integraba elementos de la misma complejidad, que el sujeto despliega en conjunto en una determinada actuación, y consideraba solo elementos que actuasen en conjunto. Los aspectos que componían un determinado nivel no debían ser un listado de conocimientos que se puedan desagregar en una lista de cotejo, en la que se pudiesen cumplir algunos elementos y otros no. Se trataba de elementos todos necesarios en el desempeño efectivo en contextos reales. El desafío de la construcción consistió en identificar esos elementos indispensables que operan articuladamente marcando un cambio sustantivo respecto al nivel anterior. En la literatura especializada, a esto se le denomina *levelness* (Forster y Masters 1996).
- Los avances entre un nivel y otro tenían que ser equivalentes. En otras palabras, no debían representar “saltos” muy grandes o incluir repentinamente aspectos que no tuvieran antecedente en el nivel anterior.

- Los distintos niveles debían tener una estructura similar de formulación para facilitar la observación del crecimiento de un nivel a otro. Esto se vinculó con que el uso del lenguaje debía ser de frase corta, directa, no narrativa y menos literaria. Se eliminó el uso de sinónimos para decir lo mismo, ya que eso podría inducir a pensar en un cambio cuando solo se trata de una cuestión estilística que no opera en los Mapas de progreso.
- Todos los niveles debían tener una exigencia equivalente, alineada con la exigencia que se estableció para el conjunto de la construcción curricular. Con respecto a este aspecto, el primer borrador representó una aproximación tentativa, apoyada principalmente por la construcción curricular nacional y la experiencia de los equipos elaboradores. Esta aproximación tentativa se fue ajustando y validando en las sucesivas revisiones.

a) ¿Cuáles fueron los principales retos de la descripción en progresión?

A continuación, se detallan los retos principales que se tuvieron en la descripción en progresión.

- Controlar el nivel de exigencia con que suele operar quien elabora el currículo, ya que muchas veces es desmedido considerando la diversidad de niveles de aprendizaje que existen en cada país, especialmente en los países latinoamericanos. Debe tenerse presente que el Mapa de progreso define la trayectoria según la secuencia que la mayoría sigue en el desarrollo de una competencia, de forma que se establece este trayecto como una expectativa desafiante, pero alcanzable.
- Caracterizar el nivel en términos absolutos, no relativos, ya que un nivel debe poder comunicar su identidad fuera del continuo. Es decir, cada nivel debe poder leerse de forma independiente de que lo preceden. Por ejemplo, si se quiere describir un crecimiento en la resolución de problemas, no es suficiente señalar: “Resuelve problemas más complejos (que en el nivel anterior)”. El asunto es describir en qué consiste la complejidad cognitiva que le demanda a la o el estudiante ese problema más complejo.
- Caracterizar el nivel a partir del proceso cognitivo que se le demanda al estudiantado. El objeto de la descripción de los niveles no es el contenido

con que se encuentra la o el estudiante, que por cierto también se puede caracterizar, sino el proceso cognitivo que le demanda a la o el estudiante actuar frente a tal contenido. Por ende, siguiendo con el ejemplo anterior, la pregunta por contestar es la siguiente: ¿en qué consiste la mayor complejidad de la capacidad de resolver problemas?

- Elaborar una progresión que no se realice por acumulación (es decir, agregando elementos que caracterizan el crecimiento como una sumatoria) o por frecuencia (es decir, estableciendo la progresión en función de la cantidad de veces que algo se realiza). En determinados contextos, estos podrían ser recursos por considerar, pero deben estar al servicio de una caracterización que logre comunicar la expansión de la capacidad de la o el estudiante para articular elementos y actuar en forma autónoma en contextos crecientemente diversos.

Una vez elaborado el primer borrador de los primeros Mapas, estos se sometieron a revisiones internas, en las cuales se observaron los elementos básicos de la progresión: pertinencia, uso del lenguaje, claridad, exigencia. Además de estas revisiones internas, se realizaron revisiones externas a cargo de expertas y expertos internacionales en cada una de las áreas en cuestión. Todo este proceso implicó varios momentos de revisión y reescritura hasta lograr un primer borrador que se considerara adecuado para pasar a la siguiente fase. Lo adecuado correspondió a una definición establecida por el equipo a cargo para el conjunto de la construcción, de acuerdo con lo que se esperaba lograr, los tiempos y los recursos con que se contó.

b) La elaboración de los ejemplos de desempeño

Para comunicar con mayor claridad la identidad del nivel, en cada uno de ellos se incorporaron algunos ejemplos de desempeños del estudiantado. Estos ejemplos correspondieron a actuaciones típicas de estudiantes que se encontraban en ese nivel de desarrollo. Estos ejemplos, escritos en forma de enunciados breves, describen sintéticamente una actuación, como por ejemplo “extrae conclusiones de tal o cual tipo” o “lee tal o cual tipo de libro”. Los ejemplos son pocos (cinco o seis) y se presentan como listado, pero no constituyen una lista de cotejo.

Un aspecto importante que se resguardó en la construcción de los ejemplos de desempeño es su correspondencia con la caracterización del nivel. Los ejemplos de desempeño no deben incorporar elementos que no están considerados en la descripción del nivel ni deben tener una complejidad mayor o menor de la descrita en el nivel, puesto que justamente están para reforzar su identidad.

Un problema con que lidió el equipo nacional fue la confusión de estos ejemplos de desempeño con los denominados indicadores, es decir, con los elementos que se observan para saber si el objetivo de aprendizaje se ha logrado. Los indicadores suelen tener un carácter de partes de una totalidad. Es decir, para un determinado aprendizaje por lograr, se lista el conjunto de indicadores que describen tal logro. La observación consiste en determinar si la o el estudiante muestra todos o parte de estos indicadores. A partir de ello, se considera que el aprendizaje está total, mediana o insuficientemente logrado. En cambio, los ejemplos de desempeño no tienen esta finalidad. Su propósito es ilustrar el tipo de cosas que las alumnas y los alumnos realizan cuando tienen un nivel determinado de desarrollo. Son ejemplos de actuaciones y no tienen una pretensión de totalidad, a pesar de que, en el conjunto de ejemplos, se busca dar cuenta de los distintos aspectos de la descripción del nivel. Si los ejemplos de desempeño son buenas ilustraciones, con observar un ejemplo se podría concluir que el estudiante está en el nivel señalado.

Otro problema que se enfrentó sobre este punto es que el equipo elaborador tendía, a través de ellos, a listar los contenidos que estaban referidos de modo general en la caracterización del nivel, dado que se temía formular un estándar que no incluyera todos los contenidos relevantes e incitara a una reducción de la experiencia escolar.

3.2.2. Segunda etapa: enriquecimiento del primer borrador a partir de la evidencia de aprendizaje y del juicio de expertas, expertos y docentes

El segundo momento de la elaboración consistió en contrastar el borrador del Mapa con evidencia del aprendizaje del estudiantado. Asimismo, se lo sometió al juicio de profesoras y profesores para revisar su pertinencia, la secuencia descrita, la exigencia y la claridad.

a) La evidencia cuantitativa

El objetivo principal del análisis de la evidencia fue ajustar las expectativas señaladas en los niveles de los Mapas descritos en el primer borrador respecto a contenidos, progresión y exigencia. La evidencia con que se contrastó el Mapa fue, en primer lugar, la provista por las evaluaciones nacionales e internacionales en las que participa el país, ya que se trata de evaluaciones en que la calidad está controlada y sus resultados son representativos de los aprendizajes de las y los estudiantes del país.

Como se señaló, en el caso peruano, la evidencia de logros que proporcionó la evaluación nacional fue reducida. Se contó con información principalmente de las competencias de Lectura (en el caso de Comunicación), y de Números y operaciones (en el caso de Matemática). En mucha menor medida, se contó con información del resto de las competencias de ambas áreas (como Producción de textos, en caso de Comunicación; y Cambio y relaciones, o Geometría, en el caso de Matemática). Asimismo, las competencias consideradas en la evaluación nacional tampoco incluían todas las dimensiones involucradas en la competencia. Así, por ejemplo, en el caso de la competencia de Lectura, casi no se contó con información sobre aspectos referidos a la reflexión y evaluación de los textos (pues estas habilidades se evalúan principalmente con preguntas abiertas o de desarrollo). Por otro lado, en la evidencia, se consideró también la información provista por las evaluaciones internacionales en que Perú ha participado en los últimos años, como PISA y Serce.

El proceso de análisis de evidencia cuantitativa se describe a continuación. Este fue el realizado en relación con los Mapas de Lectura, y Número y operaciones, los cuales, como ya se ha señalado, fueron los primeros en elaborarse.

Este trabajo se apoyó en el criterio de exigencia determinado en las decisiones iniciales. Así, primero se estableció una relación entre los niveles de desempeño de las evaluaciones nacionales e internacionales, y los niveles del Mapa de progreso. De esta manera, se pudo identificar con claridad la exigencia que debería servir para alimentar cada nivel del Mapa.

En el caso de la evaluación nacional, se tomó como referente la evaluación muestral realizada en el 2004, en la que se evaluó segundo y sexto de primaria,

y tercero y quinto de secundaria; y la evaluación censal 2010, en la que se evaluó segundo de primaria. El nivel de desempeño suficiente o esperado establecido en estas evaluaciones se asoció directamente con el estándar de los niveles correspondientes a los ciclos evaluados. Así, se contó con un nivel esperado para alimentar los niveles 2 (ciclo III: segundo de primaria), 4 (ciclo V: sexto de primaria) y 6 (ciclo VII: quinto de secundaria) de los Mapas de Lectura, y Número y operaciones.

Por otro lado, cuando las evaluaciones no se realizaron al término del ciclo sino en grados intermedios, como en el caso de tercer grado de secundaria de la evaluación muestral del 2004 o de tercer grado de primaria, en el caso de Serce, se evaluó en qué medida los niveles de desempeño propuestos en cada una de estas evaluaciones podrían alimentar los niveles cercanos del Mapa, como por ejemplo la exigencia del nivel 5 (ciclo VI: segundo de secundaria) o del nivel 3 (ciclo IV: cuarto de primaria).

Como se puede apreciar, la relación de correspondencia entre niveles de desempeño y niveles de los Mapas no fue siempre tan directa, sino que, en algunos casos, exigió un análisis más profundo y una búsqueda de consenso entre el grupo elaborador para determinar qué nivel de desempeño de estas pruebas serviría para alimentar qué nivel de los Mapas. En el caso particular de las evaluaciones internacionales, la complejidad era aún mayor, puesto que no se indicaban niveles de desempeño esperados para describir los resultados de los estudiantes evaluados, sino solo niveles de desempeño de complejidad creciente. Además, particularmente en el caso de PISA, la evaluación no está asociada a un grado particular de la escolaridad, sino que está dirigida a las y los estudiantes de quince años.

En el caso de las evaluaciones nacionales, una vez definida la relación entre niveles de desempeño y niveles de los Mapas, se tuvo acceso a los ítems escalados de cada una de estas pruebas para proceder al análisis más detallado para cada nivel del Mapa. En el caso de las evaluaciones internacionales, se tuvo solo acceso a la descripción del nivel y a los ítems liberados.

A continuación, a modo de ejemplo, se muestra uno de los cuadros que guió esta puesta en diálogo entre los niveles de los Mapas y los niveles de logro de las pruebas revisadas.

Tabla 2. Niveles de logro en las evaluaciones nacionales e internacionales que se usaron como referentes para alimentar la descripción de los distintos niveles de los Mapas de progreso

	PISA 2001 Lectura	PISA 2001 Matemática	Serçe Lectura	Serçe Matemática	En 2004 Lectura	En 2004 Matemática	ECE 2010	Estudio longitudinal	Estudio de educación inicial (cinco años) UMC
7 (destacado)								UMC	
6 (cíclo VII)	Nivel 5 y 6	Nivel 5 y 6			Prueba quinto nivel suficiente	Prueba quinto nivel suficiente			
5 (cíclo VI)	Nivel 4	Nivel 4			Pruebas tercero ¿nivel suficiente o básico?	Pruebas tercero ¿nivel suficiente o básico?			
4 (cíclo V)			Prueba sexto grado nivel 4	Prueba sexto grado nivel 4	Prueba sexto grado nivel suficiente	Prueba sexto grado nivel suficiente			
3 (cíclo IV)			Prueba tercer grado niveles 3 y 4	Prueba tercer grado niveles 3 y 4	Prueba sexto grado ¿nivel básico o previo?	Prueba sexto grado ¿nivel básico o previo?			
2 (cíclo III)			Prueba tercer grado nivel 2	Prueba tercer grado nivel 2	Prueba segundo grado nivel suficiente	Prueba segundo grado nivel suficiente	Nivel 2 suficiente o esperado	Prueba primero, segundo y tercero de primaria	
1 (previo)								Prueba primero de primaria	Prueba cinco años

En el caso de la evaluación nacional, una vez determinados los niveles correspondientes, se determinó el tramo de ítems asociados a ese nivel y se contrastó su descripción con los aprendizajes evaluados por los ítems que componen el tramo. En este análisis, se determinó si había elementos faltantes en la descripción del nivel o que estaban sobre la exigencia o bajo ella. Cuando hubo discrepancias entre el Mapa y la evidencia, primó la evidencia. Por ende, el Mapa se corrigió en función de esta.

En resumen, el análisis de la evidencia para mejorar los mapas permitió lo siguiente:

- Conocer qué es medido en las distintas pruebas analizadas y cuál es su correspondencia con las capacidades o conocimientos considerados en los Mapas de progreso, de forma que se pueda reflexionar sobre la pertinencia de incluirlos o excluirlos, a partir de la consideración de nuestro contexto y currículo (las decisiones no fueron inferidas “automáticamente” a partir de la información de las pruebas).
- Mejorar la cobertura de contenido del enunciado de los niveles del Mapa (¿recoge el enunciado los aspectos centrales del aprendizaje de ese nivel a la luz de las evidencias vistas?).
- Mejorar la identidad del nivel u homogeneidad de su dificultad, de manera que se procure que, en un mismo nivel, no se incluyan logros que, según lo mostrado en las pruebas, pertenecen a niveles de dificultad diferentes.
- Realizar una caracterización enriquecida con acciones o calificativos más cercanos a lo que puede hacer efectivamente el estudiantado en ese nivel de logro.
- Reconocer redacciones demasiado amplias, restringidas o ambiguas; y, asimismo, identificar ítems que podían servir de ejemplo a los indicadores o apoyar una nueva redacción de estos.
- Ajustar la exigencia que se considera apropiada para definir el estándar.

b) La recolección de evidencias cualitativas del desempeño del estudiantado

Dado que la información provista por las evaluaciones nacionales está focalizada en algunos dominios y grados escolares, fue necesario complementarla con evidencia cualitativa. La evidencia cualitativa no tiene la representatividad de la evidencia cuantitativa, pero aporta mayor riqueza a los aspectos evaluados. Esta evidencia posibilita sustentar empírica y preliminarmente la progresión y la exigencia descritas en el borrador. La evidencia cualitativa se comprende como complementaria a la cuantitativa, y, de acuerdo con los recursos, se prioriza en aquellos ámbitos para los cuales no se cuenta con evidencia nacional. No obstante, en el caso peruano, fue una decisión determinar dónde se recolectarían estas evidencias y con qué instrumentos. Respecto a los instrumentos, la evidencia se recolectó a partir de tareas elaboradas para tal fin. En cuanto al lugar, se buscó la presencia de distintas regiones del país y de estudiantes del sector público y privado, debido a su importancia en la inclusión de la diversidad cultural en los estándares.

En el caso nacional, este recojo de evidencia tuvo dos objetivos:

- Recoger información sobre lo logrado por las y los estudiantes en las competencias trabajadas, con el fin de afinar las expectativas de aprendizaje señaladas en los niveles y ejemplos de desempeño de los Mapas de progreso de Lectura, y Números y operaciones.
- Contar con ejemplos de estudiantes que permitieran ilustrar el aprendizaje característico de cada nivel de los Mapas de Lectura, y Números y operaciones.

Esta evidencia se recogió mediante tareas diseñadas por el equipo elaborador de los Mapas. Estas se aplicaron en distintos establecimientos escolares de cuatro regiones del país.

Antes de la aplicación definitiva de las tareas, se realizó una aplicación piloto en tres escuelas de Lima metropolitana. Su objetivo fue comprobar si las actividades propuestas eran entendidas por el estudiantado, si lograban desencadenar el tipo de respuestas esperadas y si el tiempo previsto para ellas era el adecuado.

Por cada nivel del Mapa, en la aplicación piloto, se utilizaron los instrumentos en dos secciones de treinta estudiantes aproximadamente en cada área.

La aplicación definitiva de los instrumentos de los Mapas en cuestión se realizó en diez escuelas de cuatro regiones del país. Se incluyeron escuelas públicas (urbanas y rurales) y privadas. A continuación, se señalan las escuelas participantes en cada región:

Tabla 3: Relación de escuelas que participaron en el recojo de evidencias de logro para los Mapas de Lectura, y Números y operaciones.

Nombre de la escuela	Tipo de gestión	Región
Colegio Isabel Flores de Oliva	Privada	Lima metropolitana
Marcelino Champagnat	Privada	Lima metropolitana
Fe y Alegría 5	Pública urbana	Lima metropolitana
Jesús Maestro	Pública urbana	La Libertad
Santo Domingo de Guzmán	Privada	La Libertad
Champagnat	Privada	La Libertad
00811 La Perla de Indañe	Pública rural	San Martín
Virgen Dolorosa	Pública urbana	San Martín
Hermanos La Salle	Pública urbana	Arequipa
José Antonio Encinas	Pública rural	Arequipa

c) La elaboración de tareas

Recolectar los trabajos de los estudiantes implicó diseñar las tareas que se aplicarían. Estas tareas debían ser un desafío significativo que permitiera exhibir distintos niveles de desarrollo de la competencia. Asimismo, tenían que presentar situaciones o problemas auténticos que se configuraran como un reto genuino para los estudiantes, como desarrollar una idea, resolver un problema, plantear una estrategia para indagar o investigar, proponer una explicación de un hecho o fenómeno, y otras situaciones que permitan evidenciar actuaciones complejas que exigen articular habilidades, conocimientos y actitudes. Además, debían ser estímulos abiertos que incitaran la elaboración de pensamiento y permitieran que las y los estudiantes desplegaran todas sus capacidades. Dado que este tipo de tareas difieren de las pruebas usualmente usadas para evaluar por las profesoras y los profesores, se revisó la experiencia internacional en elaboración de tareas desafiantes para el estudiantado antes de elaborar los instrumentos.

En el caso nacional, como ya se ha señalado, estas tareas se aplicaron en forma piloto para observar si eran comprendidas por las alumnas y los alumnos, y si servían para obtener la información requerida. Además, demandaron un trabajo previo con el estudiantado. Para ello, fue necesaria la colaboración de sus profesoras y profesores, de modo que tanto las y los estudiantes realizaran este trabajo como parte del proceso pedagógico en curso. En el caso de la aplicación definitiva, una misma tarea se aplicó en el grado asociado al nivel, en el grado anterior y en el grado superior, de manera que se tuviera más evidencia sobre la progresión y la exigencia.

Para elaborar las tareas, se siguió la siguiente metodología general:

- Revisión de páginas web de diversos países para mirar buenos ejemplos de actividades.
- Elaboración de borradores de actividades.
- Revisiones por parte de expertas y expertos de área y en metodología de elaboración de este tipo de instrumentos.

- Reestructuración de actividades y diseño de instrumentos para la aplicación piloto y la definitiva (luego del análisis respectivo).

Las características que tuvieron las tareas elaboradas fueron las siguientes:

- Cada tarea requirió redactar un guion para la o el docente que le explicara el contexto de realización, el tiempo, las instrucciones que debía dar al alumnado y los materiales que necesitaba. En varios casos, se intentó que las tareas correspondan a contenidos o temáticas trabajadas por la o el docente según su planificación.
- Por lo general, tuvieron una duración de 15 a 45 minutos (acotada al tiempo pedagógico). En algunos casos, se requirió preparación y pasos previos.
- Debían estar pensadas como actividad de aula y no como ítem de prueba.
- Debían constituir desafíos genuinos para las y los estudiantes, que les permitieran mostrar el máximo sus capacidades desarrolladas en relación con la competencia. Debían enmarcarse en un contexto real y con un propósito determinado.
- Debían estar referidas a la competencia, de forma que permitieran evidenciar la articulación de distintas capacidades implicadas en la competencia evaluada y no referirse a una habilidad específica (es decir, tenían que ser inclusivas de las dimensiones e involucrar desempeños asociados a varios indicadores).
- Debían permitir obtener respuestas que distinguieran diferentes niveles de desempeño y no orientarse a discriminar entre quienes llegan y no llegan a la respuesta correcta.
- El conjunto de tareas aplicadas debía ser variado. Para ello, tenían que ilustrarse las múltiples maneras de observar el aprendizaje. Asimismo, debían reflejar la orientación del Mapa. Por ejemplo, en el Mapa de Lectura, que incluye la lectura literaria y la informativa, debían contemplarse tareas que incluyeran ambos tipos de textos.

- Debían ser diversas en su formato, es decir, no todas de lápiz y papel. Por ello, el registro consideró fotos y videos, acompañados con un registro elaborado por una observadora o un observador que permitía el posterior análisis de la imagen.

Según el equipo del Ipeba, la elaboración de tareas fue una de las actividades que más desafíos implicó en todo el proceso de elaboración de los Mapas de progreso y, a la vez, la actividad que permitió entender a cabalidad la naturaleza de los Mapas y sus usos posibles (entrevistas 2, 7 y 10). Entre las dificultades más importantes se han identificado las siguientes:

- Una primera dificultad fue el tiempo que demandó elaborarlas (pasaron por varias revisiones y reajustes) y aplicarlas (en un piloto y luego en una versión definitiva). Las acciones implicadas en el recojo de evidencia explicaron en buena medida la larga elaboración de los Mapas.
- Otra dificultad se relacionó con la formulación de tareas cuyo contexto fuera auténtico (cercano), motivante y desafiante para el estudiantado. Las primeras versiones de las tareas eran a menudo artificiales e irrelevantes, y fueron mejorándose a partir de revisiones de docentes, expertas y expertos.
- En esa línea, otra dificultad fue proponer tareas que realmente estuvieran orientadas a la expresión de habilidades de orden superior (aquellas que exigen elaboración de información) y que permitieran, en efecto, evidenciar el desarrollo cognitivo del nivel que se buscaba ilustrar.
- Así también, constituyó un desafío proponer tareas que pongan en juego distintas capacidades de modo integrado. La tendencia primera fue proponer actividades que atendían a variables o indicadores de desempeño aislados.
- Finalmente, fue también un reto elaborar tareas que distinguieran diferentes aproximaciones a la resolución de la actividad y no solo discriminaran entre quienes llegan y no llegan a desarrollarla. Una característica central de las tareas fue que debían permitir observar una variedad de niveles de desempeño del estudiantado.

En cuanto al análisis de los trabajos recolectados, este resultó ser un trabajo arduo, pero muy interesante y desafiante para el equipo elaborador. El análisis consistió en observar uno a uno los trabajos y en agruparlos en grupos de creciente complejidad que consideren los distintos grados en que se aplicó la tarea. A partir de este análisis, surgieron ejemplos de desempeño, precisiones en la caracterización de los niveles y arreglos en la secuencia, ya que, si algo resultaba muy difícil para las y los estudiantes, debía subirse a un nivel posterior del Mapa o debía reelaborarse para describir lo efectivamente realizable. A la inversa, si algo resultaba muy fácil, se trasladaba a un nivel anterior o se eliminaba.

Se revisaron aproximadamente 140 respuestas de estudiantes por cada nivel/área del Mapa en relación con dos o tres tareas propuestas, tanto para Lectura como para Números y operaciones. Las tareas implicaron trabajos individuales y grupales, así como un desarrollo acotado a una o dos sesiones de clase y un desarrollo más sostenido en el tiempo (como en el caso de la lectura de obras literarias completas).

d) Selección de escuelas para la aplicación definitiva y trabajo previo con docentes

Dado que era necesario asegurar ciertas condiciones para el recojo óptimo de las evidencias en poco tiempo, de manera que el estudiantado pudiese expresarse y evidenciar sus distintos niveles de aprendizaje en relación con las actividades elaboradas, se realizó un trabajo previo con las y los docentes de las escuelas elegidas. Este trabajo se justificó en que la mayoría de maestras y maestros realizan con muy poca frecuencia tareas con las características propuestas, es decir, actividades abiertas que admiten ser resueltas de diferente manera por las y los estudiantes, que permiten evidenciar distintos niveles de logro y que se encuentren orientadas a la expresión de habilidades cognitivas de alta demanda.

Por tal motivo, un mes y medio antes de la aplicación definitiva, el equipo del Ipeba realizó una visita a las escuelas incluidas en la muestra con el fin de establecer contacto directo con la plana docente y directiva de dichas instituciones. En dicha visita, se realizó un taller informativo sobre estándares de aprendizaje y sobre el proceso de recojo de evidencia, y se sostuvieron una serie de reuniones

con las y los docentes involucrados para orientar el trabajo que debían realizar previamente al desarrollo y aplicación de tareas al estudiantado. Luego de ello, se les hizo un seguimiento con el fin de asegurar el desarrollo de las actividades propuestas. En el caso de Comunicación, se esperaba, por ejemplo, que las y los estudiantes leyeran un libro completo. El seguimiento, en este caso, consistió en asegurar la lectura completa del libro antes de la intervención a partir de algunas actividades sugeridas para trabajar con el alumnado.

Los criterios que se consideraron para seleccionar las escuelas fueron los siguientes:

- Tener buenos resultados en las evaluaciones censales ECE 2008-2009-2010 para asegurar, en alguna medida, que se logren realizar las tareas propuestas.
- Contar con una directora o un director, y docentes con disposición necesaria para brindar condiciones para la aplicación de las actividades.
- Presentar condiciones o prácticas pedagógicas, como las señaladas a continuación en el cuadro, en las áreas específicas por ser trabajadas.

Área de Comunicación	Área de Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de textos de la biblioteca o centro de recursos por parte de las y los estudiantes para la elaboración de sus trabajos o sesiones pedagógicas. • Práctica pedagógica que propicie la manipulación de textos (lectura individual o grupal) en la elaboración de trabajos en aula. • Desarrollo del Plan Lector, llevado a cabo de manera sistemática y sostenida. • Trabajos monográficos que impliquen la lectura de textos. • Sesiones de aprendizaje que alternen momentos de trabajo individual y grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de aprendizaje que se enmarquen en situaciones problemáticas que hacen necesario el uso de los conocimientos matemáticos. • Práctica pedagógica que propicie y promueva la justificación de los procedimientos y respuestas de los estudiantes, así como el uso de diferentes caminos para resolver un problema. • Práctica pedagógica de las y los docentes que plantee actividades de aprendizaje que conecten los conocimientos matemáticos con otras áreas. • Uso de material concreto (estructurado o no estructurado). • Sesiones de aprendizaje que alternen momentos de trabajo individual y grupal.

Se identificó una dificultad en este proceso de generación de condiciones. Esta consistió en que la mayoría de maestras y maestros ofrecen muy pocas oportunidades para que las y los estudiantes se enfrenten a tareas de alta demanda cognitiva, que son las que, según su grado o ciclo, se espera que puedan lograr.

e) La revisión de los Mapas por grupos de expertas, expertos y docentes

En esta etapa del proceso, los Mapas fueron revisados por grupos de expertas y expertos nacionales en cada área según criterios de progresión, coherencia, relevancia, consistencia y lenguaje¹¹. Con la evidencia recolectada y estas revisiones, se tuvieron nuevas versiones de los Mapas.

Dado que el cronograma previsto para la primera etapa llegaba a su fin y se requería dar a conocer públicamente los primeros Mapas, no se contó con tiempo para someterlos a una revisión más profunda por parte de las y los docentes, como recomendó el grupo asesor. La idea era que las profesoras y los profesores pudieran analizar si era posible localizar a sus estudiantes en el continuo de niveles. Este trabajo con docentes hubiera entregado una valiosa información para pensar más concretamente en el uso de los Mapas y posiblemente adelantar el recibimiento que estos podrían tener cuando se difundieran más ampliamente. Asimismo, tampoco se pudo realizar una revisión más exhaustiva de la consistencia del conjunto de Mapas que se venían elaborando para asegurar que hubiera un lenguaje común en el conjunto, que se mantuviera un estilo y que fueran consistentes en términos de lo demandado al estudiantado.

3.2.3. Tercera etapa: selección de los ejemplos ilustrativos y la elaboración del comentario

La tercera fase de la elaboración consistió en ilustrar los distintos niveles de los Mapas con al menos un ejemplo de trabajo de una o un estudiante para reforzar la comunicación de la identidad del nivel. Los ejemplos de trabajo de las y los estudiantes que ilustran los niveles contestan la pregunta siguiente:

¹¹ La definición de estos criterios se encuentra al final de este apartado.

¿cuál es en concreto el trabajo de una alumna o un alumno en este nivel? Estos ejemplos son muy relevantes para la comunicación de los Mapas, ya que son bastante expresivos y comunican de modo muy rápido y certero lo buscado.

Los ejemplos ilustran aspectos relevantes del nivel y no pretenden ilustrar todos los elementos incorporados en la descripción del nivel o estándar. Lo importante del ejemplo es que muestre, de manera concreta, cómo se ve un trabajo típico de cada nivel.

En el caso nacional, como ya se señaló, los ejemplos se extrajeron de los trabajos recolectados en la fase cualitativa. Dado que en esta fase se recogieron los trabajos de numerosos estudiantes, se encontró en dichos trabajos una diversidad de niveles de desarrollo de la competencia.

El proceso de selección del o de los ejemplos ilustrativos consistió en analizar uno a uno los trabajos recolectados juzgando los atributos que presentaban y su relación con el nivel descrito en el Mapa. Este proceso de análisis se realizó, en un primer momento, en forma individual, de modo que cada integrante del equipo elaborador identificó los trabajos que consideraba que ilustraban mejor el nivel. Luego, los trabajos seleccionados por cada integrante se confrontaron colectivamente discutiéndose sus atributos en relación con la descripción del nivel. Los trabajos frente a los que no había acuerdo se fueron excluyendo hasta tener un número reducido de trabajos, con el cual el grupo estuvo de acuerdo en que eran característicos del nivel. Entre estos trabajos se seleccionó aquel que el grupo consideró que mejor ilustraba el nivel según los criterios que se señalan a continuación.

- Alineamiento al estándar. El trabajo corresponde con el logro descrito en el nivel e ilustra el nivel. No corresponde al mejor trabajo o respuesta del grupo de estudiantes que realizó la tarea.
- Equilibrio global del desempeño. En conjunto, el trabajo realizado por la o el estudiante se ubica en el nivel. No debe presentar algunos aspectos del nivel y otros sobre o debajo de este. Estas distinciones son muy útiles en el contexto del aula, donde esta mezcla se da cotidianamente. No obstante, como se trata de ilustrar el estándar, se prefieren ejemplos que lo muestren con claridad para reducir confusiones.

- Legibilidad. Dado su propósito comunicativo, es importante que el trabajo seleccionado sea legible. No es necesario que presente la mejor letra, sino que sea entendible. En este sentido, es importante que en la publicación se utilice un tamaño de letra en que se pueda efectivamente leer el trabajo de la alumna o alumno. En el caso de desempeños filmados, se pueden seleccionar los fragmentos más representativos del nivel, los cuales deben presentar un buen audio, de modo que se entienda lo señalado por las y los estudiantes. En el caso de ser desempeños fotografiados, la foto debe considerar la totalidad del producto elaborado por la o el estudiante y, si es el caso, distintos momentos de la producción.
- Equidad de género. En el conjunto de los ejemplos, debe haber trabajos de alumnas o alumnos en proporciones equivalentes.
- Equidad regional. En el conjunto de los ejemplos, debe haber trabajos de estudiantes de las distintas regiones del Perú donde se recogieron ejemplos en proporciones equivalentes.
- Coherencia con otros Mapas y áreas. El trabajo de la o el estudiante no debe contener evidencias que vulneren los estándares del mismo nivel de otros Mapas o áreas. Por ejemplo, el tipo de escritura debe ser correspondiente con lo señalado en el Mapa de Escritura para el mismo nivel.
- Extensión. Aunque es una consideración práctica, según el formato de la publicación, podría ser necesario considerar la extensión máxima del trabajo.

Posteriormente, luego de contar con los trabajos seleccionados, que serían incluidos en la publicación del Mapa, se agregó un comentario para explicar qué aspectos de estos permitían señalar que la o el estudiante se encontraba en el nivel. El comentario debía explicar de forma precisa la relación entre el trabajo y el nivel. Por lo tanto, debía apuntar específicamente a lo observado en el trabajo y no referirse a las características de la o el estudiante.

Durante todo este trabajo, se tuvo en cuenta que las tareas, los ejemplos seleccionados y los comentarios comunicaban diversos mensajes al profesorado; por ello, el conjunto debía estar muy bien equilibrado. En primer lugar,

comunicaban la identidad de cada nivel. En segundo lugar, comunicaban, en forma gráfica, la progresión, de modo que solo observando los ejemplos de los distintos niveles podía ser evidente la trayectoria seguida en el desarrollo de una competencia o dominio. Adicionalmente, el conjunto comunicaba la riqueza de expresiones del aprendizaje; la diversidad de situaciones de evaluación necesarias de implementar para capturar esta riqueza; y el tipo de juicio que debía construir la o el docente sobre los trabajos del estudiantado, que es la base para conducirlos a mayores aprendizajes.

Todos los ejemplos de tareas recogidos fueron digitalizados. La idea era contar con un banco de ejemplos que pudiera servir para las acciones futuras referidas a la capacitación en el uso de los Mapas por parte de las y los docentes.

3.2.4. Criterios de revisión de los Mapas

A lo largo del proceso de elaboración, los Mapas fueron revisados y reescritos a la luz de diversos criterios, expuestos en los puntos anteriores. No obstante, dada su importancia, se sistematizan a continuación en forma de preguntas.

Progresión y consistencia de los dominios y dimensiones

- ¿Cada Mapa corresponde a un dominio de aprendizaje relevante y distintivo del área?
- ¿No está ausente ningún dominio de aprendizaje significativo?
- ¿Cada Mapa tiene un foco preciso y distintivo? ¿Se presentan traslapes entre Mapas?
- ¿Las dimensiones representan conocimientos y habilidades relevantes en la competencia o dominio?
- ¿Las dimensiones apuntan a conocimientos, entendimientos y habilidades susceptibles de progreso?
- ¿Todas las dimensiones progresan a lo largo de los niveles definidos? ¿Existen

dimensiones que aparezcan en niveles superiores? ¿Hay dimensiones que desaparezcan en un determinado nivel?

Progresión

- ¿Es clara la progresión?
- ¿Los enunciados de niveles superiores están contruidos sobre la base de, y amplían, los niveles inferiores? ¿Hay algún aprendizaje superior o inferior que sea necesario agregar?
- ¿La progresión entre un determinado nivel y el siguiente es adecuada? ¿Hay equilibrio en el progreso de la dificultad entre los distintos niveles?
- ¿El enunciado es significativo en sí mismo, o es vago y solo se entiende en relación con los niveles anteriores y superiores?

Relevancia curricular

- ¿Los enunciados dan cuenta de lo valorado por el currículo?

Consistencia

- ¿Existe una estructura consistente para cada enunciado?
- ¿La redacción es consistente a lo largo de los niveles del Mapa?

Coherencia interna de los niveles

- ¿Los elementos del estándar trabajan juntos para definir un nivel coherente?

Coherencia de los ejemplos con la descripción de los niveles en progresión

- ¿Los ejemplos de desempeño y los ejemplos de trabajos son coherentes con la descripción del nivel?

- ¿Los ejemplos de trabajo refuerzan la identidad de cada nivel?
- ¿Se observa progresión entre los ejemplos de distintos niveles?
- ¿Se incluye una variedad de tareas que refuerzan el enriquecimiento de la experiencia escolar?

Lenguaje

- ¿El lenguaje es claro para el profesorado?

Consistencia entre Mapas

- ¿Los Mapas elaborados son consistentes entre sí en cuanto a
 - a. elementos formales, componentes, diseño gráfico, estilo;
 - b. lenguaje (habilidades); y
 - c. exigencia?

3.3. Principales desafíos de la construcción de los Mapas de progreso

A continuación, se describen algunos de los desafíos más importantes de la elaboración de los Mapas de progreso.

- **Elaboración desigual de los Mapas a lo largo de las tres gestiones**

Las tres gestiones por las que transitó la elaboración de estándares originaron una construcción desigual de los Mapas en términos de rigurosidad del proceso técnico seguido. Así, en un primer momento, durante la gestión del ministro Chang e inicio de la gestión de la ministra Salas (2010 a 2011), el desarrollo de los Mapas transcurrió muy al margen de los tiempos políticos. Ello, más el hecho de que el equipo del Ipeba era muy consciente de que un cambio tan grande debía construirse gradualmente y debido a que se siguieron las recomendaciones técnicas muy rigurosamente, la elaboración fue bastante lenta. Luego, en un segundo momento, ocurrido durante la gestión de la ministra Salas e inicio de la gestión del ministro Saavedra (2011 a 2013), a la inversa de lo sucedido en el primero, prevalecieron los tiempos políticos; por ello, la

producción de los Mapas se aceleró y se hizo menos exhaustiva. Los Mapas se difundieron masivamente vía las Rutas de aprendizaje, si bien con un sentido restringido, lo que conllevó el riesgo de rigidizar su uso. Finalmente, en un tercer momento, que se inicia durante la gestión del ministro Saavedra y se encuentra actualmente en desarrollo (a partir del 2013), se ha intentado otro nuevo modo de instalar los Mapas desde la prescripción curricular. Tanto el segundo como el tercer momento implicaron postergar el trabajo con la evidencia de logros de estudiantes. Así, los tres momentos pusieron de manifiesto el enorme desafío que implica asegurar una elaboración basada en evidencia y sometida a juicio de expertas, expertos y docentes cuando se considera la urgencia que imponen los tiempos políticos.

- **El nivel de granularidad de los Mapas**

La relación tensa con el currículo tuvo que ver con el hecho de que los instrumentos curriculares existentes debían dialogar con la descripción más “gruesa” de los Mapas. Como se ha señalado, para ser breves, los estándares deben apuntar a los elementos centrales, cuestión controvertida y de difícil resolución técnica, ya que supone seleccionar muy rigurosamente los aspectos que se incluyen. Esta selección se torna más difícil cuando los estándares se refieren a conocimientos puntuales que cuando se apunta a las competencias o esquemas de conocimiento profundo. Sin embargo, incluso cuando se toma el segundo camino, el desafío técnico para lograr la brevedad requerida es demandante, ya que el mismo equipo elaborador teme dejar fuera algo significativo, y quienes reciben los estándares esperan que todo se precise con el máximo detalle sin considerar el rol ordenador de los Mapas de progreso y su complementariedad con otros instrumentos curriculares que pueden dar luces sobre el currículo año a año y sobre la implementación curricular. El carácter holístico de los Mapas de progreso es justamente uno de sus aspectos controvertidos, puesto que se les critica que no aportan una visión pormenorizada del proceso de aprendizaje. El desafío aquí está configurado por la dificultad que representó instalar una comprensión compartida por los diferentes actores del sistema de un instrumento que implica una mirada muy distinta a la tradicional de construcción curricular. El rechazo a esta perspectiva se explica por el hecho de que se opone a la visión atomizadora y analítica del conocimiento que suele primar en la construcción curricular. Al respecto, Heritage señala que “la visión detallada, hace que los árboles no dejen

ver el bosque, volviéndose cada pequeño objetivo en un fin en sí mismo, muchas veces desligado del objetivo siguiente, poniendo en riesgo dar direccionalidad clara al proceso educativo” (2008). Más que realizar una construcción curricular analítica pormenorizada, los Mapas describen competencias inclusivas, centrales, que articulan en la actuación una serie de aprendizajes más específicos, y en ello radica su aporte.

- **Proceso complejo y recursivo que implica múltiples miradas**

La elaboración de los Mapas de progreso está diseñada como un proceso recursivo de afinamiento sucesivo, en que los primeros borradores se contrastan con evidencia empírica sobre el aprendizaje del estudiantado, y se van puliendo a partir de la revisión de comentaristas que los observan en términos de su contenido, claridad y adecuación a distintos contextos escolares. Por ello, las y los elaboradores deben ser advertidos desde el inicio que el producto al que arribarán será el resultado de un trabajo colectivo, de crítica sostenida, que irá mejorando paulatinamente a través de múltiples revisiones. Los buenos Mapas crean en el lector la falsa idea de que es muy fácil construirlos, puesto que tienen pocas palabras, son sencillos y hablan de cosas que el estudiantado puede hacer, lo que se refuerza incluso con imágenes ilustrativas. La paradoja es que en esto justamente estriba la dificultad de la elaboración. Llegar a tener entre manos un buen Mapa de progreso es un proceso arduo, en que es necesario tener mucha tolerancia a la crítica y mucha apertura a mirar desde la perspectiva de otros: en primer lugar, desde el aprendizaje del estudiantado y sus procesos cognitivos; y, en segundo lugar, desde las y los profesores y las y los estudiantes en tanto lectores y usuarios de los Mapas.

- **La articulación entre estándares de contenido (Mapas de progreso) y estándares de desempeño**

Como se ha señalado, la elaboración de los estándares proponía un esquema que vinculaba conceptualmente los estándares de contenido como Mapas de progreso y los estándares de desempeño. El propósito era otorgar un marco común para el monitoreo del aprendizaje tanto a nivel de sistema como de aula, de manera que se propicie un mayor vínculo o relación entre ambos niveles. Sin embargo, como se ha podido apreciar, varios de estos propósitos ambiciosos

planteados al inicio de la propuesta fueron postergados o simplemente dejados de lado debido al tremendo esfuerzo que implicó para el equipo el solo hecho de elaborar los Mapas y lograrlos insertar institucionalmente. En opinión de algunas de las personas entrevistadas (entrevistas 2, 5 y 7), no hubo ni el tiempo ni el espacio para que el equipo de estándares y el de la UMC pudieran reflexionar sobre este tema en particular y delinear un trabajo conjunto. Desde el punto de vista de la evaluación de sistema, las preguntas que quedaron pendientes como desafíos por abordar de manera más exhaustiva fueron las siguientes: ¿cómo usar los Mapas para la elaboración de pruebas en distintos grados y niveles y para la elaboración de niveles de desempeño?, ¿cómo compatibilizar la necesidad de tener resultados comparables a lo largo del tiempo con los necesarios cambios en las pruebas a partir de su alineamiento con los Mapas?, ¿qué retos para la elaboración de preguntas, que permitan la observación de diferentes niveles de dominio, plantea el trabajo con las dimensiones propuestas por los Mapas? El trabajo articulado entre ambos equipos resulta importante en un doble sentido: por un lado, se requiere asegurar una evaluación confiable de los aprendizajes valorados por los Mapas y, por otro, refinar y seguir nutriendo la definición de dichos aprendizajes a partir de la evidencia provista por la evaluación nacional, para lo cual esta debiera ir progresivamente ampliando su cobertura curricular y de ciclos evaluados.

- **El trabajo interinstitucional con el equipo integrado**

El reto de coordinar y articular equipos pertenecientes a dos instituciones distintas por momentos fue percibido como imposible de resolver. Este hecho invita a reflexionar acerca de la pertinencia de haber planteado la elaboración de estándares desde fuera del Ministerio. No obstante, una fortaleza del proyecto ha sido haber sobrevivido a tres escenarios políticos muy diferentes. Una hipótesis es que la autonomía institucional permitió que los estándares no sean tan vulnerables a los cambios políticos ocurridos al interior del Ministerio. Sin embargo, algunos entrevistados señalan que la elaboración por fuera del Ministerio tuvo como consecuencia que este no lograra involucrarse y apropiarse totalmente del proyecto, hecho que se consideró crítico para una adecuada inserción de los Mapas en la política curricular nacional (entrevistas 2, 5, 7 y 8).

- **Fortalecimiento de capacidades a partir del trabajo con la evidencia**

Este tema específico representó un importante fortalecimiento de capacidades para el equipo del Ipeba. Todo fue considerado un aprendizaje muy rico y novedoso: la elaboración de tareas, el análisis de la evidencia, la selección de los ejemplos ilustrativos. Ponerse en contacto con la perspectiva del aprendizaje del estudiantado fue para las y los especialistas un cambio radical en su manera de concebir la prescripción curricular (entrevistas 2, 7 y 8). En su opinión, seguir avanzando sobre este punto es uno de los principales desafíos del proyecto.

4. Retos de la difusión, validación y uso de los Mapas de progreso

4. Retos de la difusión, validación y uso de los Mapas de progreso

El Programa de Estándares tuvo en consideración desde un inicio que los procesos de validación y difusión eran fundamentales para la aceptación y legitimación social de los estándares. Sin embargo, a medida que avanzaba la elaboración, se fue constatando que las acciones de difusión y validación implicarían un enorme esfuerzo y que no se podía esperar que el mismo equipo técnico las llevara a cabo paralelamente a la elaboración de los Mapas. Por ello, al iniciar el 2011, la coordinación general tomó la decisión de incorporar al programa una o un especialista que se dedicara exclusivamente al diseño, coordinación y desarrollo de dichas acciones empezando por definir objetivos, públicos y estrategias por considerar.

La difusión fue definida como un conjunto de acciones orientadas a dar a conocer los Mapas de progreso, y sus características centrales, propósitos y posibles usos. El fin último consistía en sensibilizar a los actores del sistema educativo en relación con la conveniencia de tener y trabajar con estándares de aprendizajes definidos como Mapas de progreso.

Por otro lado, la validación tuvo como objetivo fortalecer la construcción de los Mapas a partir de someter los borradores iniciales a revisión por parte de docentes y especialistas de las áreas, y recoger sugerencias en relación con las expectativas de aprendizaje descritas, las cuales serían tomadas en cuenta para mejorar la propuesta. Se realizaron dos tipos de validación: interna y externa (Ferrer 2006). La primera se realizó durante el proceso de escritura de las versiones preliminares de los Mapas elaborados y se llevó a cabo con

especialistas, expertas y expertos nacionales e internacionales en las áreas con el fin de orientar la definición y redacción de los estándares para hacerlos más comprensibles y fortalecer su calidad y legitimidad técnica. La validación externa se realizó una vez que estuvieron listas las primeras versiones completas de los Mapas de cada área y se involucraron principalmente profesionales de la educación, particularmente docentes. Tuvo como objetivo la realización de ajustes técnicos en el diseño y apropiación de la propuesta por parte de los actores clave en la implementación posterior de los estándares. Asimismo, se llevó cabo una validación externa del tipo social (Ferrer 2006), cuyo objetivo fue presentar los estándares a diferentes grupos de la sociedad civil para su discusión, con el fin de movilizar la opinión pública en torno a la propuesta y asegurar mayores grados de adhesión y legitimidad por parte de actores clave para facilitar la implementación posterior.

El proceso de difusión y validación de los Mapas que se describe a continuación fue realizado entre los años 2011 y 2014. Durante el 2011 y 2012, se difundieron y validaron las primeras versiones de los Mapas de Comunicación y Matemática; y, hacia el 2013 y 2014, las versiones finales de los Mapas completos de ambas áreas. En el 2014, se validaron nuevas versiones de los Mapas completos de Matemática (reformulados a partir del proceso de reforma curricular de la gestión de la ministra Salas) y, además, se empezaron a difundir y validar las primeras versiones de los Mapas completos de Comunicación Castellano como segunda lengua, Ciencias y Ciudadanía.

Tabla 4: Validación de los Mapas de progreso 2011-2014

Mapas difundidos y validados	2011	2012	2013	2014
Mapas de Comunicación				
Lectura	x	x	x	
Escritura		x	x	
Oralidad			x	
Mapas de Matemática				
Números y operaciones	x	x	x	
Cambio y relaciones		x	x	
Geometría			x	
Estadística y probabilidad			x	
Piensa y actúa matemáticamente en situaciones de cantidad*				x
Piensa y actúa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio*				x
Piensa y actúa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización*				x
Piensa y actúa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre*				x
Mapas de Comunicación Castellano como segunda lengua (L2)				
Lectura				x
Escritura				x
Oralidad				x
Mapas de Ciencias				
Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos				x
Indaga mediante métodos científicos situaciones que pueden ser investigadas por la ciencia				x
Construye una posición crítica sobre la ciencia y tecnología en la sociedad				x
Diseña y produce prototipos tecnológicos que resuelvan problemas de su entorno				x
Mapas de Ciudadanía				
Actúa responsablemente respecto al uso de los recursos económicos				x
Actúa responsablemente en el ambiente				x
Construye interpretaciones históricas				x
Convive respetándose a sí mismo y a los demás				x
Participa en asuntos públicos para promover el bien común				x

Una de las principales lecciones aprendidas en relación con estos procesos fue que difundir y validar los Mapas implica una definición previa del uso que se les quiera dar. Los Mapas no son una herramienta que solo se construye, sino que se construye para que sea usada como componente de la política educativa y por parte del profesorado y los distintos actores del sistema educativo.

Como se ha explicado a lo largo de este documento, los Mapas constituyen una herramienta nueva. Esto implica un cambio importante de enfoque, pues estos se centran en la continuidad del aprendizaje (Masters 2005; Wiggins y McTighe 2012), tienen una mirada holística (Forster 2007; Heritage 2008; Shepard 2008) y se concentran en la observación del proceso desde el aprendizaje.

Por tanto, dado que su uso implica una gran novedad para el sistema y el profesorado, es necesario contar con una estrategia de comunicación que incluya una clara definición previa del uso que se promoverá. Asimismo, para que las y los docentes participen de la validación de los Mapas es necesario que puedan conocer y comprender sus usos posibles, ya que, para validarlos, deben tener una comprensión conceptual y una claridad instrumental de la herramienta. De este modo, tanto los procesos de difusión como de validación suponen una definición previa del uso, y un trabajo de apropiación y comprensión del instrumento.

En ese sentido, el camino recorrido ha permitido identificar que los procesos de difusión y validación asumen distintas características dependiendo de si las estrategias que los acompañan promueven un uso más superficial de los Mapas o un uso más profundo o intensivo. Así, la difusión puede llevarse a cabo con la sola publicación de los Mapas, si se busca simplemente dar a conocer el estándar, o con el diseño de estrategias que apunten a la generación de capacidades para su uso, si se desea potenciar el uso del estándar como referente pedagógico en el aula. De igual manera, en el caso de la validación, es posible diseñar estrategias que busquen solo recoger opiniones generales sobre el estándar o avanzar hacia el recojo de comentarios que permitan realizar propuestas técnicas de reelaboración de los Mapas a partir de los aportes de las y los participantes.

En el Perú, durante todo el periodo descrito, se utilizaron distintas estrategias de difusión y validación, pero también varió la forma en que se definió el uso a lo

largo de las tres gestiones identificadas. Por ello, se considera necesario explicar estos diferentes usos posibles, que en definitiva implican diferentes maneras de comprender y concebir los Mapas de progreso.

4.1. Posibles usos de los Mapas de progreso

- **Los Mapas como definiciones de las expectativas de ciclo**

Este uso, el más rápidamente comprendido, implica promover un conocimiento de los Mapas como herramientas que principalmente definen con claridad las expectativas nacionales de aprendizajes en cada ciclo de la escolaridad. En ese sentido, promueven una identificación de la expectativa como una meta de llegada que el estudiantado puede o no alcanzar. Este uso se encuentra alejado de la noción de desarrollo de competencias como procesos que las y los estudiantes desarrollan a diversos ritmos que traspasan los grados escolares y más bien tiende a reproducir la idea algo mecánica que establece que todo el alumnado avanza en los grados escolares a un ritmo similar. Si bien la unidad temporal de un ciclo engloba al menos dos años escolares, el riesgo de este uso es reproducir una visión del currículo que disocia los aprendizajes que van logrando las y los estudiantes en los distintos ciclos escolares perdiendo de vista el continuo curricular. En un extremo, podría llevar a un uso del Mapa seccionado que, para cada grado, evidencie la expectativa del ciclo invisibilizando el resto de etapas. Desde el punto de vista de los aprendizajes, supone pensar que el aprendizaje solo se orienta a una salida, en lugar de verlo como una trayectoria entre un lugar y otro, en la que importa tanto saber dónde se está como hacia dónde se avanza, y entender que a veces se está lejos del punto esperado de llegada y otras en cambio este ha sido superado.

- **Los Mapas como definiciones de las expectativas de ciclo articuladas en progresión**

Este uso promueve la identificación de las expectativas señaladas en los Mapas como una hoja de ruta que articula los subobjetivos de aprendizaje que constituyen una progresión o un desarrollo hacia los objetivos últimos o terminales (Heritage 2008). Esta comprensión del Mapa no solo como expectativas independientes

sino como un continuo favorece una comprensión del aprendizaje como un proceso dinámico e incremental, que evoluciona desde lo más simple a lo más complejo. Asimismo, favorece un diálogo entre docentes en que la pregunta no es solo si la o el estudiante llegó o no llegó a cumplir con la expectativa, sino que avanza hacia una reflexión acerca de qué se debe o puede hacer para que el estudiantado se encamine progresivamente hacia dicha expectativa.

Hace evidente, además, la articulación entre niveles y el entendimiento común que se podría desarrollar sobre el avance de determinadas competencias entre las profesoras y los profesores de distintos grados escolares. Esta perspectiva favorece el desarrollo de un diálogo profesional sobre el aprendizaje y las finalidades de la educación que otorgan sentido a la experiencia escolar y al trabajo docente.

- **Los Mapas como herramienta para comprender el continuo de desarrollo de las competencias**

Como ya se ha señalado, para apoyar al estudiantado en la mejora de sus procesos de aprendizaje, es necesario que el profesorado comprenda en profundidad en qué consiste progresar en un área determinada (Forster 2007). Este uso es consistente con esa premisa en la medida que promueve una comprensión de los Mapas como herramientas útiles para lograr un entendimiento profundo de las competencias y del proceso continuo que recorren típicamente las y los estudiantes en el desarrollo del aprendizaje (Forster y Masters 1996). Este uso es una profundización del anterior, en el sentido de que no solo se observa la articulación del proceso en torno a unas finalidades, sino que favorece la conversación y la comprensión sobre lo que está en juego en el desarrollo de competencias complejas, como, por ejemplo, desarrollar la escritura o la capacidad de modelar matemáticamente diversas situaciones, o realizar un análisis científico. Los Mapas proveen una definición de las competencias que permite que las y los docentes reflexionen en torno a sus implicaciones. Esta reflexión puede generar jerarquizaciones, ampliaciones o contextualizaciones, y favorecer el desarrollo de un entendimiento entre docentes acerca de cómo trabajar pedagógicamente para favorecer que sus estudiantes desarrollen las capacidades implicadas.

- **Los Mapas como herramienta para monitorear el aprendizaje del alumnado**

Este uso promueve una comprensión de los Mapas como criterios que permiten observar el aprendizaje e identificar dónde se encuentran las y los estudiantes en relación con la expectativa de logro y qué les falta para que puedan alcanzarla. En ese sentido, el Mapa no solo provee un entendimiento de lo que se busca y se debe desarrollar, sino que se convierte en un instrumento para observar en qué nivel de logro se encuentran las alumnas y los alumnos para trabajar hacia el logro de los objetivos de aprendizaje desde dicha información. El enfoque de aprendizaje que subyace a este uso es constructivista: se reconoce como necesario saber dónde se encuentra el estudiantado para identificar su zona de desarrollo próxima, a la vez que se reconoce que no todas ni todos los estudiantes de un mismo curso se encuentran en el mismo nivel de desarrollo. Esta información es crucial para diseñar estrategias pedagógicas coherentes con esta diversidad de niveles, como articular un trabajo con el colectivo, a la vez que proponer estrategias complementarias para aquellos que requieren apoyo adicional o para aquellos otros que pueden avanzar hacia otras áreas porque van más rápido que el resto.

- **Los Mapas como herramienta para apoyar una evaluación formativa**

Este uso, el más profundo y complejo de instalar, implica no solo conocer las expectativas de aprendizaje, comprenderlas a profundidad como parte de un continuo o determinar a partir de ellas el nivel de logros de las y los estudiantes. Los Mapas como herramienta que sirven para apoyar la evaluación formativa involucran el uso de la evidencia para informar al estudiantado acerca de sus logros y necesidades, retroalimentar la enseñanza y tomar decisiones informadas para el mejoramiento. En ese sentido, este uso supone una comprensión de los Mapas como el referente principal para guiar la toma oportuna de decisiones pedagógicas y de gestión que tiendan a mejorar el aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Este uso de los Mapas es absolutamente complementario del anterior, pero significa avanzar hacia la transformación de las prácticas evaluativas. Esta transformación puede llegar a ser de gran envergadura si se consideran las prácticas evaluativas usuales. En primer lugar, supone una observación de determinados aspectos en forma permanente, orientada hacia

las finalidades de la educación y las competencias en desarrollo constante, antes que al examen de objetivos de aprendizaje puntuales desvinculados del proceso mayor de aprendizaje. En segundo lugar, implica dar mayor significación a las funciones diagnósticas y formativas de la evaluación que a la sumativa. Esto último involucra enriquecer los instrumentos de evaluación con un diseño que capture la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias, y considerar un tiempo de análisis de los trabajos de las y los estudiantes, que permita elaborar una retroalimentación individual y descriptiva de sus fortalezas y debilidades, y que sea la base de la retroalimentación de la pedagogía.

Como se puede observar, estos diferentes usos tienen que ver, en un extremo, con una concepción de los Mapas como herramienta de presión para la rendición de cuentas vía el monitoreo de expectativas de aprendizaje. En el otro extremo, los Mapas se conciben, más bien, como una herramienta pedagógica de mayor aplicación en la enseñanza relacionada con el desarrollo de una evaluación formativa.

En el caso peruano, a lo largo de las tres gestiones, se abordaron los primeros cuatro usos descritos. El último uso descrito sigue siendo la gran promesa, la razón principal por la que se eligió el enfoque de Mapas para la construcción de estándares. Enfatizar en cada uno de estos diferentes usos implicó también, en el caso de Perú, realizar distintos esfuerzos de comunicación. Desde esta experiencia, es posible afirmar que, mientras más profundo o intensivo es el uso que se pretende promover, se requiere más capacitación, más tiempo y más condiciones para alterar prácticas establecidas de evaluación.

4. 2. Estrategias utilizadas en los procesos de difusión y validación

Atendiendo a los diferentes usos que pueden promoverse y a la diversidad de públicos, usuarias y usuarios, el equipo de Ipeba diseñó diferentes estrategias para realizar tanto las acciones de difusión como de validación. Esto supuso una gran movilización de recursos humanos y materiales en varias regiones del país. Como se ha señalado, dichas estrategias presentaron diferentes grados de intensidad en la manera como se comunicó y validó la información. Las estrategias que se presentan a continuación muestran estos distintos énfasis.

- Talleres macroregionales. Estos talleres se realizaron en las principales capitales de departamentos del país. Dado que los talleres macroregionales agruparon actores de diferentes regiones aledañas, fueron los de mayor convocatoria o los que movilizaron la mayor cantidad de especialistas. Los talleres macroregionales estuvieron dirigidos a especialistas pedagógicos de las DRE y UGEL, docentes de facultades de educación e institutos pedagógicos, representantes de ONG, monitoras y monitores, formadoras y formadores y acompañantes del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA). Su objetivo fue difundir y validar la propuesta de elaboración de estándares. Esta propuesta definía los propósitos de los Mapas, sus características principales y la forma en que se elaborarían. Estos talleres tuvieron una duración de tres a cuatro días, y se realizaron solo en la etapa inicial del proceso de elaboración de los estándares.
- Talleres regionales. Estuvieron dirigidos a especialistas pedagógicos de las DRE y UGEL, docentes de facultades de educación e institutos pedagógicos, representantes de ONG, monitoras y monitores, formadoras y formadores, acompañantes del PELA y docentes de educación básica (pública y privada). Duraron entre uno y cuatro días dependiendo de los objetivos. Así, un taller de cuatro días podía tener varios objetivos, no solo el de discutir y recoger informaciones sobre aspectos de los Mapas, sino también sobre los desafíos para la implementación de una política de estándares, la relación entre estándares y formación docente, y aquella entre estándares y programación curricular. Se realizaron 16 talleres en total, en los que participaron, aproximadamente, mil personas.
- Mesas de expertas y expertos. Estas reuniones se realizaron en Lima y Piura, y tuvieron como principal propósito validar los Mapas de manera interna y externa con expertas y expertos de dichas regiones. Estos fueron principalmente docentes y académicas y académicos especialistas en las diferentes áreas curriculares. Dado que se llevaron a cabo en momentos estratégicos de la elaboración de los Mapas, la frecuencia era variable y dependía del trabajo y avance de los equipos. Su duración era, por lo general, de una jornada completa, y las expertas y expertos fueron convocados a título personal y ad honórem.

- Revisión de expertas y expertos internacionales. Estas revisiones fueron menos frecuentes que las realizadas por las expertas y los expertos nacionales, pero más detalladas, porque se trataba de especialistas familiarizados con los Mapas de progreso (fueron financiadas por la cooperación internacional)¹². Se llevaron a cabo en etapas clave del proceso de elaboración. Se contó con una experta en metodología de Mapas, que revisó y aseguró la consistencia técnica de los Mapas de todas las áreas involucradas; con expertas o expertos específicos para cada área; y con una experta que revisó la calidad técnica de las tareas para recoger evidencia y la estrategia de selección de ejemplos.
- Mesas técnicas de Estándares de aprendizaje. El objetivo de estas mesas, realizadas en Lima, Arequipa, San Martín y La Libertad, fue difundir y mostrar los principales avances de los Mapas con el fin de lograr mayores niveles de involucramiento y adhesión por parte de actores clave, como directoras y directores de escuelas; investigadoras e investigadores de temas educativos; representantes de ONG; especialistas de las DRE, de las UGEL y de los gobiernos regionales; y otros especialistas de nivel regional y local. Esta estrategia sirvió para conseguir principalmente una validación de tipo social.
- Foros nacionales. Como parte de sus políticas de difusión y sensibilización, el Sineace llevó a cabo foros nacionales anuales, en los que, a partir de un tema considerado relevante dada la coyuntura, se instaló la temática de estándares. Estos congregaron funcionarias, funcionarios, especialistas, expertas y expertos del sector educación, nacionales e internacionales, y a diversos actores educativos. Se realizaron los siguientes foros nacionales:
 - ✓ Foro Nacional 2009. El Reto Es que los Estudiantes Aprendan: Estándares para una Educación de Calidad para Todos. El foro tuvo como objetivo conocer las experiencias en construcción de estándares de aprendizaje desarrolladas en Latinoamérica con el fin de identificar logros, desafíos y lecciones aprendidas.
 - ✓ Foro Nacional 2011. ¿Qué Aprender en Ciencia y Ciudadanía? El propósito de este foro fue contribuir a un debate informado sobre la necesidad de

¹² Las principales agencias de cooperación que apoyaron con el financiamiento de las asesorías fueron Unicef y el Banco Mundial.

contar con estándares de aprendizaje en las áreas de Ciencia y Ciudadanía para favorecer la formación integral del estudiantado.

- ✓ Foro Nacional 2012. Interculturalidad, Bilingüismo y Ciudadanía. Este foro se centró en los desafíos que tiene la educación en el Perú para ofrecer servicios educativos culturalmente pertinentes y de calidad para todo el alumnado peruano, así como en qué medida los estándares de aprendizaje podían contribuir a dicho desafío.
- ✓ Foro Nacional 2013. Aprender a Emprender desde la Escuela. En este foro, se analizó el desafío de generar, desde la escuela, competencias emprendedoras y de innovación para asegurar el desarrollo del país. Por ello, se reflexionó sobre estos temas revisando los grandes enfoques sociales y económicos, analizando las tendencias internacionales de países que han logrado fortalecer su desarrollo y conociendo experiencias nacionales exitosas. De igual modo, se meditó acerca de cómo, desde los Mapas de progreso de Ciudadanía, era posible alcanzar dichos aprendizajes.
- ✓ Foro Nacional 2014. Huellas: Arte para Educar con Calidad. Por primera vez, este evento se realizó de manera descentralizada: además de algunas regiones Lima, se incluyó Cusco, Pucallpa y Trujillo. En estos encuentros, se reflexionó sobre la orientación que debía tener la educación artística. Así, se discutió la importancia de ampliar el enfoque hacia una reflexión y apreciación crítica a partir del contexto sociocultural de las y los estudiantes, de manera que se pudieran brindar los canales más adecuados para expresar sus necesidades y desarrollar sus talentos e intereses según su personalidad y etapa de vida. En ese contexto, se discutió el rol que deberían cumplir los estándares de Arte.
- Talleres con docentes sobre el uso de los Mapas. Como parte de la estrategia de difusión, se llevaron a cabo talleres dirigidos principalmente a docentes. Su objetivo principal fue ensayar estrategias en el uso de los Mapas para la evaluación. Se realizaron en las siguientes instituciones: ADCA (Asociación de Colegios Privados de Asociaciones Culturales), Adecopa (Asociación de Colegios Particulares Amigos), Adecore (Asociación Deportiva de Colegios Religiosos), Congreso Nacional de Educadores UPC (Universidad Peruana de

Ciencias Aplicadas), Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Colegio San Pedro, Colegio Villa Cáritas, Colegio Isabel Flores de Oliva, Colegio Manuel Polo Jiménez y el colegio de aplicación del IPNM (Instituto Pedagógico Nacional Monterrico). Los destinatarios fueron docentes de escuelas públicas y privadas, de primaria y secundaria indistintamente. Los Mapas trabajados fueron los del área de Comunicación y Matemática.

Los actores que intervinieron en las distintas estrategias señaladas son variados. Su procedencia e influencia sobre estos procesos se relacionan directamente con la forma en la cual intervinieron, es decir, en si fueron parte de los procesos de difusión o validación interna o externa.

4.3. Uso de los Mapas de progreso: los talleres con docentes

Si bien la instalación de los Mapas en su sentido más profundo y significativo, como referentes y guías para una evaluación en el aula de carácter formativo, fue siempre el tema pendiente, el exlpeba realizó algunas pocas experiencias orientadas a poner a prueba este uso más pedagógico de los Mapas con docentes de aula.

Estos talleres tuvieron como objetivos aquellos relacionados con comprender qué son y para qué sirven los estándares de aprendizaje bajo la modalidad de Mapas de progreso. En este marco, un objetivo específico fue reflexionar acerca del uso de los Mapas para la mejora de los aprendizajes en las instituciones educativas. De esta manera, aquellas fases del taller ejecutadas para el logro del último objetivo involucraron los siguientes momentos:

- Lectura y reflexión en relación con los Mapas de progreso. Como se ha señalado, uno de los elementos centrales de la evaluación formativa es el marco de referencia a partir del cual el profesorado debe interpretar la evidencia recogida. En el taller, se inició el trabajo explicando a las y los docentes la arquitectura de los Mapas de progreso y cada uno de sus componentes. Luego, se discutió con ellos sus impresiones acerca de la comprensión, poca o mucha, de los planteamientos de los Mapas.

- Comprensión de la noción de progresión mediante un ejercicio de descripción de la progresión de una competencia como aprender a nadar. Mediante dicho ejercicio, los participantes comprendieron los pasos involucrados en la adquisición de esa competencia. Así, pudieron plantear una analogía entre ello y las competencias en el aprendizaje del aula.
- Reflexión y diagnóstico a partir de ejemplos de respuestas de estudiantes en función de las expectativas. Se le mostró al profesorado las respuestas elaboradas por estudiantes de diferentes partes del país. Ellos debieron analizarlas y formular inferencias acerca de la posición efectiva de las y los estudiantes en un Mapa de progreso. Por medio de esta inferencia, las y los docentes analizaron fortalezas y debilidades para determinar en qué nivel se encontraba el desempeño del estudiantado; en el análisis, debieron considerar que, en este continuo del aprendizaje, el desempeño podía estar propiamente en un nivel o entre niveles. Hubo diferencias en lo observado por las y los docentes respecto a la misma evidencia, por lo que quedó clara la importancia de realizar ejercicios colectivos de análisis de trabajos de alumnas y alumnos al interior de las escuelas con el fin de desarrollar un criterio compartido para este juicio profesional.
- Retroalimentación y revisión de las estrategias pedagógicas. La actividad anterior permitió al profesorado comprender la importancia de realizar un diagnóstico acerca de las fortalezas y debilidades en los logros de aprendizaje del estudiantado y, a partir de ello, retroalimentar su desempeño así como orientar la propia toma de decisiones pedagógicas. En esta actividad, las profesoras y los profesores valoraron que las ubicaciones estimadas de los individuos en un Mapa de progreso puedan ser interpretadas y reportadas descriptivamente en términos de habilidades, conocimiento y comprensiones típicamente demostradas por las y los estudiantes en estas posiciones o ubicaciones. En esta etapa, también resultó fundamental la reflexión en torno a diversos elementos de la práctica pedagógica que podrían estar influyendo en los logros de aprendizaje del alumnado. Ello permitió reconocer las estrategias que pueden ser modificadas para alcanzar más y mejores aprendizajes.
- Reflexión acerca de las políticas educativas a distinto nivel que pueden vincularse con los Mapas de progreso. Se solicitó a las asistentes y los

asistentes que planteen distintas ideas acerca de cómo ellos podían emplear los Mapas de progreso dentro del rol que cumplen en el sistema educativo. Se enfatizaron los siguientes aspectos de los usos posibles de los Mapas: evaluaciones de sistema a nivel regional, elaboración de currículos regionales, formación y capacitación de docentes, materiales educativos y acreditación (estándares de gestión) de las instituciones educativas.

4.4. Tres etapas en los procesos de difusión y validación

Si bien durante todo el periodo analizado (2010-2015) el propósito general de las acciones de difusión y validación se mantuvo vigente, los propósitos específicos fueron variando a la luz de las prioridades de política curricular de las tres gestiones del Ministerio de Educación y las consecuentes decisiones relacionadas con el proceso de estándares. Esto se debió a que estas, como ya se explicó, configuraron tres escenarios políticos distintos y, con ello, diferentes preguntas y desafíos para la elaboración de los Mapas de progreso.

4.4.1. Primera etapa de difusión y validación de los Mapas: 2010 - 2011

En esta etapa del proceso de difusión, dada durante la gestión del ministro Chang y el inicio de la gestión de la ministra Salas, se tuvo como propósito principal instalar la idea de estándares y explicar en qué consistían los Mapas de progreso como definición del estándar. Según el coordinador de difusión y validación del Ipeba, en esta etapa inicial se era muy consciente de que la idea de estándares provocaba rechazo, sobre todo en aquellas regiones donde el tema de la interculturalidad era más sensible, por lo que se decidió empezar la difusión en esas regiones y enfatizar la explicación acerca de cómo el estándar respondía a la diversidad (entrevista 7). Las principales preguntas que surgían al respecto eran si habría estándares diferenciados para las y los estudiantes bilingües y de qué manera se trataría de integrar la diversidad cultural del país en las expectativas nacionales. La respuesta a estas interrogantes fue que, si bien los estándares eran aprendizajes esperados para todo el estudiantado a nivel nacional, no eran una propuesta metodológica nacional, por lo que brindaban la flexibilidad necesaria para realizar las adecuaciones regionales o locales.

En este contexto, los talleres de validación con docentes tuvieron tres momentos: uno primero, en que se les explicó a las y los docentes qué eran los Mapas y cuáles sus principales propósitos; uno segundo, en que se presentó y analizó el Mapa por validar; y uno tercero, en que se les solicitó que respondieran por escrito unas preguntas según un conjunto de criterios que fueron previamente explicados. Las preguntas realizadas estuvieron referidas a los criterios de pertinencia (si los conocimientos y habilidades descritos en el nivel eran adecuados para el ciclo o edad de la o el estudiante), progresión (si se observaba con claridad el aumento de complejidad de nivel a nivel en relación con cada una de las dimensiones), exigencia (si los aprendizajes se podían lograr en el transcurso del ciclo escolar determinado para cada nivel) y lenguaje (si la terminología era precisa, si los términos se usaban con un solo sentido en todos los niveles y si no existían ambigüedades). Sin embargo, dado que el criterio de exigencia resultaba difícil de comprender, se decidió simplificar la metodología en la búsqueda por recoger aportes cada vez más significativos. Así, se consultó la progresión en siete niveles y se recogieron aportes relacionados con los criterios de pertinencia y lenguaje.

Una vez recogida la información, la coordinación de difusión y validación del Ipeba sistematizaba los aportes por cada Mapa revisado. Luego, se reunía con el equipo del área correspondiente para comentar la información.

Según el coordinador, en esta etapa inicial, los aportes recogidos sirvieron principalmente para aclarar el lenguaje utilizado, no tanto para afinar cuestiones más relacionadas con el contenido o de fondo, como la progresión o la exigencia del estándar, ya que la descripción de los estándares en niveles resultaba muy novedosa y compleja de comprender (entrevista 7). De este modo, si bien no fue un propósito explícito, en esta etapa se empezó a recoger información que se consideraba relevante para diseñar estrategias futuras dirigidas a promover el uso de los Mapas. Por ejemplo, una crítica común hecha a los Mapas por parte de las y los docentes en los talleres de validación fue que plantearan logros esperados por ciclos. Esta característica, señalaban, impedía que el Mapa les fuera útil para monitorear continuamente el avance progresivo del aprendizaje de cada estudiante, dado que su trabajo estaba referido a un grado específico. Asimismo, otro hallazgo valioso en ese sentido fue el gran valor que le otorgaban particularmente a los componentes de los Mapas destinados a apoyar la comprensión del estándar, como son los ejemplos de desempeños y de actividades realizadas por el estudiantado (entrevista 7).

En términos de la difusión, el coordinador señala que, en esta etapa inicial, los usos del Mapa fueron presentados de manera general y se asociaron principalmente a la gestión de los directores, lo cual no provocó rechazo pero tampoco mucha adhesión (entrevista 7). Asimismo, los espacios de difusión fueron restringidos, pues los Mapas no habían sido repartidos de manera masiva a las y los docentes, sino que los conocían solo por medio de los talleres que el Ipeba realizaba. Si bien los Mapas estaban disponibles en la web, solo se podía acceder a ellos mediante la página oficial del Ipeba. Además, no existía aún ningún discurso oficial, comunicado desde el Ministerio, que buscara articular los Mapas con el instrumento curricular rector, el DCN. En definitiva, la comunicación acerca del uso de los Mapas por parte del Ipeba en este periodo fue muy cauta.

4.4.2. Segunda etapa de difusión y validación de los Mapas: 2012 - 2013

En esta segunda etapa, ocurrida durante la gestión de la ministra Salas, la difusión de los Mapas se incrementó notablemente, pues fueron incorporados al denominado sistema curricular, junto con el Marco y las Rutas de aprendizaje. Dado que la decisión fue que los Mapas se incluyeran en las Rutas, su difusión empezó a ser masiva. Ello tuvo como consecuencia positiva que los Mapas se empezaron a instalar como idea en todo el país. En las Rutas se incluyeron las progresiones en siete niveles, que representan solo una parte de los Mapas, y, en la comunicación, se enfatizó el carácter de los niveles como expectativa de cada ciclo.

Debido a que en esta etapa hubo una necesidad mucho más imperiosa de señalar cuál es el aporte específico de los Mapas y cómo se usarían, en relación con los otros instrumentos (Marco y Rutas), se empezó a posicionar, en los talleres de difusión que realizaba el Ipeba, el mensaje de la utilidad de los Mapas como herramientas útiles para monitorear la progresión de los aprendizajes de las y los estudiantes en el aula. Sobre este punto, el coordinador señala que el Mapa, en los talleres de difusión y validación, como herramienta que sirve para observar y explicitar la gran diversidad de logros en el aula, era comprendido muy bien por el profesorado, pues lo conectaba con una realidad que le era cercana: contar con estudiantes que, pese a encontrarse en el mismo grado, tenían muy diferentes niveles de aprendizaje y aproximación a lo deseable que desarrollaran en término de competencias. El problema comunicacional se originaba, más

bien, cuando se debía explicar el Mapa en relación con las otras herramientas también en juego. Las preguntas más frecuentes de las y los docentes iban en la línea de cómo vincular los Mapas con las Rutas, con el Marco y con las capacitaciones recibidas del Ministerio (entrevista 7).

Respecto de la validación, al inicio de esta gestión, el equipo de Ipeba siguió aplicando casi exactamente la misma metodología y estrategias que se habían venido practicando hasta el momento. Sin embargo, el desafío de poder recoger aportes de las y los docentes que no se concentraran prioritariamente en aspectos referidos al lenguaje obligó a probar una nueva forma de consulta. Dado que el profesorado valoraba y entendía los ejemplos de actividades realizadas por las y los estudiantes, se empezó a consultar sobre esos ejemplos (y ya no sobre los estándares mismos). Así, en el caso del Mapa de Lectura de Castellano como segunda lengua, se consultaron los textos y preguntas que traducían el nivel de exigencia y las habilidades registradas en el Mapa que se estaba elaborando. De ese modo, la consulta con las profesoras y los profesores era tanto sobre la pertinencia de lo que se estaba evaluando como sobre el nivel de exigencia, con lo cual hubo más aportes sustantivos relacionados con el contenido de los estándares. Complementariamente, se recogieron preguntas que las y los docentes planteaban sobre los Mapas o sobre cómo entendían ciertos términos, de manera que esa información pudiera servir para plantear mejores estrategias de uso. Asimismo, en este periodo, el recojo de aportes se afinó, de forma que los aportes conseguidos empezaron a ser utilizados en el proceso mismo de elaboración de los Mapas (y no cuando el Mapa ya estaba listo, como había sucedido anteriormente). Por ello, se podría afirmar que en esta etapa todo el sistema de validación mejoró cualitativamente.

Por otro lado, como se señaló antes, esta difusión más amplia de los Mapas vía las Rutas implicó también la presión por construirlos para todas las competencias del Marco curricular y por terminar la elaboración en tiempos más cortos. Si bien esta situación trajo como consecuencia positiva que se elaboraran Mapas para todas las áreas curriculares, los cortos plazos obligaron a realizar la validación de los Mapas de Educación inicial, Ciencias y tecnología, Ciencias sociales (Geografía, Historia, Economía), Arte, Educación física y Desarrollo personal solo con los borradores de las progresiones en siete niveles, sin la evidencia de logros de estudiantes.

4.4.3. Tercera etapa de difusión y validación de los Mapas: 2013 - 2015

A fines del 2013, al iniciarse la gestión del ministro Saavedra, se aceleró la elaboración de los Mapas en un último intento por oficializar la propuesta del sistema curricular de la gestión anterior. Por tal motivo, en el 2014, se decidió que el coordinador de difusión y validación del Ipeba, quien hasta el momento se encargaba con dos especialistas de área de realizar el recojo de información, pasara a apoyar directamente la elaboración de los Mapas, y que cada equipo de área se encargara de hacer sus propias consultas. Ello generó desarticulación y un cierto retroceso en un proceso de validación de Mapas que se venía consolidando progresivamente.

Sin embargo, la política curricular del Ministerio de Educación tendría un cambio, ya que, en 2014, se determinó no oficializar el Marco curricular y se prepararon nuevas Rutas organizadas en función a las áreas del DCN. Esto originó un nuevo giro en el mensaje sobre la función de los Mapas al ser incluidos solo como expectativas por ciclo.

Como ya se ha señalado, paralelamente a este hecho, se puso en marcha la elaboración de un nuevo diseño curricular, en que se volvió a poner en debate la función y el uso que deberían tener los estándares. A la fecha, por un lado, se ha decidido que los estándares formen parte del nuevo diseño buscando articular el perfil de egreso con el desarrollo de las competencias a lo largo de la escolaridad; por otro lado, se ha empezado a trabajar una nueva propuesta de evaluación formativa para el aula en la que es posible que los Mapas se ubiquen como una herramienta de apoyo pedagógico.

4.5. Principales desafíos por considerar en la difusión y validación de los Mapas, y en una estrategia futura de uso

A continuación, se presentan los principales retos que se deben tomar en cuenta respecto a la difusión, validación y uso futuro de los Mapas de aprendizaje.

- La validación es un proceso complejo que requiere no solo de buenas metodologías para recoger observaciones y sugerencias de mejora de diversas

partes del país, sino de mucho tiempo disponible para que estas sean, en efecto, recogidas, analizadas y tomadas en consideración para la reelaboración de los Mapas. Sumado a ello, llama la atención la escasa información disponible acerca de procesos de validación de instrumentos curriculares en otras partes del mundo. Si bien es cierto que hay común acuerdo en que estos procesos son clave para la legitimación de las propuestas curriculares, existe un vacío en la literatura relacionado con metodologías específicas que detallen cómo estos procesos se realizan o deben realizarse.

- La validación por parte de las y los docentes se dificulta, porque el mapa de progreso supone un nuevo enfoque del proceso pedagógico con el cual el profesorado no está familiarizado. Por ello, el proceso de validación se entrecruza con un proceso de apropiación por parte de las y los docentes acerca del sentido de esta herramienta. De este modo, los aportes realizados por los participantes en la validación y en la manera de recogerlos es un asunto complejo. De acuerdo con la experiencia relatada, en una primera etapa resultó difícil para las profesoras y los profesores comprender los criterios propuestos para la revisión (progresión, relevancia curricular, consistencia, coherencia) y, por lo tanto, dar una apreciación de los estándares en función de estos. Este hecho se fue observando a lo largo del tiempo y sirvió para ir modificando los instrumentos y las estrategias utilizadas para recoger la información. Por ello, uno de los retos de la validación es ensayar paulatinamente formas variadas para conseguir la información deseada de cada público específico. Por otro lado, uno de los principales aportes en la validación estuvo referido al lenguaje. En general, este fue percibido como complejo y especializado. Si bien durante el proceso de elaboración de los Mapas se hicieron esfuerzos por simplificar este lenguaje con el fin de hacerlo más accesible y cercano al profesorado, estos parecen no haber sido suficientes. La reflexión que surge aquí es que la simplificación del lenguaje de los Mapas tiene un límite; por ello, los ejemplos de trabajo de las alumnas y los alumnos que logran comunicar en forma muy cercana la expectativa de aprendizaje son muy importantes.
- Respecto a la preocupación por la estandarización y la relación de los Mapas con la diversidad, su posicionamiento como aprendizajes esperados a nivel nacional y no como una propuesta metodológica nacional contribuyó en gran medida a reducir las preocupaciones respecto a un potencial efecto

homogeneizador de los procesos pedagógicos por parte de los estándares de aprendizaje. En regiones, en general, el hecho de que los Mapas dieran mayor cabida a las propuestas curriculares diversificadas generaba mayor aceptación de la propuesta, debido a que se entendía que, en un contexto de descentralización como el de Perú, ya no parecía viable plantear un “cómo” nacional por implementar en todas las aulas del país. Sin embargo, aún quedaban dudas acerca de la manera en que debían realizarse las adecuaciones locales tomando como referencia los instrumentos curriculares rectores, que señalaban los aprendizajes comunes nacionales.

- Como se ha podido observar, los tres momentos políticos incidieron en los procesos de difusión y validación. Ello implicó una constante elaboración por parte del Minedu y el Ipeba de un discurso sobre posibles usos de los Mapas. No contar con un plan de comunicación articulado y constante en el tiempo originó una falta de claridad sobre la real utilidad de los Mapas y su destinatario más importante, en relación con los cuales debían encaminarse las estrategias de difusión y capacitación.
- En cuanto al uso de los Mapas en el aula, uno de los principales desafíos tiene que ver con las deficiencias de la formación de nuestras y nuestros docentes en evaluación formativa. Así, por ejemplo, las y los docentes mostraron dificultades para elaborar juicios profesionales sobre el nivel de logro del estudiantado a partir de muestras de sus trabajos o desempeños y según criterios previamente establecidos. Así mismo, evidenciaron dificultad para proponer actividades relevantes y desafiantes que les permitieran observar el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo general, se tiende a evaluar a través de eventos discretos, mayormente pruebas de aprendizajes memorísticos. Es importante considerar que fortalecer las capacidades docentes en evaluación formativa implica, principalmente, brindar las condiciones necesarias para que esto se logre, replanteando la evaluación de aula a partir de lineamientos claros y apoyando la implementación con recursos y capacitación adecuados.
- Otro reto se relaciona con el cambio de visión que implica el uso de Mapas: pasar de una visión fragmentaria del conocimiento instalada por el currículo por objetivos, que es dominante en las prácticas pedagógicas, a una visión continua y progresiva de los Mapas. Las y los docentes tienden a enseñar

por unidades muchas veces disociadas unas de otra, sin continuidad entre años escolares. El análisis de los ejemplos de trabajo del estudiantado es justamente el tipo de trabajo de taller que permite a las profesoras y los profesores interiorizar mejor los Mapas y su uso. El conjunto de los trabajos recolectados ha representado una excelente base de casos para ser usados en la difusión de los Mapas. Han permitido mostrar, con ejemplos reales, cómo frente a una misma tarea las o los estudiantes exhiben diferentes niveles de desempeño, que deben ser considerados en la realización de una pedagogía efectiva que apunte a mayores aprendizajes de todo el alumnado.

- En opinión del equipo del Ipeba, este trabajo con docentes ha permitido observar cómo los Mapas pueden ser un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional de docentes, si se pretende contar con profesionales a los que el Estado no les dice “qué hacer”, sino que les brinda condiciones para que construyan juicios adecuados y tomen múltiples decisiones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes en función de expectativas nacionales (entrevistas 2, 7 y 8).
- Asimismo, el equipo considera que constituye un desafío lograr que la propuesta de Mapas sea aún más comunicable para el profesorado. En ese sentido, el camino podría ser seguir fortaleciéndolos con un lenguaje más sencillo y amigable, y acompañarlos de un kit de materiales guía que orienten su uso.

5. Síntesis del proceso de elaboración de los Mapas de progreso

2006

2007

2009

Hitos y decisiones de política educacional

Se inicia el Gobierno de Alan García y la gestión del ministro Chang.

Se publica el PEN, en que se señala la necesidad de contar con estándares de aprendizaje.

Se aprueba la ley que crea el Sineace.

Se aprueba el reglamento de la ley que asigna al Ipeba la función de elaborar los estándares de aprendizaje en coordinación con el Minedu.

Elaboración de los Mapas de progreso: aspectos técnicos

Empiezan las acciones del Programa de Estándares del Ipeba. Este se instala en la Dirección de Acreditación.

Se dan las primeras reuniones con expertas y expertos en estándares de América Latina.

Difusión, validación y uso de los Mapas

Se realiza el Foro Nacional 2009. El Reto Es que los Estudiantes Aprendan: Estándares para una Educación de Calidad para Todos.

2010

Se conforma el equipo integrado de especialistas del Ipeba y del Minedu (DESP, Digeibir, EBER y UMC), cuyo objetivo principal fue garantizar la construcción conjunta y consensuada de los estándares.

Se realiza el Primer Taller de Construcción de Estándares de Aprendizajes del Perú. Se dan recomendaciones que guían los pasos iniciales.

Se revisa literatura internacional sobre estándares.

El Programa de Estándares de Aprendizaje se separa de Acreditación y se designa un coordinador general. Se conforma el equipo para empezar la elaboración en dos áreas: Comunicación y Matemática.

Se elabora el Marco de referencia (se define el enfoque de los Mapas, los dominios para los cuales se desarrollarían Mapas de progreso y el número de niveles que ellos describirían).

Se realizan talleres macroregionales con el fin de recoger aportes para el Marco de referencia.

2011

Se publica el Plan Bicentenario, que ratifica la necesidad de establecer estándares de aprendizaje.

Se inicia el Gobierno de Ollanta Humala y la gestión de la ministra Patricia Salas.

El Minedu decide elaborar materiales curriculares más detallados para apoyar la implementación del currículo nacional en las escuelas, lo que se expresará en la Rutas de aprendizaje.

Se redacta el primer y segundo borrador de los Mapas de Lectura, y Números y operaciones.

Se recibe asesoría internacional en metodología de elaboración de Mapas.

Se redacta el segundo borrador de los Mapas para los dominios de Lectura, y Números y operaciones.

Los Mapas son revisados por expertas y expertos nacionales e internacionales.

Se recibe asesoría internacional para la elaboración de instrumentos para el recojo de evidencia y selección de ejemplos ilustrativos.

Se elaboran instrumentos y se recogen evidencias de trabajo de alumnas y alumnos en distintas regiones del país para Lectura, y Números y operaciones.

Se recibe asesoría nacional e internacional para la selección de ejemplos ilustrativos de los niveles de los Mapas.

Se inicia la elaboración de los Mapas de Comunicación y Matemática.

Se realiza el Foro Nacional 2011. ¿Qué Aprender en Ciencia y Ciudadanía?

Se publica Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando?

2012

El Minedu inicia la elaboración de una nueva definición curricular nacional, que se expresará en el Marco curricular.

Expertas y expertos nacionales e internacionales revisan los primeros borradores de los Mapas de Escritura, Comunicación oral, Cambio y relaciones, Geometría, y Estadística.

Se inicia la elaboración de los Mapas de Ciencias, Ciencias sociales (Ciudadanía) y Castellano como segunda lengua.

Se elaboran instrumentos y se recogen trabajos de alumnos para los Mapas de Escritura, Comunicación oral, Cambio y relaciones, y Geometría.

Se realizan talleres de difusión y validación en regiones de los Mapas de Lectura, y Números y operaciones.

Se llevan a cabo eventos diversos de difusión y validación en Lima: Adecore, Congreso Nacional de Educadores (UPC), Seminario Sopemat, talleres con docentes de colegios particulares de Lima.

Se publican los Mapas de Lectura, y Números y operaciones, y se distribuyen en los talleres de difusión y validación de Ipeba.

Se publican y reparten a todas las escuelas del país las Rutas de Comunicación y Matemática, que incorporan la progresión en siete niveles de los Mapas.

Se oficializan los Mapas de Lectura, y Números y operaciones (Resolución 044-2012-SINEACE/P y 045-2012-SINEACE/P).

Se realiza el Foro Nacional 2012. Interculturalidad, Bilingüismo y Ciudadanía. Este foro abordó el desafío de los estándares para contribuir a una educación intercultural más pertinente.

2013

Se inicia la gestión del ministro Saavedra.

Se inicia una discusión pública sobre el Marco curricular.

2014

Se decide no oficializar el Marco curricular.

Se promulga la nueva ley universitaria, que disuelve el Ipeba. El Sineace entra en proceso de reorganización.

Se publica la Resolución Ministerial RM-199, por la que se incorporan las matrices de las Rutas de aprendizaje al DCN.

2015

Se publican nuevas versiones de las Rutas en función de las áreas del DCN.

Se inicia la elaboración de nuevo diseño curricular.

Se elaboran nuevas versiones de los Mapas de Matemática, alineadas con el nuevo Marco curricular.

Se inicia la elaboración de los Mapas de Educación inicial, Ciencia y tecnología, Arte, Educación física, Desarrollo personal, Ciencias sociales (Geografía, Economía e Historia), alineados al nuevo Marco curricular.

Se elaboran instrumentos y se recogen evidencias para el Mapa de Ciudadanía.

Se analiza cómo incorporar los Mapas a la nueva definición curricular.

Se inicia la elaboración de lineamientos para la evaluación de aula. Se abre la posibilidad de que los Mapas se ubiquen como una herramienta de apoyo pedagógico.

Se realizan talleres de difusión y validación en regiones de los Mapas de Comunicación, Matemática y Ciudadanía

Se publican los Mapas completos de Comunicación y Matemática, y se distribuyen en los talleres de difusión y validación de Ipeba.

Se publican y reparten a todas las escuelas del país las Rutas de Ciudadanía para todos los ciclos, que incorporan la progresión en siete niveles de los Mapas.

Se oficializan los Mapas de Escritura, Comunicación oral, Geometría, Estadística y probabilidad, y Cambio y relaciones (Resolución 046-2014-COSUSINEACE/P).

Se realiza el Foro Nacional 2013. Aprender a Empezar desde la Escuela. En este foro, se reflexiona acerca de cómo los Mapas de Ciudadanía abordan el desarrollo de competencias emprendedoras y de innovación.

Se oficializa el Mapa de Ciudadanía (Resolución 072-2014-COSUSINEACE/P).

Se realizan talleres de difusión y validación en regiones de los Mapas de Matemática (nuevas versiones), Educación inicial, Ciencia y tecnología, Arte, Educación física, Desarrollo personal, Ciencias sociales (Geografía, Economía e Historia) y Castellano como segunda lengua.

Se realiza el Foro Nacional 2014. Huellas: Arte para Educar con Calidad. En este foro, se discute el rol que deberían cumplir los estándares de Arte para ser coherentes con un enfoque de la educación artística que incorpore de manera más explícita el contexto sociocultural de los estudiantes.

Los Mapas de Comunicación y Matemática se encuentran en el sitio web del Sineace.

6. Reflexiones finales: lecciones aprendidas y recomendaciones

6. Reflexiones finales: lecciones aprendidas y recomendaciones

La elaboración de estándares de aprendizaje en el Perú, definidos como Mapas de progreso, ha sido un complejo y rico proceso extendido en el tiempo, que suscita múltiples reflexiones en las que se intersecan dimensiones políticas, técnicas y organizacionales (Ferrer 2006). El ámbito de lo político se vincula con la toma de decisiones sobre el lugar de los estándares en el conjunto de la política curricular y educativa del Perú, y la construcción, en distintas etapas del proceso, de consensos, no exentos de tensiones, por parte de una diversidad de actores (equipos técnicos, y autoridades políticas y educativas) con diferentes percepciones, intereses y grados de poder. El ámbito de lo técnico se vincula con el conjunto de decisiones referidas a las características internas de los estándares, las cuales incluyen su propósito, enfoque y categorías organizadoras que permitieron resolver de forma idónea las dificultades que históricamente ha tenido nuestro sistema educativo para transmitir expectativas claras de aprendizaje que orienten adecuadamente los esfuerzos pedagógicos. Finalmente, el ámbito organizacional abarca desde la coordinación cotidiana de los procesos de elaboración en los que participa un número importante de profesionales, hasta el desarrollo de diversas estrategias de planificación, gestión y comunicación al sistema para integrar y articular los estándares con la política educativa y en las escuelas.

A lo largo del documento, se ha analizado ampliamente el proceso de elaboración de estándares realizado a la fecha, y se han planteado reflexiones y aprendizajes relacionados con los aspectos abordados. En esta parte, interesa destacar algunas consideraciones globales sobre los desafíos mayores de una política de estándares definidos como Mapas de progreso.

Sobre la definición de estándares y su atención a la diversidad cultural

Uno de los principales desafíos que tuvo que enfrentar la elaboración y difusión de los estándares fue la preocupación constante por cómo estos incorporarían la diversidad cultural del país y, con ello, de qué manera no propiciarían un efecto homogenizador en los aprendizajes. La preocupación por asegurar el respeto a la diversidad cultural se expresa en distintos aspectos de la elaboración y comunicación de los Mapas relevante de destacar, puesto que la experiencia peruana puede servir para ilustrar de qué manera es posible construir estándares de aprendizaje que unifican al país y que, al mismo tiempo, reconocen y respetan las diferencias. La atención a la diversidad se expresa, en primer lugar, en el hecho de que los Mapas mismos son un tipo de estándar apropiado para una implementación descentralizada y flexible del currículo nacional, ya que se construyen en relación con las competencias nucleares del currículo aplicables en múltiples contextos, tienen un carácter holístico y no obligan a una metodología de trabajo específico, y están diseñados para observar la diversidad de logros y apoyar el aprendizaje de todas las y todos los estudiantes. En segundo lugar, se construyó un Mapa de progreso de Castellano como segunda lengua para apoyar la educación bilingüe intercultural. En tercer lugar, el recojo de evidencia de logros para apoyar la construcción del conjunto de los Mapas se realizó en diferentes regiones del país para asegurar que los estándares definidos resultaran viables y fueran validados en distintos contextos sociales y culturales. Esto permitió, asimismo, contar con ejemplos de modos de aprender de niñas y niños de diferentes regiones con el fin de ilustrar la diversidad de formas posibles de alcanzar o aproximarse a los estándares.

Sobre el fortalecimiento de la prescripción curricular con una mirada desde el aprendizaje

La investigación educativa y la experiencia política indican desde hace tiempo que lograr una alta calidad en los resultados de la escolarización se vincula con la definición operacional de una visión de la calidad rigurosa y desafiante (Valverde 2005). Por ello resulta tan importante especificar y comunicar las expectativas de aprendizaje en forma clara y ejemplificada.

Desde los noventa, el currículo peruano propone un modelo pedagógico en el cual la meta didáctica es desarrollar competencias, entendidas estas como capacidades integradoras de una variedad de habilidades, conceptos, valoraciones y formas de conocimiento que las y los estudiantes deben aprender. La adopción de este modelo implicó girar hacia una prescripción curricular con mayor énfasis en la comprensión y en el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes. El DCN representó un avance sobre este punto al intentar describir los saberes en función de aprendizajes esperados. Sin embargo, a juicio de muchos actores del sistema educativo y expertas y expertos, esta prescripción se encuentra aún muy focalizada en lo que se debe enseñar y no tanto en la formulación de lo que las y los estudiantes deben aprender, con lo cual resulta muy difícil reconocer la expectativa de aprendizaje que se debe cumplir.

La elaboración de Mapas de progreso representa una nueva oportunidad para fortalecer una prescripción curricular más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, al ser un instrumento que justamente describe los logros de aprendizaje y explicita los criterios centrales y comunes a partir de los cuales es posible observar y monitorear los aprendizajes de las alumnas y los alumnos. Realizar tal giro supone, por ejemplo, pasar de una prescripción que plantea como meta que una niña o un niño debe comprender lo que lee a una prescripción capaz de describir en qué consiste tal comprensión, cómo se manifiesta de modos diversos, y cuál es el nivel de comprensión que se considera apropiado en distintos momentos de la trayectoria escolar, todo ello con base en evidencias de lo que resulta posible y desafiante para las y los estudiantes. De esta forma, se las y los impulsa a aprender más.

No obstante, lograr esta visión desde el aprendizaje en los Mapas resulta un enorme reto para las elaboradoras y los elaboradores. En primer lugar, dado que se trata de un instrumento denso en significaciones políticas y pedagógicas, el proceso de formulación consiste en una infinidad de decisiones políticas y técnicas de distinta envergadura: desde la misma decisión de elaborar Mapas de progreso hasta cada palabra, afirmación o ejemplo de trabajo de las y los estudiantes. En segundo lugar, este instrumento busca describir el aprendizaje de las alumnas y los alumnos no señalando solamente lo que deben aprender, sino intentando describir el desarrollo de los procesos cognitivos, las destrezas prácticas y las valoraciones. Por ello, los Mapas describen procesos implícitos que

se deben inferir mediante la observación de lo hecho por las y los estudiantes, idealmente a partir de evidencia empírica sistemática y representativa sobre el aprendizaje. En tercer lugar, los Mapas de progreso están diseñados para favorecer su comprensión y uso por parte de los distintos actores educacionales, especialmente las profesoras y los profesores, y las alumnas y los alumnos. Por ello, un requerimiento de la construcción es que sean claros y sintéticos, y que hagan uso de un lenguaje breve, directo y de frases cortas.

Por todo lo señalado, los Mapas de progreso representan una innovación muy interesante. No obstante, prácticamente son contraculturales respecto al currículo por objetivos que domina el diseño curricular nacional y de aula en América Latina.

Sobre el apoyo que requiere la instalación de los estándares como Mapas de progreso

Una complejidad mayor de los Mapas es que suponen un currículo flexible centrado en el aprendizaje y una evaluación formativa para el aprendizaje, ambas dimensiones alejadas de las prácticas pedagógicas usuales centradas en qué enseñar y de las prácticas evaluativas sumatorias centradas en observar una única respuesta correcta. Adicionalmente, los Mapas colocan la evaluación de los aprendizajes nacionales y de aula no como mecanismos de control sino como dispositivos de información que tienen un lugar central en la práctica pedagógica, ya que se trata de observar el logro de aprendizaje y, a partir de esta información, retroalimentar la práctica pedagógica (Gysling 2007).

Sin embargo, la evaluación formativa es un enorme desafío respecto a la que se ha avanzado poco o nada en nuestro país. En general, no existen lineamientos curriculares claros que apoyen esta práctica ni estrategias de capacitación orientadas a fortalecer las capacidades de las y los docentes en esta materia. Tradicionalmente nuestro currículo no define criterios de evaluación para observar desempeños que articulan conocimientos y habilidades, ni tampoco ha desarrollado criterios estables que ordenen la observación en el tiempo. Según una investigación realizada sobre evaluación de aula en Latinoamérica, las prácticas de las profesoras y los profesores peruanos están muy lejanas de usar la evaluación como una fuente de información que sirve para mejorar los

aprendizajes de sus estudiantes (Picaroni s/f). Por lo tanto, la incorporación de esta herramienta como parte de la política curricular debe contemplar que las y los docentes requerirán mucho apoyo para apropiársela y usarla en pro del aprendizaje de sus estudiantes. Así, al diseño de los Mapas le sigue una política decidida de desarrollo profesional docente que tenga por norte el uso de los Mapas para orientar la enseñanza y la evaluación.

Desde esta perspectiva, el uso efectivo de los Mapas en las escuelas requiere de una política de instalación que debe articular distintas líneas de la política educativa, como las de formación inicial y continua de docentes, la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, por nombrar algunas. No basta con introducir los estándares vía la normativa, sino que se requiere desarrollar capacidades. La pregunta básica que debe responder esta política es la siguiente: ¿cómo generar capacidades difundidas en la sociedad para realizar una evaluación formativa que tiene como referente los estándares nacionales? Por cierto, no basta un equipo elaborador externo a la función ministerial. Por el contrario, se requiere construir una red de actores educativos que articule acciones que vayan instalando gradualmente en el tiempo los Mapas como parte de las prácticas pedagógicas cotidianas de docentes y estudiantes.

Sobre la construcción técnica larga del currículo y los cambios políticos

La construcción de Mapas de progreso, realizada por el Ipeba (hoy Sineace) desde fuera del Ministerio, ha tenido que ir adaptándose constantemente a diferentes contextos políticos, lo que ha originado que la inserción institucional de los Mapas sea un desafío constante. Esta dificultad institucional expresa un problema estructural que se vincula con la aparente incompatibilidad entre la construcción técnica larga que frecuentemente involucra el desarrollo curricular y los siempre cortos tiempos políticos. Las preguntas en esta ámbito son las siguientes: ¿cómo compatibilizar los tiempos políticos con los tiempos técnicos de elaboración curricular?, ¿cómo compatibilizar la necesidad de estabilidad del diseño curricular para que las y los docentes se lo apropien y lo implementen, y las necesidad de mantener el currículo actualizado en una sociedad en la cual, además, la información cambia constantemente?, ¿cómo compatibilizar la urgencia por mejorar los aprendizajes con el tiempo largo implicado en cambio de prácticas cotidianas arraigadas?

La experiencia recogida durante estos años lleva a pensar que una posible respuesta a este desafío sea transitar de un currículo que responde a cambios de Gobierno a un currículo que tenga una lógica de desarrollo curricular cíclico. Este desarrollo curricular, que recoge los cambios sociales, se apoya, por una parte, en investigación sobre la implementación y las experiencias de las profesoras y los profesores y, por la otra, en investigación y evaluación informativa sobre los aprendizajes de las y los estudiantes. Esta nueva lógica hacia la que habría que transitar implica construir un diseño curricular basado en evidencias de aprendizaje, lo cual implica habilitar procesos de seguimiento a la implementación curricular y de recolección de evidencias de aprendizaje de estudiantes.

Esta reflexión nos devuelve al tema institucional: ¿fue bueno que la elaboración de estándares se planteara desde fuera del Ministerio? La respuesta a esta pregunta no es sencilla. Por un lado, el hecho de que los estándares se elaboraran desde una institución autónoma e independiente del Minedu probablemente haya originado que se pudiera resguardar su desarrollo y que, hoy por hoy, pese a los cambios políticos, los estándares aún existan e integren el currículo nacional. Por otro, sin embargo, la débil institucionalidad que aún caracteriza a las organizaciones estatales peruanas y que en buena cuenta explicó las enormes dificultades de coordinación y alineamiento entre el Ministerio y el Sineace, es un factor importante por considerar en la concepción de las políticas educativas en el país. La elaboración de Mapas, su articulación con las políticas educativas y su instalación en el sistema requieren una gestión técnico-política que apoye dicho desarrollo curricular teniendo en cuenta que se necesita tiempo y sostenibilidad a través de los diferentes contextos políticos.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que elaborar e instalar Mapas de progreso es un proceso arriesgado para la construcción curricular nacional si se busca resultados inmediatos. Como contracara, puede señalarse que los aprendizajes de las y los estudiantes no se modificarán sustancialmente si no se introducen innovaciones en el corazón de la relación pedagógica, y se permutan los criterios evaluativos orientados fundamentalmente a la selección por criterios evaluativos orientados al aprendizaje de todas las niñas y todos los niños.

Sobre el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en los equipos elaboradores

Uno de los aspectos más valorados del proceso de elaboración de estándares, en opinión de muchas de las personas entrevistadas, ha sido sin duda el fortalecimiento de capacidades de los equipos técnicos involucrados en la elaboración de estándares: el del Ipeba (principalmente) y el de las y los participantes en el equipo integrado. Los intercambios y discusiones sobre el desarrollo de las competencias y la exigencia que estas debían tener en cada ciclo de la escolaridad, junto con el análisis de la evidencia de aprendizajes de estudiantes, han sido actividades altamente formativas para las y los especialistas de todas las oficinas involucradas (entrevistas 1, 2, 3, 5 y 8). En efecto, este fortalecimiento de capacidades, que se originó a partir de la construcción de los Mapas, sirvió no solo para esa tarea específica sino también para la elaboración de otros instrumentos curriculares que se elaboraron paralelamente. Por ejemplo, los conceptos de progresión y continuidad de los aprendizajes, así como el de aprendizajes centrales que se van profundizando a lo largo de la escolaridad, fueron conceptos que los Mapas instalaron y que se tradujeron también en el trabajo de las Rutas.

En todo este fortalecimiento de capacidades, resultó central contar con un equipo líder dedicado exclusivamente a la tarea y estable en el tiempo, como lo fue el del Ipeba, por medio del cual se recibió asesoría internacional y nacional, así como capacitación especializada a lo largo de todo el proceso. Considerando que se trata de una construcción larga y que requiere de un esfuerzo considerable en términos de capacitación de especialistas, resulta muy importante crear las condiciones necesarias para darle continuidad y estabilidad al equipo elaborador, de modo que se apoye el mejoramiento cíclico de los Mapas, así como la construcción de materiales que apoyen su uso. Asimismo, resulta recomendable que los equipos estén conformados por especialistas con experiencia en elaboración de currículos y en evaluación de los aprendizajes.

Como la elaboración de Mapas exige contar con evidencias de aprendizaje de estudiantes, y asegurar su claridad y pertinencia para las profesoras y los profesores y las alumnas y los alumnos, es imprescindible que el proceso de elaboración considere constantemente estrategias para la recolección de

información, que se entremezclan con las tareas de difusión y validación. Al respecto, la experiencia de los equipos elaboradores es que el diálogo con las y los docentes y el proceso de recolección de trabajos de estudiantes fue fundamental en su propio entendimiento del instrumento, de modo que es un proceso importante que se debería mantener como parte de la construcción. Sin embargo, las tareas de difusión y validación de los Mapas son muy demandantes y el recojo de evidencia empírica toma mucho tiempo, por lo que se necesita un equipo específico para dicha labor. Este equipo debe estar familiarizado con la construcción de estos instrumentos, a la vez que tener un buen nivel de comunicación con el equipo que va elaborando los Mapas para que estos vayan integrando sus recomendaciones. Por ello, debe formar parte institucionalmente del equipo elaborador.

Sobre la compleja relación de los estándares con el currículo y la evaluación nacional

Los estándares definidos como Mapas de progreso tienden a tener una relación de tensión con el currículo y con la evaluación nacional. Sobre este punto, la recomendación que surge de la experiencia peruana es que, desde el inicio de la elaboración de los estándares, es necesario clarificar y definir para qué se usarán. Como se ha explicado en la primera y segunda parte de este documento, el enfoque elegido para elaborarlos fue mucho más ambicioso de lo que se había previsto inicialmente. Esta decisión, además, al no estar acompañada por una identificación previa de sus implicancias, trajo como consecuencia que fuera muy difícil establecer y comunicar la relación complementaria de los estándares con el currículo y que los equipos encargados de la evaluación nacional no los percibieran como útiles para su tarea. En efecto, asumir un enfoque como el propuesto implica modificar las lógicas subyacentes con las que se elaboran actualmente el currículo y la evaluación a gran escala.

Para la evaluación, los Mapas instalan el desafío de transitar desde el actual enfoque de evaluar indicadores específicos hacia la observación del desarrollo de competencias. Este es un desafío complejo, ya que supone introducir paulatinamente innovaciones en la medición nacional sin perder su carácter comparable en el tiempo y la validez con que se ha venido desarrollando. En esta línea, un referente que se podría considerar es la prueba PISA, que busca evaluar

competencias y describe varios niveles de logro, lo que es posible por su carácter muestral, más cercano a propósitos informativos globales que a propósitos de rendición de cuentas o de informaciones pormenorizadas escuela por escuela.

Por otro lado, una vez definido claramente el uso que se le dará a los estándares, es importante que se defina con claridad la relación que estos tendrán con los diferentes instrumentos curriculares nacionales. Esta relación debe ser, además, de complementariedad no solo con los considerados instrumentos curriculares rectores, sino también con los que apoyan la implementación y con los derivados de la evaluación de aprendizajes, es decir, con todos los instrumentos que la y el docente conocen y utilizan. Asimismo, esta función complementaria que se le asigne a los Mapas debe constituir un aporte sustantivo y diferente en relación con el de los otros instrumentos curriculares. Dicho aporte debe comunicarse claramente desde el inicio en todas las acciones de difusión y uso de los Mapas.

Sobre la necesidad de avanzar hacia un sistema integrado de evaluaciones formativas

El debate acerca de la orientación y el rol que debe tener hoy en día la evaluación de los aprendizajes (Shepard 1998; Pellegrino, Chudowsky y Glaser 2001; National Research Council 2003; Darling-Hammond, Wilhoit y Pittenger 2014; Conley 2015) enfatiza la necesidad de avanzar hacia un modelo de evaluación y rendición de cuentas más efectivo y formativo. Dicho modelo, teniendo como norte elevar las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes, debe ser capaz de desencadenar una motivación intrínseca en cada actor del sistema por alcanzar dichas expectativas. Además, debe contar con evaluaciones que reflejen el aprendizaje significativo, que representen de manera más auténtica las habilidades y conocimientos que las alumnas y los alumnos requieren para poder desempeñarse en los diversos aspectos de la vida, y que provean de información que se use efectivamente para mejorar las oportunidades educativas de las y los estudiantes.

Asimismo, este sistema de evaluación debe poder recoger una colección de evidencias que permita realizar inferencias de manera más completa sobre los logros de aprendizaje de las y los estudiantes. Por ello, se requiere integrar los niveles de evaluación local y estatal y pasar de un énfasis excesivo en las pruebas

externas (incluso a medida que se convierten en mejores representaciones de lo que las alumnas y los alumnos deben saber y ser capaces de hacer) a enfatizar una evaluación de aula, de desempeño y formativa, conectada más directamente con los procesos de enseñanza, para que, por lo tanto, pueda utilizarse de manera más eficiente.

Avanzar en este terreno en el Perú cobra enorme relevancia en el actual panorama de políticas de incentivos económicos a docentes a partir de los resultados en las ECE de Comunicación y Matemática. Este contexto no solo contribuye a sobrealorar los datos provenientes de la evaluación a gran escala, sino que desencadena una serie de efectos perversos ampliamente descritos en la literatura internacional y reconocidos por diferentes actores educativos en el Perú (CNE 2014; Trahtemberg 2014; Díaz 2015).

Así, uno de los grandes desafíos que tendrá el desarrollar un sistema de evaluación como el descrito anteriormente, que integre el nivel de aula y el de sistema, consistirá en hacer dialogar dos sentidos sociales de la evaluación aparentemente incompatibles. Por un lado, uno que promueve una visión de la evaluación como una ocasión para repartir premios y castigos; por otro, uno que la concibe como una fuente de conocimiento que contribuye a la mejora de los aprendizajes.

Bibliografía

- Acara (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)
s/f Australian Curriculum.
<<http://www.australiancurriculum.edu.au/>>.
- Bloom, B. S.
1956 "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals". En Bloom, B. S. (ed.). Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Borea Odría, J. R.
2014 "Es conveniente un amplio debate sobre el proyecto de Marco Curricular". Foro Educativo.
<<http://foroeducativo.com/es-conveniente-un-amplio-debate-sobre-el-proyecto-de-marco-curricular/>>.
- Bransford, J.D.; Brown, A.L.;y Cocking, R.R.
1999 How people learn: brain mind, experience and school.Washington D. C.: National Academies Press.
- Bruner, J.
1972 El proceso de la educación. México D. F.: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.

- Ceplan (Centro Nacional de Planeamiento Estratégico)
2011 Plan Bicentenario: el Perú hacia el 2021.
<http://www.ceplan.gob.pe/sites/default/files/plan_bicentenario/PLAN_BICENTENARIO_CEPLAN.pdf>.
- CNE (Consejo Nacional de Educación)
2006 Proyecto Educativo Nacional al 2021.
<<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>>.
2014 Informe sobre el bono de incentivo al desempeño escolar.
<http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/informericardo_%20%28FORMATO%29.pdf>.
- Congreso de la República del Perú
2006 Ley n° 28740 - Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Lima, 19 de mayo.
- Conley, D.
2015 "A New Era for Educational Assessment". Education Policy Analysis Archives, vol. 23, n° 8.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>>.
- Darling-Hammond, L.; Wilhoit, G.; y Pittenger, L.
2014 "Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm". Education Policy Analysis Archives, vol. 22, n° 86.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n86.2014>>.
- David, J.
2011 "Research Says... / High-Stakes Testing Narrows the curriculum". What Students Need To Learn, 2011, vol. 68, n° 6, pp. 78-80.
- Díaz, H.
2015 "Bono por buen rendimiento estudiantil". Desafíos de la educación en el Siglo XXI, 24 de febrero.
<<http://educared.fundacion.telefonica.com.pe/desafioseducacion/2015/02/24/bono-por-buen-rendimiento-estudiantil/>>.

- Ferrer, G.
2006 Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. s/l: Preal.
2009 Estándares de Aprendizaje Escolar. Procesos en curso en América Latina. Serie Documentos n° 44. Santiago: Preal.
- Forster, M.
2002 "Performance Standards and the Measurement of Student Achievement, Options and Challenges". Artículo no publicado desarrollado para el Ministerio de Educación de Chile.
2007 "Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile". Ponencia presentada en la Novena Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo (11 al 13 de setiembre).
- Forster, M. y Masters, G.
1996 Progress Maps. Assessment Resource Kit (ARK). Australia: ACER.
- García, F. J.
2007 "El álgebra como instrumento de modelización. Articulación del estudio de las relaciones funcionales en la educación secundaria". Investigación en Educación Matemática XI, pp. 71-90.
- Gardner, H.
1991 The Unschooled Mind: How Children Think, and How Schools Should Teach. New York: Basic Books.
- Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación
s/f Estándares. ¿Cuán alto es lo suficientemente alto? Serie Documentos n° 24. s/l: Preal.
- Gysling, J.
2007 "Currículum nacional: desafíos múltiples". Pensamiento Educativo, n° 40, pp. 335-350.

- Hansche, L. y otros
1998 Handbook for the Development of Performance Standards: Meeting the Requirements of Title I. Maryland:Frost Associates.
- Hattie, J. y Timperley, H.
2007 "The power of feedback". Review of Educational Research, vol. 77, n° 1, pp. 81-112.
- Heritage, M.
2008 "Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment". Los Angeles:National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Ipeba
2011 Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando? Lima: Ipeba.
2013 Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ipeba/Sineace
2010 Informe de consultoría. Documento de trabajo no publicado.
2011 Marco de Referencia de Estándares de Aprendizaje. Documento de trabajo no publicado.
- Kaput, J. J.; Carraher, D. W.; y Blanton, M. L. (eds.)
2007 Algebra in the Early Grades. New York: Routledge.
- Kuan, L. y otros
2011 "Learning Standards: What Matters Most for Quality Education". s/l: American Institute for Research. Borrador.
- Lauer, P. y otros
2005 The influence of standard son K-12teaching and student learning. A research synthesis.Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Linn, R. y Herman, J.
s/f La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. s/l: Preal.
- Llece (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación)
2008 Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce). Santiago de Chile: Unesco.
- Madaus, G.
1988 "The Distortion of Teaching and Testing: High-Stakes Testing and Instruction". Peabody Journal of Education, vol. 65, n° 3, pp. 29-46.
- Madaus, G. y Russell, M.
2010/2011 "Paradoxes of High-Stakes Testing". Journal of Education, vol. 190, n° 1/2, pp. 21-30.
- Masters, G. N.
2005 "Continuity and growth: Key considerations in educational improvement and accountability".
<http://research.acer.edu.au/monitoring_learning/10>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia
2006 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
<<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>>.
- Minedu
2007 Reglamento de la Ley n° 28740 - Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.
2012 Reglamento de la Ley n° 28044 - Ley General de Educación.
2014a Documento de Política Curricular. Documento interno no publicado.
2014b Marco del Sistema Curricular Nacional. Tercera versión para el Diálogo. Documento interno no publicado.

- Ministry of Education Ontario
s/f The Ontario Curriculum. <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>>.

- National Research Council
2003 Assessment in Support of Instruction and Learning: Bridging the Gap Between Large-Scale and Classroom Assessment. Workshop report. Washington, D. C.: The National Academies Press.

- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)
2002 "Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper".

- Pellegrino, J.; Chudowsky, N.; y Glaser, R. (eds.)
2001 Knowing What Students Know: The Science And Design Of Educational Assessment. Washington, D. C.: National Academies Press.

- Perkins, D.
2008 La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

- Picaroni, B.
s/f La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. s/l: Preal.

- Ravitch, D.
1996 Estándares Nacionales en Educación. s/l: Preal.

- Shepard, L.
1998 "The Role of Assessment in a Learning Culture". Educational Researcher, vol. 29, nº 7, pp. 4-14.
2008 "La evaluación en el aula". México D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
<<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/225/P1C225.pdf>>.

- Trahtemberg, L.
2014 "Apuntes sobre los Bonos del Incentivo al Desempeño Docente de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)". León Trahtemberg, 9 de noviembre.
<<http://www.trahtemberg.com/articulos/2447-apuntes-sobre-los-bonos-al-desempeno-docente-y-los-colegios-de-alto-rendimiento-coar.html>>.

- UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa)
2004 Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA.
Documento de trabajo n° 6. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005a Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo grado de Primaria. Sexto grado de Primaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005b Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Tercer grado de Secundaria. Quinto grado de Secundaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005c Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Formación matemática. Segundo grado de Primaria. Sexto grado de Primaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2005d Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Formación matemática. Tercer grado de Secundaria. Quinto grado de Secundaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
2008 Evaluación Censal de Estudiantes 2008. Segundo grado de primaria.
<<http://umc.minedu.gob.pe/?p=220>>.
2009 Evaluación Censal de Estudiantes 2009. Segundo grado de primaria.
<<http://umc.minedu.gob.pe/?p=225>>.
2013 Evaluación Censal de Estudiantes 2013. Segundo grado de primaria.
<<http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>>.

- Valverde, G.
2005 El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos.
Serie Documentos n° 32. s/l: Preal.

- Vexler, I.
2014 “Terminar con la informalidad pedagógica”. Correo, Lima,
26 de noviembre.
<<http://diariocorreo.pe/opinion/terminar-con-la-informalidad-pedagogica-547286/>>.

- Vygotsky, L.
1978 Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
Cambridge: Harvard University Press.

- Wiggins, G. y McTighe, J.
2012 Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating
and Reviewing Units. Virginia: Association for Supervision and
Curriculum Development (ASCD).

Anexos

Anexo 1.

Lista de personas entrevistadas

- Entrevista 1: Peregrina Morgan, presidenta del Consejo Directivo ad hoc del Sineace
- Entrevista 2: Liriana Velasco, integrante del equipo de Comunicación y Ciencias (2009-2013), coordinadora general del Programa de Estándares (2015) - Sineace
- Entrevista 3: Patricia Andrade, directora de la DGEBR (2011-2013) - Minedu
- Entrevista 4: Miryam Ponce, directora de la DGEBR (2006-2011) - Minedu
- Entrevista 5: Liliana Miranda, jefa de la UMC - Minedu
- Entrevista 6: Fernando Llanos, integrante del equipo de Comunicación de la UMC (Minedu) y miembro del equipo integrado Sineace-Minedu
- Entrevista 7: Alfredo Altamirano, coordinador de difusión y validación de los estándares (2011-2014) - Sineace
- Entrevista 8: Cecilia Zevallos, coordinadora del equipo de Matemática (2010-2013), coordinadora general del Programa de Estándares (2013-2014) - Sineace
- Entrevista 9: Rashia Gómez, integrante del equipo de Comunicación (2009-2012) - Sineace
- Entrevista 10: Lilian Isidro, integrante del equipo de Matemática - Sineace (2009-2013), coordinadora de elaboración de los estándares (2013-2015) - Sineace
- Entrevista 11: Patricia McLauchlan de Arregui, miembro del consejo consultivo del Ipeba (2008-2012), excoordinadora del grupo de trabajo sobre estándares y evaluaciones de Preal (1999-2011) e investigadora principal de Grade

Anexo 2.

Integrantes del Ipeba/Sineace que participaron en la elaboración de los estándares (2010 al 2015)

Coordinaciones generales y técnicas

- Jessica Tapia (coordinación general)
- Cecilia Zevallos (coordinación general)
- Liriyama Velasco (coordinación general)
- Alfredo Altamirano (coordinación de difusión y validación de los estándares)
- Pamela Mendoza del Solar (coordinación de elaboración de los estándares)
- Lilian Isidro (coordinación de elaboración de los estándares)
- Luis Vásquez (coordinación de difusión y validación de los estándares)

Equipos por área o nivel

Comunicación

- Luis Vásquez (coordinador)
- Adolfo Zárate (coordinador)
- Liriyama Velasco
- Amparo Fernández
- Rashia Gómez
- Milagritos Huertas
- Gabriel Espinoza

Castellano como segunda lengua

- Silvia Valdivia (coordinadora)
- Alfredo Altamirano (coordinador)
- Josué Rodríguez (coordinador)
- Ricardo Zavaleta
- Mélida Conislla
- Allan Silva
- Roberto García

Matemática

- Cecilia Zevallos (coordinadora)
- Lilian Isidro (coordinadora)
- Gina Patricia Paz (coordinadora)
- Javier Álvarez
- Pilar Butrón
- Candy Clara Ordoñez
- Mirna Antonio
- Paola Cuenca

Ciencias y tecnología

- Edith Fernández (coordinadora)
- Liriana Velasco (coordinadora)
- Carmen Yupán (coordinadora)
- Erick Alata (coordinador)
- Ana Miryam Ventura
- Blanca Boccio
- Rina Carhuaz
- Víctor Hugo Sanjines
- Luis Arbaiza
- Yvette Criado
- Roxanna Terbullino

Ciencias sociales

- David Aquino (coordinador)
- Giovanni Sandoval (coordinador)
- Yannina Saldaña (coordinadora)
- Raúl del Busto
- Ricardo Polo
- Jacqueline Quispe
- Monika Barbe
- Ketty Pacheco
- Roberto More

- Reynaldo Alberca
- Verónica Reynozo

Arte

- Sara Paredes Mansilla (coordinadora)
- Guísela Pérez-Ruibal
- Jacqueline Rivas
- Maite Rofes
- Lorena Best

Educación física

- Roberto González (coordinador)
- Sandy Isla
- Abel Lino
- Carlos Jara
- Giovanni Corvetto
- Hugo Carlos Balbuena
- Guido Flores

Desarrollo personal

- Giovanni Sandoval (coordinador)
- Mónica Velasco
- Percy Lucich

Educación inicial

- Micaela Wetzell (coordinadora)
- Pilar Butrón (coordinadora)
- MaríaAna Santa Cruz (coordinadora)
- Sulma Maruri
- Patricia Mendiola
- María Ana Santa Cruz

Anexo 3.

Asesoras y asesores nacionales e internacionales (2010-2015)

- Eliana Ramírez (Comunicación)
- Virginia Zavala (Castellano como segunda lengua)
- Claudia Crespo (Castellano como segunda lengua)
- Andrea Junyent (Castellano como segunda lengua)
- Cecilia Gaita (Matemática)
- Daniel Guerra (Ciencias)
- Abel Gutarra (Ciencias)
- Luis Cárdenas (Ciencias)
- Augusta Valle (Historia)
- Jimena Pizarro (Historia)
- Ricardo Bohl (Geografía)
- Ricardo Villareal (Educación inicial y Educación física)
- Erika Dumkelberg (Educación inicial)
- Susana Frisancho (Educación inicial y Personal social)
- Liliana Galván (Arte)
- Jacqueline Gysling - Chile (metodología de elaboración de Mapas de progreso)
- Mimi Maureen Bick - Canadá (recojo de evidencia y selección de ejemplos de estudiantes de los Mapas)
- Aida Walqui - EE. UU. (Comunicación - Castellano como segunda lengua)
- Rocío Domínguez - México (Comunicación - Castellano como segunda lengua)
- Claudio Fuentes - Chile (Comunicación)
- Mauricio Pérez Abril - Colombia (Comunicación)
- Claudio Tapia - Chile (Matemática)
- Walter Secada - EE. UU. (Matemática)
- Gustavo Bombini - Argentina (Comunicación - Literatura)
- Alfonso Zambrano - México (Ciencias)
- Gilles Cappe - Francia (Ciencias)
- Gustavo Schujman - Argentina (Personal social)
- Marta Libedinski - Argentina (Comunicación digital)
- Viviana Zenobi - Argentina (Ciencias sociales - Geografía)

Anexo 4.

Comisión de expertas y expertos por área o nivel (2010-2015)

Comunicación

- Marco Bassino - Colegio Markham
- Mauricio Aguirre - Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Claudia Maldonado - Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Eliana Ramírez - Programa Construyendo Escuelas Exitosas - IPAE
- Jorge Pérez - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Karen Coral - Colegio Pestalozzi
- Verónica Caffo - Proyecto SUMA
- Claudia Galarza - Colegio La Casa de Cartón
- Sandra Luna - Colegio Markham
- Virginia Zavala - Pontificia Universidad Católica del Perú

Comunicación: Castellano como segunda lengua

- Elida Ríos - consultora educativa independiente
- Amparo Fernández - Innova Schools
- Jessica Tapia - Proyecto Forge/Grade
- Mabel Mori - Digeibira/Minedu
- Rashia Gómez - Digeibira/Minedu
- Ricardo Gonzales - Digeibira/Minedu
- Segundo Bakuants - Digeibira/Minedu
- Elfren Ramos - Digeibira/Minedu
- Manuel Pizango - Digeibira/Minedu
- Leoncio Sejje - Digeibira/Minedu
- Rosa Giraldo - Digeibira/Minedu
- Lener Guimaraes - Digeibira/Minedu
- Jainor Saavedra - UMC/Minedu
- Edgar Sanga - UMC/Minedu
- Wilder Rodríguez - UMC/Minedu
- Fernando Llanos - UMC/Minedu
- Martín Talancha - UMC/Minedu

Matemática

- Uldarico Malaspina - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Francisco Ugarte - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Lileya Manrique - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Norma Rubio - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Augusta Osorio - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Antonieta Ramírez - Colegio Alexander Von Humboldt
- Flor Otárola - Sociedad Peruana de Educación Matemática (Sopemat)
- Teresa Arellano - consultora educativa independiente
- Daniel Chirinos - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- Esperanza Trigoso - Instituto Apoyo
- Ana Ayala - Universidad Mayor de San Marcos
- Estela Vallejo - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Paola Cuenca - Colegio Isabel Flores de Oliva (CIFO)
- Cucha García - Colegio Trener
- Gustavo Cruz - consultor educativo independiente
- Mercedes Ramos - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM)
- Miguel Ángel Díaz - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM)
- Jesús Flores - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Claudia Canales - Pontificia Universidad Católica del Perú
- María Elena Marcos - Editorial Norma
- Ursula Asmad - proyecto SUMA
- Guillermo García - Colegio Pestalozzi

Ciencia y tecnología

- Yanira Loyola - Centofur
- Carla Semorile - Editorial Norma
- Mirtha Marcos - Editorial SM
- Claudia Urmeneta - Editorial Santillana
- Carmen Gonzales - Editorial Santillana
- Mirtha Yrivarren - Editorial Santillana
- Ricardo Bohl - Instituto Geofísico del Perú
- Nobar Baella - Instituto Geofísico del Perú
- José Ishitsuka - Instituto Geofísico del Perú

- Hugo Trigos - Instituto Geofísico del Perú
- Roxana Terbullino - Instituto Apoyo
- Astrid Neustdhal - Instituto Apoyo
- Donata Macedo - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Monica Villegas - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Rosanna Gómez - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Jorge Espinoza - Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (Itacab)
- Gabriela Bertone - Museo de ciencias
- Mildred Agustin - Museo de ciencias
- Julia Fortes - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Benjamín Marticorena - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Danilo Gómez - Universidad Nacional Agraria La Molina
- Marcel Gutiérrez - Universidad Nacional Agraria La Molina
- Carmen Mayorga - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- Jorge Jhoncón - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- Alicia Aliaga - Universidad Nacional Federico Villareal
- Rolando Estrada - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Ana María Osorio - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Magdalena Cruz - Universidad Peruana de Arte ORVAL
- Francisco Peirano - Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Hugo Flores - Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Dionicia Gamboa - Universidad Peruana Cayetano Heredia
- James Glos - Instituto para la Investigación Pedagógica Yachay Wasi
- Silvia Godier - Instituto Apoyo
- Hernán Paredes - Senati
- Viviana Guerrero - Colegio Trener
- Guido Bravo - Consejo Nacional de Educación
- Anabell del Águila - Universidad Tecnológica del Perú

Ciencias sociales

Mapa de progreso de Ciudadanía

- Ángela Iturria - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ana Berrocal - formadora y acompañante pedagógica PUCP
- Jhenny Hidalgo - Editorial SM
- Margarita Tejada - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Yvonne Castro - formadora y acompañante pedagógica PUCP
- Mercedes Vargas - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Norma Huamán - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Miguel Polo - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Genara Castillo - Universidad de Piura
- Miryam Falla - Unife
- Héctor Maldonado - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Juan Carlos Peralta - Universidad San Martín de Porres
- Ronald Cárdenas - Universidad de Lima
- Gian Battista - Universidad Católica Sedes Sapientiae
- Paolo Bidinost - Universidad Católica Sedes Sapientiae
- Miguel Ángel Rodríguez - Universidad Tecnológica del Perú
- Francisco Bobadilla - Universidad de Piura
- Fernando Armas - Universidad del Pacífico
- Ángel Gómez - Unife
- Raúl Sota - Universidad de Ciencias Aplicadas
- Renatto Merino - Universidad Privada del Norte

Mapas de progreso de Historia, Geografía y Economía

- Hans Landolt - Centro de Estudios Financieros de la Asociación de Bancos del Perú (Asbanc)
- Laura Núñez - Universidad de Lima
- Clorilde Ramal - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Vilma Medina - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Erick Huapaya - Colegio La Inmaculada
- César Butrón - consultor educativo independiente

- Martina Urquiaga - consultora educativa independiente
- Henry Galecio - consultor educativo independiente
- Maribel Marcelo - Colegio Reina del Mundo
- Nury Bocanegra - YMCA Perú
- Teresa Chunga - Colegio San Agustín
- Rosario Martínez- Colegio el Carmelo
- Mónica Camargo - Proyecto "Mi centro Educativo" CISE - PUCP
- Mariluz Chuqui - Colegio Fe y Alegría 29
- Gonzalo Molina - Colegio de la Inmaculada
- Yvonne Castro - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Jorge Caballero - Colegio de la Inmaculada
- Yrene Chamorro - Universidad César Vallejo
- Héctor Maldonado - consultor educativo independiente
- Maribel Arrelucea - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Daniela Hurtado - Colegio León Pinelo
- Vilma Llerena - Colegio IE3091 "Huaca de Oro"
- Augusta Valle - Pontificia Universidad Católica del Perú

Arte

- Patricia Salvador - Colegio Fe y Alegría 2
- Sonia Huauya - Colegio Fe y Alegría 12
- Ricardo Cáceres - Colegio Fe y Alegría 25
- Carlos Díaz - Colegio Fe y Alegría 29
- Nathaly Mavila - Colegio Fe y Alegría 33
- Enrique Ángulo - Colegio Fe y Alegría 34
- Sheila Gutiérrez - Colegio Trener
- Daisy Sánchez - Colegio La Casa de Cartón
- Martín Ramos - Colegio La Casa de Cartón
- Héctor de la Cruz - Colegio La Casa de Cartón
- Pablo Montalván - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Felipe Calderón - Colegio Roosevelt
- Carmen Prado - Colegio Chino Juan XXIII
- Augusta Sarria - Colegio Roosevelt
- Isabel Villanueva - Colegio Manuel Polo Jiménez
- Janeth Ylla Laura - Colegio Villa María

Educación física

- Jimmy Díaz - consultor educativo independiente
- Guido Flores - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- Rolando Campos - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- José María Guerrero - IE 7075 Juan Pablo II
- Alberto Macazana - Colegio Bertolt Brecht
- Jessica Agüero - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Molly Sánchez - consultora educativa independiente

Educación inicial

- Mariela Ortiz - Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis)
- Eliana Rodríguez - Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis)
- Regina Moromizato - consultora educativa independiente
- Patricia Gonzales - Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis)
- Marlene Limache - Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico
- Marietta Arellano - Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial Emilia Barcia Bonifatti
- Mercedes Valle - Institución Educativa Inicial del Fondo de Empleados del Banco de la Nación
- Rosa María Mendoza Cornejo - Cuna Naval Niño Jesús de Praga
- Giuliana Ladines - Cuna Naval Niño Jesús de Praga
- Cecilia Noriega - Institución Educativa Inicial Caritas Graciosas
- Milagros Castillo Fuerman - Unicef
- Rosario Rivas Plata - Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Elena Velaochaga - Institución Educativa Inicial Caritas Graciosas
- Guadalupe Asmat - Institución Educativa Inicial 334
- Rossana Carrillo - Institución Educativa Inicial 68 "Paz y amor"
- Norma Reátegui - Universidad de Lima
- Rosana Barbieri - Editorial SM
- Elena Valdivieso - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Emma Aguirre - consultora educativa independiente
- Francisco Bassili - consultor educativo independiente
- María Teresa Moreno - Unicef
- Ethel Guerci - Pontificia Universidad Católica del Perú
- Giselle Silva - consultora educativa independiente

Anexo 5.

Instituciones que participaron en los procesos de difusión y validación de los estándares (2010-2015)

Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de las siguientes regiones:

- Cajamarca
- Puno
- Ucayali
- La Libertad
- Junín
- Lima
- Arequipa
- Piura

Instituciones educativas

- | | |
|--------------------------------|-----------|
| • IE Vallesol | Piura |
| • IE San Ignacio de Loyola | Piura |
| • IE Enrique López Albújar | Piura |
| • IE José Gálvez Egusquiza | Piura |
| • CRFA Catacaos | Piura |
| • IE 20469 | Piura |
| • IE Naval de Juan Noel Lastra | Piura |
| • IE 14993 Sagrada Familia | Piura |
| • IE 15285 María Auxiliadora | Piura |
| • IE San José de Tarbes | Piura |
| • IE Fe y Alegría 69 | Cajamarca |
| • IE Santa Teresita 015 | Cajamarca |
| • IE 82912 | Cajamarca |
| • IE 82015 Rafael Olascoaga | Cajamarca |
| • IE 82017 Champagnat | Cajamarca |

- IE 82019 Cajamarca
- IE 83005 Cajamarca
- IE Alexander von Humboldt Cajamarca
- IE Juan XXIII Cajamarca
- IE Dos de Mayo Cajamarca
- IE Isaac Newton Cajamarca
- IE San Marcelino Champagnat Cajamarca
- IE San Vicente de Paul Cajamarca
- IE San Ramón Cajamarca
- IE Inca Garcilaso de la Vega Cajamarca
- Cuna Jardín 001 Zoila Tudela de Puell Tumbes
- IEI 015 Corazón de María umbes
- IE 031 Virgen del Carmen Tumbes
- IE 042 Casa Blanqueada Tumbes
- Aplicación José Antonio Encinas Tumbes
- IE 094 Soterito López Espinoza Tumbes
- IE 013 Leonardo Rodríguez Arellano Tumbes
- IE 020 Hilario Carrasco Vincés Tumbes
- IE 7 de Enero Tumbes
- IE 001 José Lishner Tudela Tumbes
- IE 051 Virgen de Fátima Tumbes
- IE Inmaculada Concepción Tumbes
- IE Túpac Amaru Tumbes
- IE 16712 Amazonas
- IE Ricardo Palma Soriano Amazonas
- IE 17085 Amazonas
- IE 16708 Amazonas
- IE 16337 Chosica Amazonas
- IE Secundaria Arutam Amazonas
- IE 16330 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16331 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16332 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16333 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16334 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16335 Villa Gonzalo Amazonas
- IE 16336 Villa Gonzalo Amazonas

• IE 11037 Antonia Zapata Jordán	Lambayeque
• IE 432-18 Qochapampa	Ayacucho
• IE 331 Ntra. Sra. de Fátima	Ayacucho
• IE 102 Rosita de Lima	Ayacucho
• IE 316 San Martín de Porras	Ayacucho
• IE San Ramón	Ayacucho
• IE 334 Vista Alegre	Ayacucho
• IE 9 de Diciembre	Ayacucho
• IE Gustavo Castro Pantoja	Ayacucho
• IE María Parado de Bellido	Ayacucho
• IE Señor de Arequipa	Ayacucho
• IE Los Licenciados	Ayacucho
• IE PAGP Ayala	Ayacucho
• IE María Parado de Bellido	Ayacucho
• IE 61025 Isaura Casiana Mafaldo Gordon	Loreto
• IEPS 61025 Isaura Casiana Mafaldo Gordon	Loreto
• IEPS 60007	Loreto
• IE 60007	Loreto
• IEPS Inka Manko Kali	Loreto
• IEPS. FAP Francisco Secada Vigneta	Loreto
• IE Liceo Naval de Francisco	Loreto
• IE 0407 Héroe del Cenepa	San Martín
• IE 0256	San Martín
• IE 0800 Luis Alberto Bruzzone	San Martín
• IE San Fernando	Ucayali
• IE Nuestra Señora de Guadalupe	Ucayali
• IE Comercio 64	Ucayali
• IE El Arenal	Ucayali
• IE Colegio Pedro Portillo	Ucayali
• IE La Inmaculada	Ucayali
• IE Bahuanisho	Ucayali
• IE San Francisco	Ucayali
• IE Panaillo	Ucayali
• IE Coronel Pedro Portillo	Ucayali
• IE Miguel Grau	Ucayali
• IE Auristela Dávila	Ucayali

- IE 65012 Wiliam Dyer Ampudia Ucayali
- IE 64154 Vista Alegre Ucayali
- IE 64019 Abner Alberto Monroy Ucayali
- IE 64011 Sor Anetta de Jesús Ucayali
- IE 392 Fonavi Ucayali
- IE Retoñito de Esperanza Ucayali
- IE 290 Casita del Saber Ucayali
- IE 443 Hospital de Pucallpa Ucayali
- IE 235 Santa Rosa Ucayali
- IE 64096 Ucayali
- IE Faustino Maldonado Ucayali
- IE 64911 Oswaldo Lima Ruiz Ucayali
- IE 000550 San Martín
- IE 000664 San Martín
- IE 00516 Horacio Zevallos Gámez San Martín
- IE 596 San Martín
- IE 00021 Ricardo Palma San Martín
- IE 474 Germán Tejada Vela San Martín
- IE José Gálvez Barrenechea San Martín
- IE 64090 Ucayali
- IE 64172 Ucayali
- IE 64154 Ucayali
- IE San Francisco de Asís Pasco
- IE 22305 Julio César Tello Ica
- IE 22511 Ica
- IE San Vicente Ica
- IE Redención Ica
- IE 22770 San Antonio de Coprodeli Ica
- IE Santísimo Jesús Ica
- IE 22299 Carlos Cueto Fernandini Ica
- IE 22309 Ica
- IE 22313 Ica
- IE 22356 Edmundo Zambrano Cárdenas Ica
- IE 22495 Micaela Galindo de Cáceres Ica
- IEI 22237 Aurelio Moisés Flores Ica
- IEI 22238 San Martín de Porres Ica

• IEI 22268	Ica
• IE Chinchaysuyo	Ica
• IES 22774	Ica
• IES San Pedro	Ica
• IE 6 de Agosto	Junín
• IE Nuestra Señora del Rosario	Junín
• IE Fe y Alegría 66 Buen Socorro	Junín
• IE 31541 Enma Calle Vergara	Junín
• IE 31542 Enma Calle Vergara	Junín
• IE 31508 Simón Bolívar	Junín
• IE Ricardo Menéndez	Junín
• IE 31540 Santa Isabel	Junín
• IE 31541	Junín
• IE 31942 Mariscal Castilla	Junín
• IE 30059 Rosa de América	Junín
• IE 462	Huancavelica
• IE 571	Huancavelica
• IE 619	Huancavelica
• IE Tayacaja	Huancavelica
• IE 521	Huancavelica
• IE 138	Huancavelica
• IE 36742 Sancaypampa	Huancavelica
• IE 36686 Ccochaccasa	Huancavelica
• IE 37002 Lircay	Huancavelica
• IE 22051 Villa de Arma	Huancavelica
• IE 30982 Inmaculada	Huancavelica
• IE 30981 Gonzaga	Huancavelica
• IE 36002 Huancavelica	Huancavelica
• IE 36556 Santa Bárbara	Huancavelica
• IE 36607 San Felipe	Huancavelica
• IE 31500 Ahuaycha	Huancavelica
• IE 30936 Chalampampa	Huancavelica
• IE 31278 Pucarumi	Huancavelica
• IE Carlos Común Gavilán	Huancavelica
• IE Ciro Alegría Bazán	Huancavelica
• IE Leoncio Prado	Huancavelica

- IE San Roque Huancavelica
- IE José María Arguedas Huancavelica
- IE Carlos Común Gavilán Huancavelica
- IE Francisca Diez Canseco de Castilla Huancavelica
- IE José Santos Chocano Huancavelica
- IE Maciste Díaz Abad Huancavelica
- IE Andrés Avelino Cáceres Huancavelica
- IE Juan Pablo Vizcardo Huancavelica
- IE Daniel Hernández Huancavelica
- IE Jorge Chávez Huancavelica
- IE Los Libertadores Huancavelica
- IE Ricardo Palma Huancavelica
- IE Pedro Ruiz Gallo Huancavelica
- IE Sachacoto Huancavelica
- IE 22410 Ica
- IE 22401 Ica
- IE 23544 Ica
- IE 22402 Ica
- IE Roberto Pisconti Ica
- IE 22464 República Argentina Ica
- IE I82 Ica
- IE 22455 José de la Torre Ugarte Ica
- IE 22777 Nuestra Señora de Coprodeli Ica
- IE 1192 Florentino Prat Lima
- IE 1213 Gloria Grande Lima
- IE 106 Abraham Valdelomar Lima
- IE 21531 San Vicente Lima
- IE 20135 Chilca Lima
- IE 20356 Mediomundo Lima
- IE 20321 Santa Rosa Lima
- IE 21504 Canta Lima
- IE 20293 Santa Rosa de Quives Lima
- IE 20066 Simón Bolívar Lima
- IE 20109 José María Arguedas Lima
- IE Libertador San Martín Lima
- IE 20955 Naciones Unidas Lima

• IE 21581 Decisión Campesina	Lima
• IE 7024	Lima
• IE Capitán Augusto Gutiérrez	Lima
• IE Villa Alarife	Lima
• IE 7259	Lima
• IE 6048	Lima
• IE 7100	Lima
• IE 7069	Lima
• IE San Judas Tadeo	Lima
• IE Abraham Valdelomar	Lima
• IE Luz Casanova	Lima
• IE Fe y Alegría 13	Lima
• IE 2016	Lima
• IE 5172	Lima
• IE 3079	Lima
• IE 2022	Lima
• IE 2040	Lima
• IE 7025	Lima
• IE Colegio de La Libertad	Huaraz
• IEP Peruano Italiana Domingo Savio	Arequipa
• IE Gran Mariscal Andrés Bello	Cusco
• IE 43016 Vitaliano Becerra Herrera	Moquegua
• IE 40670 El Edén Fe y Alegría 51"	Arequipa
• IEP Santa Clara	Arequipa
• IE Jardín 89	Cusco
• IE Jardín 888	Cusco
• IE Fe y Alegría 21	Cusco
• IE Ntra. Sra. De Fátima	Cusco
• IE San Francisco. De Borja	Cusco
• IE Luis Vallejos Santoni	Cusco
• IE Fe y Alegría 20	Cusco
• IE Santa Rosa	Cusco
• IE Nuestra Sra. de Fátima	Cusco
• IE Diego Quispe Tito	Cusco
• IE Enrique Paillardelle	Tacna
• IE Guillermo Auza Arce	Tacna

- IE Nuestra Señora de Lourdes Arequipa
- IE John Lake Arequipa
- IE 40052 El Peruano del Milenio Arequipa
- IE 40699 Dean Valdivia Arequipa
- IE 40222 Diego Thomson Arequipa
- IE Santa Úrsula Arequipa
- IE San Juan Bautista de la Salle Arequipa
- IE Santa Teresita de Lisieux Arequipa
- IE 50504 Cusco
- IE 50492 Ocongate Cusco
- IE 50497 Tinke Cusco
- IE 50552 Huacatinco Cusco
- IE 50558 Parccocalla Cusco
- IE 50536 Ccoñamuro Cusco
- IE 50535 Huarahuara Cusco
- IE 501432 Kumuncancho Cusco
- IE 50854 Patapallpa Alta Cusco
- IE 50495 Ccapana Cusco
- IE Técnica Coronel Manuel Camilo de la Torre Moquegua
- IEI 285 Puno
- IE 70 001 Huajsapata Puno
- IE Corazón de Jesús Puno
- IE 70 029 María Auxiliadora Puno
- IE 71 013 San Carlos Puno
- IES María Auxiliadora Puno
- IEP La Inmaculada Puno
- IES GUE San Carlos Puno
- IEP Villa Fátima Puno
- IE Glorioso San Carlos Puno

Anexo 6.

Instituciones educativas que participaron en el recojo de evidencia de logros de estudiantes (2010-2015)

• IE José Antonio Encinas - pública	Arequipa
• IE San Juan Bautista La Salle - privada	Arequipa
• IE Nuestra Señora del Rosario - pública	Junín
• IE Inicial Juan Pablo II - pública	Junín
• IE Santa Cruz - pública	Madre de Dios
• IE Manuel Polo Jiménez - pública de gestión privada	Lima
• Colegio Santa Margarita - privada	Lima
• IE San Vicente de Ferrer - pública de gestión privada	Lima
• IE Anexo Instituto Pedagógico Nacional Monterrico - pública	Lima
• Colegio Héctor de Cárdenas - privada	Lima
• IE Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú - pública	Lima
• IE 00811 La Perla de Indañe - pública	San Martín
• IE Virgen Dolorosa - pública	San Martín
• IE 7212 - pública	Lima
• IE Fe y Alegría 13 - pública de gestión privada	Lima
• Colegio Trilce de Marsano - privada	Lima
• IE Escuela de Talentos del Callao - pública	Callao
• Colegio San José de Monterrico - privada	Lima
• Colegio Almirante Guisse - privada	Lima
• Colegio Sor Querubina de San Pedro - privada	Lima
• Colegio Andrés Bello - privada	Lima
• Colegio Liceo Contralmirante Montero - privada	Lima
• Colegio Alpamayo - privada	Lima
• Colegio Salcantay - privada	Lima
• IE 50495 - pública	Cusco
• IE Mario Vargas Llosa - pública	Cusco
• IE 64090 - pública	Ucayali
• IE Colegio Agropecuario de Callería - pública	Ucayali
• IE 17085 - pública	Amazonas
• IE Ricardo Palma Soriano - pública	Amazonas

- IE 54202 - pública Apurímac
- IE Cristina Hart - pública Apurímac
- IE María de la Merced - pública Cusco
- Colegio Talentos - privada Trujillo
- Colegio Johannes Gutenberg - privada Lima
- Colegio San Antonio de Padua - privada Lima
- Colegio Héctor de Cárdenas - privada Lima
- IE Ricardo Palma - pública Trujillo
- IE República de Panamá - pública Trujillo
- Colegio Innova Schools - privada Lima
- IE Santa Rosa de Lima - pública Lima
- Colegio La Salle - privada Arequipa
- IE Nuestra Señora de Fátima - pública de gestión privada Arequipa
- Colegio Internacional - privada Arequipa
- IE Luz Casanova - pública de gestión privada Lima
- Colegio Abraham Valdelomar - privada Lima
- IE Politécnico del Callao - pública Callao
- Colegio La Salle - privada Lima
- Colegio San Francisco de Borja - privada Lima
- IE Fe y Alegría 43 - pública de gestión privada Callao
- IE Alipio Ponce Vásquez - pública Lima
- Colegio Vallesol - privada Piura
- Colegio San Ignacio de Loyola - privada Piura
- IE Sagrado Corazón de Jesús - pública de gestión privada Piura
- IE Bacilio Ramírez Peña - pública de gestión privada Piura
- IE Nuestra Señora de Fátima - pública de gestión privada Arequipa
- Colegio Villa Alarife - privada Lima
- IE Fe y Alegría 25 - pública de gestión privada Lima
- Colegio Liceo San Juan - privada Lima
- IE San Luis Maristas - pública de gestión privada Lima
- Colegio Nuestra Señora de La Merced - privada Lima
- Colegio Isabel Flores de Oliva - privada Lima
- Colegio Inmaculada - privada Lima
- Colegio San Gabriel - privada Piura
- IE Fe y Alegría 51 - pública de gestión privada Arequipa
- Asociación Educativa Caritas Graciosas - privada Lima

- IE Santa Rosa de Lima - pública Lima
- Cuna Niño Jesús de Praga 1069467 - pública Lima
- Cuna del Banco de la Nación - pública Lima
- IE Elizabeth Espejo de Marroquín 42 - pública Lima
- Programa de Cuidado Diurno de MIDIS Cuna Más - pública Lima - Piura - Arequipa

