

SERIE: DOCUMENTOS TÉCNICOS

Marco de Referencia de Estándares de Aprendizaje para el Perú

2011



**Directorio**

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Jorge Castro León
Liliana Miranda Molina
Magdalena Morales Valentín
Grover Pango Vildoso
Carlos Rainusso Yáñez

Coordinación Técnica

Verónica Alvarado Bonhote

Programa de Estándares de Aprendizaje

Jessica Tapia Soriano, Coordinadora General
Rashia Gómez Cárdenas
Lilian Isidro Cámac
Liriana Velasco Taipe
Luis Vásquez,
Cecilia Zevallos
Amparo Fernández

Cuidado de Edición

Oficina de Comunicaciones
Mónica Delgado Chumpitazi
Carol Alva Martínez

Centro de Información y Referencia

César Arriaga Herrera

Lima, diciembre de 2011

© Programa Educación Básica Para Todos

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)
Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.
Teléfonos: / (51-1) 223-2895, Fax: (51-1) 224-7123 anexo 112
E-mail: cir@ipeba.gob.pe/ www.ipeba.gob.pe

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

Introducción

I. Sustento de la elaboración de los estándares de aprendizaje

- 1.1 Demandas y acciones mundiales en relación a la mejora de los aprendizajes*
- 1.2 Contexto de política curricular en el Perú: logros y desafíos*
- 1.3 Contexto normativo de los estándares de aprendizaje*

II. Propuesta técnica de la elaboración de estándares de aprendizaje

- 2.1 Propósitos y características de los estándares de aprendizaje nacionales*
- 2.2 Estándares nacionales: mapas de progreso y niveles de desempeño*
- 2.3 Relación entre mapas de progreso y el currículo*
- 2.4 Relación entre mapas de progreso y evaluación*

III. Metodología de la elaboración de los estándares de aprendizaje

- 3.1 Características del proceso de elaboración de estándares*
- 3.2 Diseño del proceso de elaboración de estándares*
- 3.3 Algunas premisas básicas para la implementación de los estándares*

Glosario

Referencias

ANEXO: Relación de expertos y especialistas que revisaron y realizaron aportes al presente documento.

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA, cuyo propósito es garantizar la calidad y mejora permanente de las instituciones educativas públicas y privadas de toda la educación básica nacional tiene como una de sus acciones principales la elaboración de los estándares de aprendizaje.

Los estándares son expectativas de aprendizaje claras y precisas que describen lo que todo estudiante peruano debe saber, comprender y ser capaz de hacer, al término de un grado o ciclo en las diversas áreas curriculares, y constituyen el referente que orienta la toma de decisiones pedagógicas y de gestión, a nivel de aula y sistema.

El rigor académico que implica su elaboración y el efecto que tendrán los estándares en el sistema educativo exigen que este proceso determine previamente el marco teórico y metodológico sobre el cual se sustenta. En ese sentido, el propósito de este documento es dejar sentadas las bases sobre las que se diseñan y elaboran los estándares de aprendizaje en nuestro país.

El presente Marco de Referencia consta de tres apartados: el primero, *Sustento de la elaboración de los estándares de aprendizaje*, a partir del análisis de una serie de cambios a nivel curricular y de la normativa que enfatiza en la necesidad del derecho a una educación de calidad, explica las razones que justifican la pertinencia del desarrollo de estándares nacionales de aprendizaje; la segunda, *Propuesta técnica de la elaboración de estándares de aprendizaje*, explica el fundamento teórico y los criterios técnicos para la elaboración de los estándares; la tercera, *Metodología de la elaboración de los estándares de aprendizaje*, da cuenta del proceso metodológico diseñado para su elaboración.

SUSTENTO DE LA ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

1.1 Demandas y acciones mundiales en relación a la mejora de los aprendizajes

El mundo de hoy demanda a la educación centrar su atención en el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad, como un derecho de todos los niños y jóvenes a lo largo de toda su vida¹. Distintos países del mundo han reconocido la urgente necesidad de reorientar los propósitos de sus sistemas educativos para ofrecer a todos sus ciudadanos oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los nuevos desafíos del presente siglo y hacer posible una convivencia humana basada en el respeto, la colaboración y el bienestar.

Avanzar hacia una educación de calidad implica, entre otras acciones, el establecimiento de políticas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y reducir las brechas de inequidad. Para ello, se busca reforzar la orientación del sistema hacia el aprendizaje de los estudiantes y clarificar cuáles son las expectativas de aprendizaje irrenunciables que todo estudiante debe saber y ser capaz de lograr. Además, implica conocer y analizar los logros de

¹ Estas demandas y desafíos a la educación fueron reflexionados y discutidos en Conferencias Mundiales como la celebrada en la ciudad de Jomtiem, Tailandia, en la presentación de informes como el encargado por la UNESCO a una comisión especial presidida por el educador Jacques Delors y alrededor de propuestas de vanguardia elaboradas por pensadores internacionalmente prestigiosos como Edgar Morín. La declaración de Jomtiem tuvo el gran acierto de colocar en el centro de la reflexión el tema del aprendizaje, recordándonos que “la razón de ser de la acción educativa es que los estudiantes aprendan”. El documento de la Comisión Delors enfatiza el concepto de educación a lo largo de la vida, plantea cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, además, plantea como un imperativo combatir el fracaso escolar- que no es el fracaso del estudiante sino del sistema educativo- al que califica como “una catástrofe desoladora en el plano moral, humano y social”

aprendizaje que se están obteniendo, contrastándolos con referentes que indiquen lo que se quiere lograr.

Así, como parte del establecimiento de políticas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes es que muchos sistemas educativos han optado por implementar estándares. Por lo general, los estándares surgieron para regular los sistemas educacionales con currículos descentralizados fijando criterios comunes para definir la calidad del sistema y han sido implementados de diferentes maneras.

En las experiencias de los países como Australia, Inglaterra, Finlandia, Japón, Corea del Sur, Canadá, entre otros², se fijaron altas expectativas de aprendizaje a alcanzar por todos los estudiantes y, al mismo tiempo, se pusieron en práctica reformas para asegurar que todos y cada uno de los estudiantes alcancen las expectativas propuestas y fueran capaces de aprender eficientemente. En otras palabras, las altas expectativas estuvieron acompañadas de acciones que centraron su atención en el mejoramiento de la capacidad de la enseñanza de los docentes para garantizar que estos atiendan eficientemente a todos los estudiantes. En ese sentido, por ejemplo, se incorporaron mecanismos para motivar a los individuos más talentosos a optar por la docencia, se desarrollaron acciones de capacitación docente permanente y se crearon sistemas de monitoreo para identificar las causas de los bajos desempeños e intervenir de manera oportuna y eficaz brindando los soportes necesarios para elevar los niveles de logros a aquellos estudiantes que más lo necesitan (Barder y Mourshed 2008).

En el caso de América Latina, países como Colombia, Chile y Guatemala han iniciado procesos de elaboración e implementación de estándares con el propósito de re focalizar los esfuerzos de gestión en mejorar los aprendizajes y promover un acceso más equitativo al conocimiento. Asimismo, han establecido mecanismos de evaluación que ofrecen información útil y sustantiva sobre el logro efectivo de los estándares como medida de responsabilización política y profesional por los resultados de aprendizaje (Ferrer 2007)

La experiencia internacional da cuenta de la tendencia de los sistemas educativos por reenfocar las acciones de sus sistemas hacia el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad, para lo cual resulta necesario establecer criterios comunes que definan la calidad del sistema en materia de aprendizaje; asimismo, advierte que la implementación de estándares debe estar asociada a altos niveles soportes para escuelas, docentes y estudiantes.

² Además de estos países existen otros sistemas educativos nacionales y subnacionales que han llevado a la práctica estos procesos, como: Bélgica, Hong Kong, Holanda, Singapur, Alberta, Nueva Zelanda, Ontario, Singapur, Corea del Sur, Atlanta, Boston, Chicago, Jordania, Nueva York y Ohio. Estos sistemas educativos son los sistemas con más alto desempeño en el mundo según las evaluaciones internacionales.

Un elemento importante a considerar es que los sistemas educativos que han asociado estándares solo a mediciones externas con altas consecuencias han resultado siendo sistemas ineficaces para lograr cambios sostenidos en la mejora de la calidad de los aprendizajes; por el contrario, la implementación de estándares articulados con sistemas de soporte a las escuelas, docentes y estudiantes han mostrado altos coeficientes de mejora en los resultados de aprendizaje (Barder y Mourshed 2008).

En ese sentido, la experiencia internacional advierte sobre algunos riesgos a considerar en el diseño e implementación de estándares, que resumimos a continuación:

- a. *Los estándares de aprendizaje por sí solos no traen mejoras:* el establecimiento de estándares de aprendizaje –como señala Montes (2007)– podría propiciar una “equidad psicológica” y quedarse en el plano de lo motivacional si su uso no se articula con otros elementos del sistema con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y si el Estado no se responsabiliza por generar las condiciones favorables para que todos los estudiantes puedan avanzar en el logro de los aprendizajes previstos.
- b. *Los estándares de aprendizaje pueden generar mayor inequidad educativa en el sistema:* resulta imprescindible asegurar las condiciones materiales, sociales, pedagógicas y financieras para que los estándares logren el impacto deseado, de lo contrario la implementación de estándares de aprendizaje puede llevar al ahondamiento de las brechas de inequidad, reproduciendo y ampliando la desigualdad entre escuelas y estudiantes.
- c. *“Los métodos de enseñanza pueden restringirse solo al adiestramiento para la prueba”.* en los países donde se ha asociado fuertemente estándares con evaluación de sistema se advierte la tendencia a propiciar una suerte de “enseñanza o adiestramiento para la rendición de la evaluación”, lo cual limita el propósito de la formación integral de los estudiantes.
- d. *“El concepto de calidad educativa puede quedar reducido al mero puntaje alcanzado en las evaluaciones de sistema”.* La tendencia de una rendición de cuentas basada en los resultados obtenidos en las pruebas de aprendizaje, puede llevar a que la complejidad del concepto de calidad educativa quede reducido a una calificación. En algunos países, la publicación de los resultados de las evaluaciones nacionales o subnacionales a través de un listado de escuelas ordenadas por el orden de mérito según el resultado obtenido en las evaluaciones genera marginación de escuelas, maestros y estudiantes con menor rendimiento.

- e. *Necesidades diversas atendidas con patrones o modelos tipo*: varios sistemas educativos han implementado conjuntamente con los estándares mecanismos de intervención e inspección externas a las escuelas según los resultados de aprendizaje. En algunos casos, estas intervenciones responden con “patrones o modelos tipo” de modo que, en vez de enriquecer la reflexión y conocimiento de los docentes, promueven el uso de métodos tradicionales, mecanizan su labor invisibilizando su juicio ético y profesional en el desarrollo de pedagogías críticas. También, restan la posibilidad de realizar innovaciones pedagógicas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Lo expresado en los párrafos anteriores reafirma la necesidad del país de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a partir del establecimiento de estándares cuya utilización esté orientada fundamentalmente a minimizar el riesgo de bajar las expectativas de aprendizaje a efectos del proceso de descentralización educativa, y a reducir las brechas e inequidades educativas en cuanto al logro de los aprendizaje y calidad educativa de los estudiantes más pobres del Perú.

En ese sentido, el proceso de descentralización educativa³ exige establecer estándares nacionales de aprendizaje de manera concertada (CNE 2007) para definir una base común de aprendizajes “no negociables” que las instancias educativas a nivel nacional, regional y local deban garantizar en las escuelas de sus ámbitos y que orienten de manera más precisa los procesos de diversificación en los distintos contextos educativos nacionales⁴.

Asimismo, los cambios curriculares iniciados en los noventa constituyen una evidencia palpable de los esfuerzos del sistema educativo nacional por reorientar el sentido del quehacer educativo en el aprendizaje de los estudiantes; y, al mismo tiempo, de los desafíos que aún existen y que nos llevan a sustentar la elaboración e implementación de estándares nacionales como el siguiente paso necesario a seguir.

³ Este proceso debe expresar el balance de poder y responsabilidades entre los tres niveles de gobierno que permita la mejor contribución de cada uno de ellos a tales propósitos y supone también mecanismos de articulación que permitan una gestión intergubernamental de la educación. La descentralización educativa conlleva a la renovación en la gestión, orientándola a alcanzar los resultados que el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los proyectos educativos regionales (PER). La descentralización se sustenta en dos leyes marco: La Ley de Bases de la Descentralización N° 27783 y la Ley General de Educación N° 28044.

⁴ Las adaptaciones de las expectativas según las realidades locales deben tener como objetivo principal facilitar el logro de los aprendizajes en distintos contextos nacionales, en ningún caso deben significar una disminución o postergación de las expectativas para algunos grupos de estudiantes, principalmente los de menos recursos.

1.2 Contexto de política curricular en el Perú: logros y desafíos

En los noventa, la reforma curricular fue una de las principales estrategias para responder a los diversos problemas que se identificaron como cruciales e iniciar los procesos de una nueva reforma educativa. A continuación, se describen algunos logros y desafíos de la política curricular implementada en el Perú desde la reforma de los noventa hasta la actual versión del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular, en relación a los aprendizajes prescritos y su implementación en las aulas.

Un currículo por competencias para la Educación Básica Regular

En 1993, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Inicial – Primaria, inicia un proceso de transformación curricular que implicaría un cambio de paradigma educativo: el aprendizaje por competencias. La nueva concepción de un currículo por competencias⁵, centró su atención en la formación integral de los estudiantes y basó sus principios psicopedagógicos en los aportes de teóricos de las corrientes cognitivas y ecológicos contextuales del aprendizaje (MED 2000).

La Dirección Nacional de Educación Inicial – Primaria (1997 y 1998) y la Dirección de Educación Secundaria (2001) presentaron las propuestas curriculares, señalando como propósitos fundamentales⁶ que los estudiantes sean el centro de atención de la educación, que se desarrolle en los estudiantes competencias, capacidades, conocimientos, valores y actitudes, que permitan una educación integral para su autorrealización, y que la evaluación sea entendida como un proceso continuo, entre otros⁷. Sin embargo, los conceptos y definiciones del enfoque fueron definidos de maneras distintas por ambas direcciones; de modo que, en los niveles de educación inicial y primaria se prescribieron las expectativas de aprendizaje como competencias, mientras que en el nivel de la educación secundaria se le denominó capacidades⁸.

⁵ Guerrero (2010) sostiene que: En los 90, la reforma curricular fue impulsada con la ilusión de mejorar así la calidad educativa, aunque incluyendo esta vez reformas algo más amplias (...) superaron el modelo basado en objetivos operativos dosificados por grado: y se esforzaron por centrarse más bien en las necesidades básicas de aprendizaje, la formación ciudadana y la preparación para la vida

⁶ Estos propósitos asumen el espíritu de las nuevas orientaciones de las teorías del aprendizaje y reformas curriculares a nivel de Latinoamérica y refieren a lo expresado en el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad y a la Ley General de Educación Nro. 28044.

⁷ Apreciaciones nuestras a partir de los currículos de primaria y secundaria. Loureiro (2009, p14) sostiene, que estos propósitos y dimensiones curriculares se verán expresados en todos los currículos de reforma de Latinoamérica.

⁸ Lo anterior se puede explicar, por un lado, por la complejidad de conceptualizar el enfoque por competencias y plasmarlo en los diseños curriculares; por otro lado, por el hecho de que los equipos de currículo pertenecían a direcciones distintas y no necesariamente concordaban ni compartían las expectativas de aprendizaje para todo el recorrido curricular de la Educación Básica Regular. Los equipos de currículo de primaria y secundaria correspondían cada una a una dirección nacional. A partir de la reestructuración ROF del MINEDU (2007), se creó la Dirección General de Educación Básica Regular, que cuenta con un área de desarrollo curricular compuesta por los tres niveles educativos.

Luego, de un primer esfuerzo por articular los tres niveles de la educación básica en el DCN-2005⁹, la Dirección General de Educación Básica Regular presenta el vigente Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular – DCN-2008 que consolida la intencionalidad de articulación de los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Esta última versión presenta una misma definición de conceptos y uso de nomenclaturas para los tres niveles educativos y mantiene la organización por ciclos como unidad temporal básica que “comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio (...) para el logro de sus aprendizajes y desde una perspectiva de continuidad asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes” (MED 2009).

Un aspecto declarativo en esta última versión curricular es el subrayado nuestro en el párrafo anterior, que pone en evidencia la importancia de que las competencias indiquen la progresión en la que los aprendizajes deben desarrollarse. Sin embargo, siguiendo comparativamente el análisis de otros estudios¹⁰, se advierte que si bien hay una intención de mostrar descriptores en las competencias que denoten una mayor complejidad entre un ciclo y otro, estos requieren una mayor sistematicidad y consistencia, lo que genera imprecisiones en la exigencia y falta de claridad de los aprendizajes a lograr por los estudiantes, en los diferentes ciclos a lo largo de la trayectoria escolar.

Expectativas de aprendizaje iguales para todos los estudiantes

Uno de los lineamientos curriculares innovadores establecido desde 1983 fue el proceso de diversificación curricular, que se sostiene aún en el diseño curricular actual 2008, y que se define como “un proceso de adecuación del currículo básico nacional” en las instancias regionales y locales “en coherencia con las necesidades demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, cultural, lingüística, económica – productiva y geográfica en cada una de las regiones y localidades de nuestro país” (MED 2009).

La diversificación teóricamente pretende responder a la diversidad socioeducativa del país, de modo que los aprendizajes y contenidos curriculares sean pertinentes y relevantes a las distintas realidades de la población educativa. Este proceso pasa por distintos niveles de concreción: de lo

⁹ En el 2005, las Direcciones Nacionales de Educación Inicial y Primaria y de Educación Secundaria presentaron el *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular –Articulado*, que muestra la primera intencionalidad de articulación de los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Cabe mencionar que, el primer intento de articulación se presentó en el currículo de primaria de 1995 entre inicial cinco años y el primer ciclo de la primaria. De ahí que este currículo se le denominará –en el hablar de los docentes- currículo articulado.

¹⁰ Por ejemplo, el estudio de Gilbert Valverde (2001) “Expectativas claras, aprendiendo, enseñando y evaluando en las escuelas peruanas”, y el estudio realizado por Guillermo Ferrer (2006), “Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina”.

nacional a lo regional, de lo regional a lo local y de lo local a la escuela. A excepción de muy pocas regiones¹¹ la diversificación ha sido un proceso que por lo general solo se ha realizado a nivel de las instituciones educativas.

Las ausencias de los niveles de concreción de la diversificación y la “mal interpretada autonomía” concedida a las instituciones educativas para seleccionar y adecuar los contenidos curriculares a su propio contexto sin una adecuada capacitación contribuyó a la reducción de las competencias y capacidades del currículo asociado a una baja expectativa de los aprendizajes¹². Guerrero (2010) sostiene que el proceso de diversificación “requiere de interpretaciones y especificaciones de lo que los estudiantes deben aprender”, situación que se agudiza más “tratándose de formulaciones curriculares amplias” como las establecidas en el Diseño Curricular Nacional, que sumado con “la ausencia de soportes e incentivos profesionales para mejorar la tarea pedagógica y de mecanismos de seguimiento y evaluación lo suficientemente sólidos” ha limitado y tergiversado el sentido de la diversificación.

El proceso de diversificación en contextos de pobreza estableció una relación proporcionalmente inversa a las expectativas de aprendizajes, lo cual ha favorecido el ahondamiento de las brechas de inequidad. En este sentido, Ferrer (2004) sostiene que se fueron “acotando cada vez más las expectativas de aprendizaje debido a las dificultades que presenta la enseñanza en contextos de creciente pauperización de las condiciones de vida de alumnos y familias”.

El informe de progreso educativo 2010¹³ da cuenta de ello, “el Perú sigue siendo uno de los países latinoamericanos de mayor desigualdad en los resultados de pruebas de rendimiento entre estudiantes urbanos y rurales”. Lo expresado en el Informe, se puede constatar en el reporte de las evaluaciones censales ECE-2009:

- En el resultado de comprensión lectora: el 11,6% del total de estudiantes del ámbito rural se ubica en el logro esperado (Nivel 2)¹⁴; en cambio, el 29,9% de los estudiantes del ámbito urbano están en el logro esperado.

¹¹ Se conocen los currículos diversificados de las regiones de Piura, Junín y Puno.

¹² Ferrer (2004) sostiene que “al no existir criterios comunes para seleccionar contenidos y evaluar su logro, las escuelas tienden a bajar las expectativas de aprendizaje de los estudiantes que provienen de familias pobres, y así las oportunidades de acceso al conocimiento se vuelven muy inequitativas entre grupos sociales y entre escuelas, como es en el caso de las escuelas públicas y privadas o las urbanas y rurales”

¹³ Benavides, Martín y Magrith MENA Informe de progreso educativo, Perú 2010 Lima, Perú: PREAL; GRADE, 2010. 60 p.

¹⁴ La UMC reporta los resultados en tres niveles de logro: En el Nivel 2 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, lograron los aprendizajes esperados. Estos estudiantes responden la mayoría de preguntas de la prueba. En el Nivel 1 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, no lograron los aprendizajes esperados. Todavía están en proceso de lograrlo. **Solamente responden las**

- En el resultado de matemática, el 7,1% de los estudiantes del ámbito rural se ubica en el logro esperado (Nivel 2); en cambio, el 16,8% de los estudiantes de ámbito urbano se ubican en el logro esperado.

Cuadro: Estudiantes que logran los aprendizajes del grado (2° grado)

	Comprensión de textos	Matemática
	ECE - 2009	ECE - 2009
	%	%
Nacional	23,1	13,5
Urbana	28,9	16,8
Rural	11,6	7,1
Brecha Nacional -Urbana	11,5	6,4
Brecha Urbana - Rural	17,3	9,7

Fuente: UMC - Reporte de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2009

Como se puede advertir en el cuadro anterior, los resultados de los aprendizajes son aún más desalentadores para los estudiantes del ámbito rural. Esto se explica, en palabras de Rosa Mujica (2010), por el hecho de que la escuela rural “no está en condiciones de asegurar los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de las niñas y los niños” porque tienen “mayores problemas de infraestructura y menor acceso a servicios de saneamiento, salud y nutrición, precariedad del financiamiento y capacitación profesional docentes que no permiten la planificación, tratamiento y desarrollo de las lenguas originarias y el castellano”.

La situación se complejiza aún más en poblaciones indígenas que en casi su totalidad asisten a las escuelas rurales. Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias, ECELO 2008 y ECELO 2010, muestran, por ejemplo, que el porcentaje de estudiantes quechua hablantes de cuarto grado que alcanzan los aprendizajes esperados en comprensión de lectura es un 6% y 7%, respectivamente. En las otras lenguas evaluadas, como el Aimara, el

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

Awajún y el Shipibo-conibo los porcentajes de estudiantes que alcanzan los aprendizajes esperados en dicha competencia son aún menores. Ambas evaluaciones muestran un panorama similar en lo que respecta a los resultados de cuarto grado en las pruebas de castellano como segunda lengua. Aquí se señala un 54% y un 61% de estudiantes que no logra ni siquiera los aprendizajes más elementales en comprensión de lectura (UMC 2008, 2010)

La situación descrita impone la necesidad de implementar una política educativa centrada en garantizar el derecho de todos los estudiantes sin distinción de género, origen social, cultural y económico a lograr aprendizajes pertinentes y de calidad en la escuela, generando mecanismos de soporte técnico y financiero para aquellas escuelas con mayores desventajas. Como señala Ferrer (2006) una “política curricular responsable y democrática establece metas de aprendizaje para que puedan ser comprendidos sin ambigüedades por todos los actores, no solo como orientaciones o lineamientos de práctica escolar, sino para lograrlos efectivamente”.

Evaluación de aula centrada en la orientación y monitoreo del progreso de los estudiantes

La concepción de la evaluación de los aprendizajes ha sido uno de los aspectos más débiles del currículo por competencias, aun cuando se ha venido perfeccionando currículo a currículo. Las orientaciones y fundamentos para la evaluación de los aprendizajes en las aulas, señalados en el actual diseño curricular, muestran un avance en relación al fortalecimiento de una evaluación centrada en orientar y monitorear el progreso de los estudiantes

En el actual DCN la evaluación se define para toda la Educación Básica Regular como un “proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible”, que tiene dos finalidades: la formativa y la informativa. La finalidad formativa, “proporciona información que le permite al docente, luego de un análisis, interpretación y valoración; regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes”. De igual forma, “permite a los estudiantes tomar conciencia sobre su aprendizaje, verificar tanto sus logros, avances, potencialidades, como sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos, así también verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al final de un período o del año académico, con relación a las competencias, capacidades y actitudes previstas en el programa curricular” (DCN, 2008). La finalidad informativa de la evaluación, “permite a las familias y a la sociedad estén informados de los resultados académicos de los estudiante y puedan involucrarse en acciones educativas que posibiliten el éxito de los mismos en la institución educativa y en su proyecto de vida” (MED 2009).

Asimismo, el DCN plantea una perspectiva cualitativa de la evaluación del aprendizaje, al proponer una escala de cuatro niveles (en inicio, en proceso, logro previsto y logro destacado) en los que se describe en qué parte del proceso de logro de la competencia prevista se encuentra el estudiante (MED 2009).

A pesar de las delimitaciones conceptuales de la evaluación en el currículo prescrito y los lineamientos para orientar a los docentes en los procesos de evaluación de los estudiantes, aun no se han logrado implementar tales propósitos en el aula. La práctica muestra, como lo señala Picaroni (2009), que “la evaluación todavía se concibe más como un procedimiento administrativo que como una herramienta pedagógica” y que “la evaluación de los estudiantes en el aula sigue estando centrada en la promoción de grado y no en el monitoreo del proceso de aprendizaje de los estudiantes”. El estudio refiere además que las calificaciones del rendimiento de los estudiantes no ofrecen garantías de que los estudiantes hayan logrado las capacidades esenciales requeridas para seguir aprendiendo.

Por otro lado, Loureiro (2009), evidencia que las prácticas evaluativas de los docentes en las aulas no reflejan el enfoque asumido por el currículo en las áreas de comunicación y matemática. En el caso, del área de comunicación que se desarrolla desde un enfoque comunicativo (lo prescrito en el currículo), Loureiro muestra que los docentes reducen los aprendizajes a “trabajos de gramática: sinónimos, antónimos, sujeto y predicado, clasificar palabras o completar oraciones asiladas con sustantivos, adjetivos o artículos determinados en la misma actividad”.

Estas evidencias dan cuenta de la necesidad de brindar a los docentes herramientas que les permitan esclarecer qué tienen que aprender los estudiantes y ofrecer ejemplos concretos que caractericen los diversos desempeños que deben alcanzar los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, con la finalidad de convertir la evaluación en un medio para intervenir oportunamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr mejoras permanentes.

Evaluación de sistema e identificación de logros de aprendizaje de los estudiantes

Desde 1996, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación viene haciendo esfuerzos por evaluar el currículo logrado en diversos ciclos y áreas curriculares,

con la finalidad de crear dispositivos de gestión para monitorear los aprendizajes de los estudiantes a nivel de sistema.

Hasta el momento, la UMC ha realizado cuatro evaluaciones muestrales: CRECER 1996, CRECER 1998 y las Evaluaciones Nacionales de 2001 y 2004, en distintos grados de educación primaria y secundaria; y cuatro evaluaciones censales en segundo grado de primaria y cuarto grado en las Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe. Ha evaluado capacidades como: la comprensión de textos escritos (en lengua materna¹⁵ y en castellano como segunda lengua) y producción de textos, la resolución de problemas haciendo uso de números y operaciones, la comunicación matemática, la resolución de algoritmos, la medición matemática y la reflexión ciudadana.

Con el fin de identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes en relación a los aprendizajes definidos en el currículo, la UMC elaboró a partir de la Evaluación Nacional del 2001, los niveles de desempeño para reportar los resultados. Los niveles centran la interpretación de los resultados en lo que los estudiantes demuestran poder hacer en la prueba y los ubica en qué parte del proceso se encuentran para llegar al aprendizaje esperado. Sin embargo, el uso de la información sobre los resultados de las evaluaciones nacionales por los actores educativos y principalmente por los maestros para mejorar sus prácticas pedagógicas es aún insipiente, como lo refiere Loureiro (2009) "los sistemas nacionales de evaluación de los países latinoamericanos tienen un gran desafío: asegurar que los resultados de las evaluaciones, además de ser conocidos oportunamente por maestros, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, sean utilizados por los maestros como herramientas para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten y para mejorar los procesos de toma de decisiones y de gestión educativa".

Otro desafío del sistema educativo es complementar los dos niveles de evaluación, de aula y de sistema. La información de ambas evaluaciones daría cuenta del progreso del aprendizaje de los estudiantes y permitirán tomar decisiones en materia de aprendizaje. Ravela (2006) refiere lo siguiente respecto a este tema: "las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias no antagónicas. Cada una permite "ver" o "hacer" algunas cosas, pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los

¹⁵ Además del castellano, se ha evaluado en Quechua Cusco Collao, Aimara, Shipibo-conibo y Awajún.

aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo”.

Para lograr avanzar en estos desafíos es necesario construir un instrumento que articule los diversos elementos del sistema: currículo, evaluaciones nacionales, materiales educativos y formación docente bajo un mismo marco conceptual, con la finalidad de dar coherencia al sistema educativo en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que todos los actores e instancias educativas “partan de expectativas semejantes y una misma visión de lo que es relevante aprender”. De lo contrario, “estudiantes y escuelas recibirán mensajes contradictorios en lugar de metas claras” (Meckes 2007) Este es un reto que la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje debe de asumir.

1.3 Contexto normativo de los estándares de aprendizaje

Al comenzar el siglo XXI, el Perú inicia un proceso de reforma del Estado con la finalidad de superar las brechas de pobreza y exclusión del país y fortalecer el proceso democrático. Desde entonces hasta la actualidad se explicitan acuerdos sociales, políticas de Estado y documentos legales que orientan las acciones del sector educativo hacia una educación de calidad con equidad y que constituyen el marco normativo que da sustento a la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje en el país. A continuación, se describen los más importantes:

Junto con el retorno de la democracia, en el 2002 se suscribe el Acuerdo Nacional por el gobierno, los partidos políticos y organizaciones representativas de la sociedad civil en cuya política N° 12 se compromete al Estado a “universalizar el acceso a la educación con calidad para eliminar las brechas de inequidad, incrementar el presupuesto educativo para brindar mejores condiciones a los estudiantes y aumentar la exigencia educativa a través de mecanismos de certificación y evaluación”.

El Estado peruano a partir de múltiples diálogos, consultas y procesos de consenso ha establecido a partir del año 2003 las bases de un sistema educativo centrado en los estudiantes, que busca desarrollar una educación de calidad para la realización personal de todos los peruanos y para la construcción de la democracia y el desarrollo del país. La Ley General de

Educación N° 28044, aprobada en el 2003, reafirma el compromiso del Estado por “desarrollar una educación de calidad para la realización personal y social de los peruanos para la construcción de la democracia y el desarrollo del país”. En ese sentido, la Ley General de Educación define la calidad de la educación como “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” y señala como fines de la educación, en el artículo 13:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.” (LGE 2003: artículo 9).

Por otro lado, la LGE reconoce a la educación como un derecho fundamental de las personas, amparada en la Constitución Política del Estado y los Tratados Internacionales. El derecho a la educación tiene como sujeto a los estudiantes y como responsables de garantizarlo al Estado y la sociedad en su conjunto. Así lo señala el artículo 3 de la LGE N° 28044.

El derecho a la educación implica que todos los estudiantes tienen derecho a disponer de una educación de calidad, en términos de docentes, infraestructura y materiales; a acceder a ella en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación; a que se les brinde un servicio educativo de calidad, es decir que logre resultados de aprendizaje; a que se les garantice una educación pertinente y diversificada de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada uno.

Ello supone la obligación del Estado de garantizar iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo que favorezcan el aprendizaje oportuno, efectivo y pertinente; así como proveer y administrar servicios educativos públicos gratuitos y de calidad para garantizar el acceso universal a la Educación Básica y una oferta educativa equitativa en todo el sistema (LGE 2003: artículo 21).

Por su parte, El Proyecto Educativo Nacional oficializado como política de Estado en enero de 2006, retoma los fines de la educación señalados por la LGE y propone una visión de la educación en la que todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales.

Es en virtud a esa visión que se establecen los seis objetivos estratégicos que orientan la política educativa al 2021, en los cuales se propone sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra que brinde resultados y oportunidades educativas de igual calidad para todos, ajena a cualquier forma de discriminación. Es específicamente la política 6° del objetivo estratégico 2 que establece 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. Asimismo, se señala como necesario asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad que propicien el acceso a estos aprendizajes fundamentales (CNE 2007).

Para lograr el ejercicio del derecho a la educación se hace necesario contar con mecanismos que garanticen que la educación recibida por los estudiantes sea de calidad. Es así como se crea el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) mediante la Ley N° 28740, cuyos objetivos son 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 (Ley SINEACE 2006).

Según el artículo 21 de la Ley del SINEACE, el Ipeba es el órgano operador 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. (Ley SINEACE 2006)

Los procesos de mejora de la calidad que impulsa el Ipeba 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, de acuerdo a lo establecido en el artículo 27° inciso c) del reglamento de la Ley del SINEACE.

Finalmente, en el 2010, el Plan Bicentenario¹⁶ recoge, en materia educativa, los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional, 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” y fija como una de las acciones estratégicas “definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente” (CEPLAN 2011).

El análisis de los cambios producidos en materia curricular como la normativa desarrollada en los últimos años configuran el contexto que fundamenta la propuesta de estándares al destacar la necesidad de definir expectativas que señalen hacia donde se dirige el aprendizaje, de contar con un marco común nacional que defina las expectativas de logro para todos los estudiantes del país independiente de su situación geográfica, social o económica, así como de realizar un seguimiento al logro de dichas expectativas.

¹⁶ El Plan Bicentenario contiene las políticas nacionales de desarrollo que deberá seguir el Perú en los próximos diez años

PARTE II

PROPUESTA TÉCNICA DE LA ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

2.1 Propósitos y características de los estándares de aprendizaje nacionales

Los desafíos pendientes en el terreno de la implementación curricular indican que es preciso avanzar en la definición de expectativas más explícitas, claras y consensuadas sobre los aprendizajes a los que todos los estudiantes deben acceder, y en buscar estrategias adecuadas de implementación que involucren el compromiso por parte de la sociedad y el Estado para brindar una asistencia técnico pedagógica sostenida y el aseguramiento de las condiciones materiales necesarias para que los aprendizajes esperados se logren.

Los estándares de aprendizaje pretenden contribuir de manera efectiva a abordar tales retos y, en ese sentido, se plantean los siguientes propósitos para su elaboración:

- Fortalecer la práctica docente orientándola hacia la mejora y logro de las metas de aprendizaje que todos los estudiantes deben alcanzar en la escuela.
- Proporcionar un eje articulador del currículo, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente inicial y en servicio, y la elaboración de materiales educativos, en función de la mejora y logro de las metas de aprendizaje de todos los estudiantes.

Los estándares son definidos como aquellos aprendizajes que todos los estudiantes peruanos deben lograr en las diferentes áreas y niveles de la escolaridad, independientemente de su

origen social, cultural y económico. Dichos aprendizajes se construyen a partir de consensos y acuerdos comunes, y tienen las siguientes características principales:

- Aluden a aprendizajes esenciales o imprescindibles¹⁷
- Operativizan el enfoque por competencias al describir el desempeño que deben lograr los estudiantes y, por ende, que los docentes deben observar para determinar si los estudiantes están desarrollando las competencias.
- Son claros, precisos y comunicables.
- Definen el qué deben aprender los estudiantes y no el cómo deben aprenderlo, en ese sentido, se limitan a describir las etapas por las que debe avanzar el alumno y no la manera cómo se debe llegar a ella.
- Aluden a aprendizajes observables directa e indirectamente, susceptibles de ser evaluados

2.2 Estándares nacionales: mapas de progreso y niveles de desempeño

La literatura especializada en el tema y la experiencia internacional señalan que no existe una única manera de construir estándares de aprendizaje. Los modelos que guían su elaboración pueden ser diversos y atender a diferentes propósitos acordes con el funcionamiento de un determinado sistema educativo.

En el caso peruano, luego de revisar y analizar diversas alternativas¹⁸, se optó por un *enfoque de progreso* debido principalmente a su relación estrecha con el enfoque por competencias asumido por el DCN.

Ambos enfoques se basan en los siguientes supuestos sobre el aprendizaje¹⁹:

- El aprendizaje es un continuo: el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que el conocimiento y las capacidades están en constante movimiento, evolucionado desde lo más simple a lo más complejo. En ese sentido, el aprendizaje se desarrolla, es un proceso que dura y se perfecciona a lo largo del tiempo, a medida que los estudiantes se enfrentan a tareas más complejas.

¹⁷ Entendemos por aprendizajes imprescindibles aquellos aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades. (Coll y Martín 2006)

¹⁸ Se revisaron principalmente las siguientes propuestas de Australia, Inglaterra, Chile, Guatemala, Colombia y Estados Unidos

¹⁹ Los principales fundamentos de los mapas de progreso han sido tomados de las Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile 2007)

- El aprendizaje es diverso: los estudiantes aprenden de diferentes maneras y a diferentes ritmos. En una misma aula y en un mismo ciclo coexisten una variedad de niveles de aprendizaje, es decir, el aprendizaje progresa a diferentes niveles. Esta última idea es de gran relevancia en el enfoque de progreso pues implica reconocer que los estudiantes avanzan en su aprendizaje desde donde efectivamente se encuentran en su propio recorrido (en el desarrollo de las competencias) y no desde donde se supone que deberían estar según el grado o ciclo de escolaridad que cursan.
- El aprendizaje es significativo: el aprendizaje que se promueve no está relacionado con la asimilación de conocimientos aislados sino con la aplicación y desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que puedan ser interrelacionados y puestos en acción en distintos contextos de mayor complejidad. En tanto este aprendizaje integra y relaciona demandas externas y el contexto y las características personales, su dominio por parte del estudiante depende de una acción de enseñanza que vaya más allá de actividades de memorización y que incluya prácticas procedimentales que desarrollen el saber hacer.

Los presupuestos teóricos del enfoque de progreso son los que guían la propuesta de estándares de aprendizaje nacionales, la cual considera estándares de contenido y estándares de desempeño²⁰. Los primeros son descritos como **mapas de progreso del aprendizaje** y los segundos como **niveles de desempeño**.

¿Qué son los mapas de progreso de aprendizaje?

Los mapas de progreso describen la dirección del crecimiento o progreso del aprendizaje en las competencias de las distintas áreas curriculares, desde el inicio al final de la trayectoria escolar (Forster, 2007). Describen la secuencia típica del aprendizaje considerando tanto los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes, como el currículum y las evidencias respecto de los logros de aprendizaje.

¿Cuál es la utilidad de los mapas de progreso?

Los mapas de progreso tienen tres funciones principales:

²⁰ Las definiciones de estándares de contenido y estándares de desempeño las puede encontrar en el glosario del presente documento.

- *Son una herramienta que se focaliza en el crecimiento y mejoramiento del aprendizaje.*

Una de las premisas fundamentales para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus procesos de aprendizaje es comprender en profundidad en qué consiste progresar en un área determinada. En ese sentido, los mapas de progreso constituyen una herramienta que puede resultar de suma utilidad para los docentes al involucrarlos en un entendimiento profundo de las competencias y del conocimiento que está siendo construido. 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.” (Forster 2007: 1)

- Permiten monitorear el progreso del aprendizaje

Los mapas de progreso permiten monitorear el crecimiento del aprendizaje al proporcionar referentes o criterios claros, explícitos y compartidos para observar los procesos de aprendizaje, identificar los logros y necesidades particulares de los alumnos y ayudarlos a mejorar.

El continuo de niveles del mapa al describir el recorrido que suelen seguir los estudiantes en el desarrollo de una competencia determinada, permite sobre todo identificar en qué parte del camino (cuán lejos o cerca) se encuentran los estudiantes respecto de la expectativa del logro señalada en el mapa.

- Permiten retroalimentar oportunamente la enseñanza y el aprendizaje

Una vez que el docente comprendió la naturaleza del aprendizaje en un área determinada y obtuvo información respecto del logro de sus estudiantes, al contrastar su desempeño y las expectativas de los mapas de progreso, puede orientar las decisiones pedagógicas en función del progreso de sus estudiantes. Para ello, 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.

Organización de los Mapas de Progreso

Los mapas se organizan en función a las competencias centrales que los estudiantes deben desarrollar en un área curricular. Indican la secuencia o progresión en el desarrollo de las competencias en cada una de las áreas curriculares a través de niveles o etapas que describen una gama de conocimientos, habilidades y actitudes que van de lo más simple a lo más complejo y que los estudiantes deben demostrar poder hacer.

De esta manera, los mapas de progreso constituyen referentes claros y precisos que permiten ubicar en qué momento del proceso de aprendizaje se ubica el estudiante con la finalidad de intervenir oportunamente y ayudarlo a progresar. Es tomando como base estos planteamientos, que se proponen siete niveles para cada mapa de progreso de manera que describan el progreso de los aprendizajes de los estudiantes desde antes de ingresar al nivel primario hasta la finalización de la Educación Básica Regular.

El mapa se inicia en el nivel 1 en el que se consideran los aprendizajes de los estudiantes que se consideran previos al empezar el nivel primario. Asimismo, se considera un nivel 7 que describe un nivel de aprendizaje que está por encima de la expectativa señalada al finalizar la educación secundaria. El objetivo de la propuesta de siete niveles es dar cuenta de la continuidad del aprendizaje, de cómo las competencias se desarrollan desde un nivel previo al nivel primario y prosiguen desarrollándose a lo largo de este nivel y de la Secundaria, proyectándose más allá de ella.

Si bien cada nivel del mapa define una expectativa de aprendizaje para el término de los ciclos de la escolaridad del nivel primario y secundario, también posibilita la identificación del nivel de aprendizaje de los estudiantes de un ciclo determinado, en una gama de niveles del mapa. Así, por ejemplo, es posible que en un aula de segundo grado existan estudiantes en los niveles 2 y 3 de un mapa, no obstante lo esperado es que todos puedan llegar al nivel 2.

Con esta propuesta, se busca enfatizar la idea de trabajar a partir de la diversidad de los aprendizajes de los estudiantes y establecer un nivel de logro del aprendizaje esperado en un determinado ciclo hacia el cual se debe orientar la intervención pedagógica sobre todo de los

estudiantes que se encuentran por debajo de esa expectativa, así como permitir el progreso del aprendizaje de los estudiantes que se ubican por encima de la expectativa.

Por otro lado, se busca que los mapas de todas las áreas guarden coherencia interna. Eso significa que en su elaboración se asegure la coherencia horizontal entre los aprendizajes de las diversas áreas curriculares y al interior de estas, de modo que la demanda cognitiva²¹ implicada en cada nivel de los mapas sea la misma en todas las áreas. Asimismo, se busca resguardar la coherencia vertical de las progresiones entre los ciclos por medio de la identificación de aquellas dimensiones²² propias de la naturaleza de las áreas que permiten complejizar la competencia ciclo a ciclo.

A continuación se incluye un ejemplo de mapa de progreso de la competencia de comprensión de textos:

Nivel 7	Lee comprensivamente variados tipos de textos de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia	Destacado
Nivel 6	Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.	VII ciclo
Nivel 5	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de	VI ciclo

²¹ La definición de demanda cognitiva la puede encontrar en el glosario del presente documento.

²² Las dimensiones son aquellos elementos que definen la progresión en cada competencia.

	otros, frente al tema.	
Nivel 4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.	V ciclo
Nivel 3	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.	IV ciclo
Nivel 2	Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.	III ciclo
Nivel 1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.	Previo

Adaptación de un mapa de progreso chileno

¿Qué son los niveles de desempeño?

Son descripciones más específicas de los aprendizajes que permiten diferenciar crecientes niveles de dominio en relación a los aprendizajes señalados en el mapa de progreso, en un área dentro de un mismo ciclo. De esta manera, los niveles de desempeño permiten identificar qué tan cerca se encuentran los estudiantes del aprendizaje esperado para el ciclo en el que se encuentra. Los niveles de desempeño se utilizan para describir el aprendizaje que muestran los estudiantes en las evaluaciones de sistema. En la propuesta nacional, los niveles de desempeño se construyen a partir de los mapas de progreso, como puntos específicos dentro del continuo de los mapas que muestran diferentes niveles de aproximación al logro del aprendizaje esperado.

El siguiente diagrama muestra de manera esquemática la relación entre mapa de progreso y niveles de desempeño

Nivel 7	Lee comprensivamente variados tipos de textos de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia
Nivel 6	Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.
Nivel 5	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
Nivel 4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.

Nivel 3	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
Nivel 2	Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.
Nivel 1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

EJEMPLOS DE NIVELES DE DESEMPEÑO

SUFICIENTE

Los alumnos y alumnas alcanzan, en este nivel, una comprensión de los textos leídos que les permite relacionar e integrar diversas informaciones, tanto explícitas como implícitas (inferidas) y opinar sobre el contenido de textos poco familiares.

BÁSICO

Los alumnos y alumnas alcanzan, en este nivel, una comprensión de los textos leídos que les permite extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa¹ y opinar sobre el contenido de textos familiares.

DEBAJO DEL BÁSICO

Estos alumnos y alumnas aún no han consolidado los aprendizajes del Nivel Intermedio, ya que en ocasiones demuestran logros en algunos de los aprendizajes descritos en ese nivel, pero con una menor frecuencia y de manera poco consistente. Aquí se agrupan desde estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, junto con estudiantes que, con un poco de ayuda podrían demostrar los aprendizajes del Nivel Intermedio.

Principales usuarios de los mapas

Los principales usuarios de los **mapas de progreso y niveles de desempeño** son los estudiantes, los docentes y los padres de familia.

Los estudiantes tienen una visión del desarrollo que deben lograr en sus aprendizajes, de manera que puedan tener un rol más activo en el logro de los mismos y, con ello, mejorar su desempeño.

Los docentes pueden guiar de mejor manera su práctica al conocer no solo la expectativa de aprendizaje que se espera de sus estudiantes sino también la trayectoria que sigue típicamente el desarrollo de ese aprendizaje. Esto último es particularmente importante pues les permite identificar con mayor precisión la diversidad de logros de sus estudiantes o las diferentes etapas en las que se encuentran respecto de la expectativa para intervenir oportunamente y ayudarlos a mejorar.

Los padres de familia cuentan con información acerca de lo que deben esperar del aprendizaje escolar de sus hijos, de manera que se involucren, desde sus particulares roles, generando las condiciones idóneas para el logro de los aprendizajes esperados.

2.3 Relación entre estándares y currículo

Los estándares constituyen instrumentos que forman parte del currículum nacional y se articulan de manera complementaria con el Diseño Curricular Básico (DCN). Por tal motivo, se elaboran tomando en cuenta lo que es valorado por el DCN.

¿Cuáles son las funciones complementarias del DCN y los estándares?

El currículo define lo que todos los estudiantes deben aprender en la escuela y los estándares describen la progresión en la que estos aprendizajes típicamente se desarrollan en los diferentes niveles del sistema educativo.

Al permitir observar el aprendizaje en términos progresivos, los estándares dan indicios sobre el punto del proceso de aprendizaje en el que los estudiantes se encuentran. En otras palabras, los estándares cumplen la función de indicar el nivel de avance y logro de las competencias curriculares.

2.4 Relación entre estándares y evaluación

Al hacer explícito el crecimiento, los mapas de progreso permiten no solo orientar la enseñanza sino también evaluar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los objetivos principales de los mapas de progreso es guiar la evaluación de aula y de sistema y, en ese sentido, ofrecen una descripción compartida del crecimiento del aprendizaje en las diferentes competencias y áreas del currículum.

Como se ha señalado, la propuesta de estándares considera niveles de desempeño constituidos como “hitos” dentro del continuo de los mapas de progreso. El hecho de que los niveles de desempeño y los mapas de progreso se encuentren alineados en la misma secuencia del aprendizaje permite en palabras de Forster: asegurar que los criterios o referentes para la enseñanza, la evaluación y la interpretación de los aprendizajes de los estudiantes sean consistentes en términos conceptuales (Forster 2007).

Plantear los estándares como referentes comunes que guíen tanto la evaluación de aula como la de sistema, favorece la articulación entre monitoreo interno y externo de la escuela: los docentes pueden establecer vínculos más claros y explícitos entre su propia práctica en el aula y los resultados de sus propias evaluaciones, y la información provista por las evaluaciones nacionales. Todo ello debiera redundar en un conocimiento más profundo de los desempeños más logrados y menos logrados de los estudiantes con el objetivo de ayudar a todos los estudiantes a avanzar.

METODOLOGÍA DE LA ELABORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

3.1 *Características del proceso de elaboración de estándares*

La elaboración de estándares de aprendizaje se caracteriza principalmente por la rigurosidad técnica, la participación consensuada y la comunicación clara y constante. Si bien estas características hacen de la elaboración de estándares un proceso largo y complejo, le confieren al proceso una sólida legitimidad técnica y social que permitirá afrontar, con mayores probabilidades de éxito, el proceso de implementación de los mismos (Ferrer 2006).

➤ Rigurosidad técnica

Las experiencias internacionales y la bibliografía especializada en el tema, registran la necesidad de contar con un equipo multidisciplinario de profesionales: maestros/as, psicólogos y especialistas de áreas, con amplia experiencia en el tema de aprendizaje escolar, en el desarrollo cognitivo de los niños y en el conocimiento de la disciplina que abordarán los estándares.

El equipo técnico es el responsable de desarrollar procesos que permitan definir y operacionalizar los aprendizajes prioritarios de cada área curricular. Asimismo, tiene la tarea de explicitar claramente qué se espera logren los estudiantes en cada ciclo de la escolaridad con la finalidad de orientar la toma de decisiones de los actores educativos para el mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes.

➤ Participación y consenso

Definir cuáles son los aprendizajes nacionales “irrenunciables” (Ferrer 2006) que todos los estudiantes peruanos deben lograr a lo largo de su trayectoria escolar, requiere de una amplia participación de actores educativos como docentes, estudiantes, padres de familia, representantes de la sociedad civil y del Estado, entre otros, con el fin de garantizar el reconocimiento y compromiso social por los estándares.

En ese sentido, el proceso de elaboración de estándares de aprendizaje se desarrolla en una permanente y continua producción, reflexión, aportes y consolidación de acuerdos que garanticen una implementación exitosa de estos.

➤ Comunicación clara y constante

Un desafío en la elaboración de estándares de aprendizaje es poder definir de manera clara y precisa los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar, para lo cual se hace necesario manejar estrategias comunicacionales que permitan dar a conocer los estándares de manera que se garantice la comprensión de estos por parte de todos. Por otro lado, es necesario hacer uso de diversos medios de comunicación que permitan dar a conocer a los actores educativos, en forma consistente y progresiva, los avances en la elaboración de los estándares de aprendizaje, los beneficios y riesgos en el uso, el proceso de implementación y sus resultados, con el fin de que se tomen decisiones informadas que apunten al mejoramiento del aprendizaje.

3.2 Diseño del proceso de elaboración de estándares

3.2.1 Elaboración progresiva de los estándares

La revisión de la experiencia internacional sobre los procesos de elaboración de estándares indica que no hay una fórmula exacta para la elaboración de estándares de aprendizaje, cada país diseña y ejecuta una ruta de acuerdo a las particularidades propias del contexto (Ferrer 2006). En lo que respecta al caso peruano, la propuesta técnica y metodológica asumida en la elaboración de mapas de progreso requiere que la elaboración de estándares sea progresiva²³. Así, dicha elaboración se inicia con los mapas de progreso de las áreas de *Comunicación* y *Matemática*²⁴. De manera paralela, se realizan estudios²⁵ con el fin de generar insumos para la

²³ La elaboración progresiva obedece a la rigurosidad técnica y al tiempo que demanda el proceso.

²⁴ Se ha visto por conveniente empezar por estas áreas debido principalmente a que son áreas que cuentan con la mayor cantidad de evidencias de logros de aprendizajes (al ser las áreas priorizadas por las evaluaciones nacionales).

elaboración de mapas de progreso en las áreas de *Personal Social* (en el nivel primario), *Historia, Geografía y Economía, Formación ciudadana y cívica, y Persona, familia y relaciones humanas* (en el nivel secundario) y *Ciencias*²⁶, así como para la educación intercultural bilingüe y la educación inicial.

En el caso de la Educación Bilingüe Intercultural, existe la intención del Estado por desarrollar una propuesta educativa bilingüe de “mantenimiento” y “aditiva”²⁷ a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB)²⁸. Sin embargo, dada la complejidad de responder no solo a la diversidad de lenguas y culturas del país²⁹ sino también a la diversidad de los contextos de bilingüismo social e individual, no se cuenta aún con “propuestas o modelos curriculares”³⁰ concretos que guíen el desarrollo y tratamiento de las lenguas (indígenas y castellano) para el aprendizaje de las competencias y capacidades de las áreas curriculares y la información sobre evidencias de logros de los estudiantes indígenas con la que se cuenta resulta muy limitada³¹. Por tal motivo, se ha previsto coordinar con la DEIB la realización de estudios que permitan explicitar los modelos curriculares de la educación intercultural bilingüe, para luego establecer los lineamientos y criterios que permitan la elaboración de los estándares de aprendizaje para la población escolar indígena.

En el caso de la Educación Inicial, si bien es cada vez mayor el interés por conocer, mediante la investigación y la evaluación, la situación real de la niñez menor de cinco años respecto a su desarrollo y aprendizaje³², en el Perú, aún no existe consenso sobre el tema y se cuenta con información limitada sobre lo que aprenden los niños en educación inicial. Contar con estándares para este nivel constituye un desafío pues en esta etapa los niños se encuentran en

²⁵ Estos estudios analizan las propuestas internacionales de estándares de aprendizaje, las propuestas curriculares nacionales e internacionales y la evidencia de logro de aprendizaje de los estudiantes peruanos en dichas áreas y para esas poblaciones.

²⁶ Este ámbito del aprendizaje recibe en primaria el nombre de Ciencia y Ambiente y en secundaria el nombre de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

²⁷ Una educación intercultural bilingüe de mantenimiento supone el desarrollo y uso de la lengua originaria y la lengua franca durante todo el proceso educativo. El modelo EIB será aditivo, en tanto que se inicia el desarrollo de las áreas curriculares en la lengua materna y se adiciona una segunda lengua para desarrollar competencias comunicativas para posteriormente utilizarla conjuntamente con la lengua materna como lengua de instrumento de aprendizaje de las áreas de curriculares.

²⁸ La DEIB tiene como objetivos estratégicos *diseñar y definir los criterios técnicos para la diversificación curricular, los medios y materiales, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación de la Educación Intercultural y Bilingüe y Normar el uso educativo de las lenguas indígenas en coordinación con los organismos de la sociedad civil, los investigadores y los usuarios. Contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas y materiales de EIB Inicial, pertinentes a la diversidad lingüística y sociocultural de los niños y niñas de zonas rurales y urbanas.*

²⁹ En el país existen alrededor de cincuenta lenguas vivas en el país y el número de pueblos indígenas cuadruplica esta cifra.

³⁰ Los modelos o propuestas educativos son propuestas diversificadas que explicitan la función que se le consignará a las lenguas: lengua como instrumento de aprendizaje o lengua para ser aprendida. También explicitan cómo se abordará el aprendizaje de las áreas curriculares: en qué lengua, hasta qué grado y qué capacidades.

³¹ A excepción del reporte de evaluación de la UMC (que solo muestra evidencias de logros del área de Comunicación), no se cuenta con más información sobre los aprendizajes de la población escolar indígena.

³² Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Marco de trabajo (UMC 2009).

constante aprendizaje y los ritmos con los que aprenden se desarrollan de manera acelerada y diversa. Es por ello que resulta necesario promover en la sociedad debates informados, así como impulsar el desarrollo de estudios previos que den el sustento y alcances de la elaboración de estándares sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños en este nivel.

3.2.1 Procesos técnicos seguidos en la elaboración de estándares

A partir de la revisión de la experiencia de algunos países se han identificado los procesos técnicos más relevantes seguidos en la elaboración de estándares. A continuación, se describe en qué consisten estos procesos y cómo el Perú los viene desarrollando:

a. Conformación del equipo técnico

Consiste en conformar un equipo de especialistas que tendrán la responsabilidad de la elaboración de los estándares de aprendizaje.

En el Perú, el equipo técnico de estándares de aprendizaje se conforma por una coordinación general, coordinaciones de cada área curricular y especialistas de área. Debido a la poca experiencia del país en esta labor específica, se decidió conformar equipos multidisciplinarios con amplio conocimiento en el tema de aprendizaje por área curricular, con experiencia en formulación de currículo o evaluación de los aprendizajes. Los miembros del equipo técnico son personal contratado por el Ipeba y son los responsables de la elaboración de los estándares de aprendizaje nacionales.

Por otro lado, es importante señalar que el equipo técnico del Ipeba tiene la responsabilidad de desarrollar la propuesta de estándares de manera conjunta con especialistas de la UMC y del área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Básica Regular (DGEBR) del Ministerio de Educación, para lo cual se ha conformado “el equipo integrado”. Asimismo, se ha conformado una Comisión Directiva de estándares de aprendizaje integrada por autoridades del Ipeba, DGEBR y UMC en la que se toman las decisiones más relevantes respecto del desarrollo del proceso.

a. Revisión de bibliografía internacional sobre estándares de aprendizaje

Este proceso consiste en la revisión bibliográfica de los procesos de elaboración e implementación de estándares de aprendizaje que han llevado a cabo algunos países de la región y del mundo. Esta revisión permite el análisis de los modelos, enfoques y procesos

llevados a cabo por los equipos técnicos de los países estudiados, con la finalidad de tener referentes concretos que permitan sustentar las diversas decisiones que el equipo técnico nacional tendrá que asumir a lo largo del proceso de elaboración e implementación de los estándares de aprendizaje.

Una de las primeras tareas que tuvo que asumir el equipo técnico responsable de la elaboración de estándares en el Perú es la búsqueda y revisión de bibliografía especializada en el tema de estándares de aprendizaje, para lo cual se revisaron fuentes confiables y reconocidas internacionalmente.

A partir de esta primera revisión se identificaron cuatro experiencias internacionales, de países que vienen implementando de estándares, para ser estudiadas y analizadas en profundidad: Australia, Chile, Colombia y Guatemala. Los dos primeros países fueron seleccionados por considerar un modelo de progreso en sus propuestas de estándares, modelo por el que ha optado la propuesta peruana. Colombia y Guatemala fueron seleccionados por tratarse de países multiculturales y multilingües, como el Perú. Finalmente, Inglaterra se eligió por ser uno de los países pioneros en la elaboración e implementación de estándares de aprendizaje y por su propuesta de articulación entre la evaluación de aula y de sistema.

Para el estudio de estas experiencias se accedió a documentos curriculares oficiales de los países mencionados, así como investigaciones que daban cuenta del proceso de construcción de estándares en esos países.³³

b. Elaboración del Marco de Referencia

El Marco de Referencia es el documento que sustenta el marco conceptual y procedimental de los estándares de aprendizaje nacionales. En él se explicita el por qué y el para qué de los estándares de aprendizaje, la descripción detallada de la propuesta técnica y los pasos que se seguirán para su elaboración e implementación.

En el Perú, el Marco de Referencia ha sido elaborado por el equipo técnico responsable de la elaboración de los estándares de aprendizaje y ha sido sometido, desde su primera versión, a la revisión de diferentes especialistas nacionales e internacionales conocedores del tema, a los equipos de especialistas de la DGEBR y de la UMC del Ministerio de Educación y a especialistas

³³La revisión de bibliografía sobre sistemas de estándares en otros países se traduce en una serie de publicaciones elaboradas por el IPEBA.

regionales de educación en todo el país. Los aportes recogidos de estas revisiones han sido sistematizados e incorporados en la versión final del Marco de referencia.

c. Análisis curricular

El análisis curricular consiste en la revisión del marco curricular nacional y de los documentos que prescriben los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en la escuela. Esta revisión curricular permite evaluar por áreas curriculares el nivel de precisión y claridad de los aprendizajes prescritos, la definición de las competencias prioritarias de cada área, las capacidades, conocimientos y actitudes priorizados a lo largo de la educación básica regular y sus marcas de progresión a lo largo de la trayectoria escolar. La experiencia de otros países refiere que los hallazgos del análisis curricular se convierten en los argumentos para un reajuste o reestructuración del marco curricular vigente que permita alinear el currículo y los estándares bajo un mismo enfoque.

En el Perú, este proceso se ha iniciado con el análisis curricular de las áreas de Comunicación y Matemática debido a que se iniciará la elaboración de estándares de aprendizaje en estas dos áreas curriculares. Este análisis busca responder a las siguientes preguntas:

¿Qué consistencia hay entre las fundamentaciones del área y los aprendizajes priorizados?

¿Cuáles son los elementos que marcan progresión en cada una de las competencias de estas áreas?

Los hallazgos de este análisis curricular constituyen insumos para determinar los dominios o competencias que deben priorizarse en la elaboración de mapas de progreso, para identificar los elementos de las competencias de cada área que permitan establecer la progresión de los aprendizajes, así como identificar los posibles ajustes que deberán introducirse en el currículo en las respectivas áreas.

d. Análisis de la evidencia de logros de aprendizaje

Consiste en el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales. Esta revisión implica el análisis de los modelos de evaluación de las pruebas, la definición de los niveles de desempeño, el análisis comparativo entre lo logrado y lo prescrito en el marco curricular, el análisis cualitativo de los aprendizajes que logran los estudiantes en las evaluaciones, sus niveles de exigencia según el grado y la edad, el análisis de ítems y la identificación de contextos y condiciones escolares y extraescolares

asociados al rendimiento académico de los estudiantes. Toda la información que se obtiene del análisis sirve como insumo para la formulación y definición de la exigencia de los estándares de aprendizaje.

En el caso peruano el análisis de evidencia de logros de aprendizajes tiene dos propósitos. El primero es obtener información de lo que saben y pueden hacer los estudiantes en cada una de las áreas sobre las cuales se elaborarán los mapas de progreso y el segundo es tener elementos de juicio que permitan establecer el nivel de exigencia de los aprendizajes que se describan en los mapas. La revisión y análisis de la evidencia de logros de aprendizaje se realizará por áreas curriculares e implicará en ambos casos los procedimientos señalados en el párrafo anterior.

e. Elaboración de los mapas de progreso

El primer paso en la elaboración de los mapas de progreso de un área curricular es la identificación de los dominios o competencias centrales, en función de las cuales se organizan dichos mapas. Luego, se identifican las dimensiones en cada uno de los dominios del área. Las dimensiones son las variables (conocimientos, capacidades, valoraciones) que conforman un dominio y que progresan, por lo que su definición clara y precisa resulta fundamental para describir la progresión de los aprendizajes en los niveles a lo largo del mapa, en un dominio o competencia.

Las versiones preliminares de los mapas de progreso se redactan a partir de estas definiciones, de la lectura e interpretación de la evidencia de logro de aprendizajes de los estudiantes disponible (evaluaciones nacionales e internacionales) y de los procesos de validación interna.

Posteriormente, se procede al recojo de evidencia adicional de aquellos aprendizajes contemplados en el mapa que no cuentan con evidencia. Es a la luz del análisis de esta nueva evidencia y de la validación interna, que los mapas de progreso se reajustan, formulándose nuevas versiones preliminares.

Estas versiones preliminares de los mapas reajustados de manera exhaustiva con evidencia empírica se someten nuevamente a procesos de validación interna y externa, con el fin de obtener las versiones de los mapas que serán piloteadas en un piloto de implementación. Adicionalmente, se procede al recojo de ejemplos de estudiantes que ilustren lo que se espera que puedan lograr en cada uno de los niveles del mapa³⁴.

³⁴ Cabe señalar que las versiones finales de los mapas irán acompañadas de una introducción, de la definición de los mapas de progreso y su relación con el DCN, del marco teórico del área (dominios y dimensiones) y de ejemplos de desempeño (indicadores) y ejemplos concretos de estudiantes, con el fin de ilustrar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer en cada nivel del mapa.

Durante la etapa de elaboración del mapa de progreso se cuenta, además, con la participación de profesionales expertos nacionales e internacionales en elaboración de estándares en las áreas curriculares, los cuales asesoran a los equipos técnicos.

A continuación se presenta un esquema que grafica las sub etapas de la formulación de los mapas de progreso en la experiencia peruana:

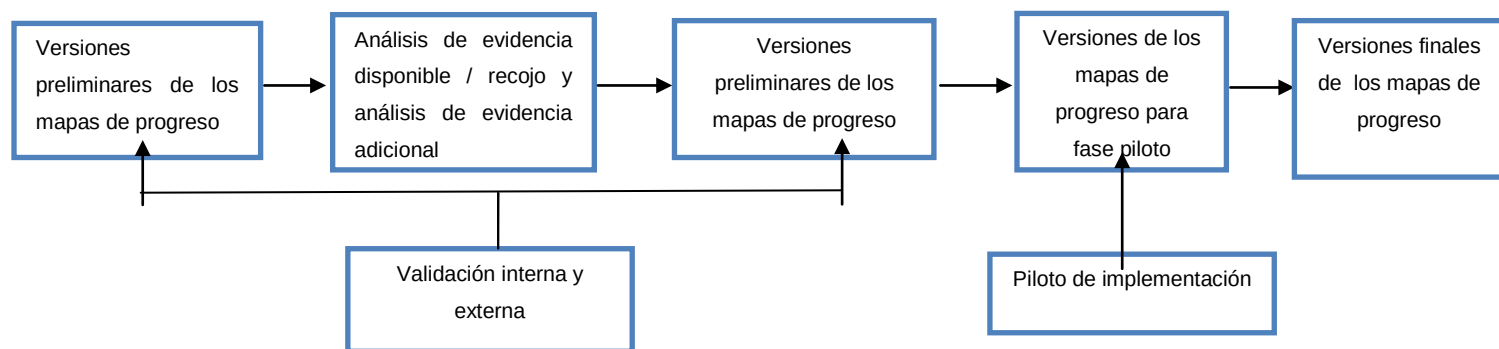


Grafico 1. Diagrama de la elaboración de los mapas de progreso

f. Validación interna

Este proceso considera la consulta a profesionales expertos, nacionales e internacionales en el desarrollo de aprendizajes en las áreas curriculares. Se realiza durante la elaboración de las primeras versiones preliminares de los mapas de progreso y tiene la finalidad de recoger información para retroalimentar al equipo técnico en la elaboración de los mapas de progreso, reajustar los estándares propuestos y garantizar la rigurosidad técnica en su formulación.

En el Perú, este proceso se inicia con la revisión de la primera versión de los mapas de progreso a cargo de los equipos de especialistas de la UMC, del área de desarrollo curricular de la DGEBR y de especialistas de la DEIB del Ministerio de Educación. Posteriormente, participan especialistas de área que revisan la propuesta y ofrecen sus comentarios y aportes.

g. Recojo de ejemplos de desempeños de los estudiantes

Este proceso consiste en recoger ejemplos de trabajos reales de los estudiantes que permitan ejemplificar el logro de los estándares propuestos en los mapas de progreso. Para tal fin, es necesario identificar un grupo de escuelas a nivel nacional y generar en ellas ciertas condiciones

para aplicar un conjunto de instrumentos (pruebas, tareas o actividades) que permitan recoger dicha información de una manera confiable y rigurosa.

h. Validación externa

Este proceso se da a través de consultas a los diversos actores del sistema educativo, para lo cual se recurre a una validación profesional y a una validación social (Ferrer 2006).

La validación profesional tiene la finalidad de recoger aportes para el reajuste técnico de los mapas de progreso y para que los actores claves, como los docentes, se apropien y legitimen la propuesta. En esta instancia, se consulta a docentes de manera individual o colegiada, especialistas de área, investigadores educativos destacados y especialistas del sector educativo.

La validación social se da de manera simultánea o posterior a la profesional y tiene la finalidad de movilizar la opinión pública a favor de la propuesta generando así una mayor adhesión de los actores educativos claves, como padres de familia y autoridades, para que posteriormente garanticen el proceso de implementación de los estándares en las escuelas. En esta instancia, se consulta a organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación, organizaciones eclesíásticas, sindicatos docentes, actores políticos, asociación de padres de familia y ciudadanos en general.

En el Perú, el proceso de validación externa se implementa a través de talleres nacionales y de la instalación de la Mesa Técnica de estándares de aprendizaje.

Los Talleres Nacionales de Estándares de Aprendizaje reúnen fundamentalmente a docentes y especialistas de área, y tiene como objetivo principal discutir las expectativas señaladas en los mapas como aprendizajes esenciales en cada una de las competencias y ciclos de la escolaridad.

La Mesa Técnica de Estándares de Aprendizaje es un espacio de concertación que permite articular esfuerzos entre Estado, sociedad civil y organizaciones de cooperación internacional para contribuir al logro de los propósitos establecidos en la propuesta de estándares nacionales.

Finalmente, cuando la elaboración de mapas de progreso haya superado las etapas de validación (interna y externa) y se cuente con la evidencia necesaria para ejemplificar los aprendizajes esperados, se elabora la versión de los mapas que debe ser sometida a validaciones en las aulas, con la finalidad de poner a prueba su funcionamiento adecuado en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes. En esta fase se implementan y generan diversas estrategias para garantizar el correcto uso de los mapas de progresos y los resultados obtenidos constituyen información a incorporar en las orientaciones para la implementación.

El siguiente diagrama muestra gráficamente las etapas descritas. Todos los procesos de elaboración de mapas de progreso seguirán, en líneas generales, las mismas etapas.

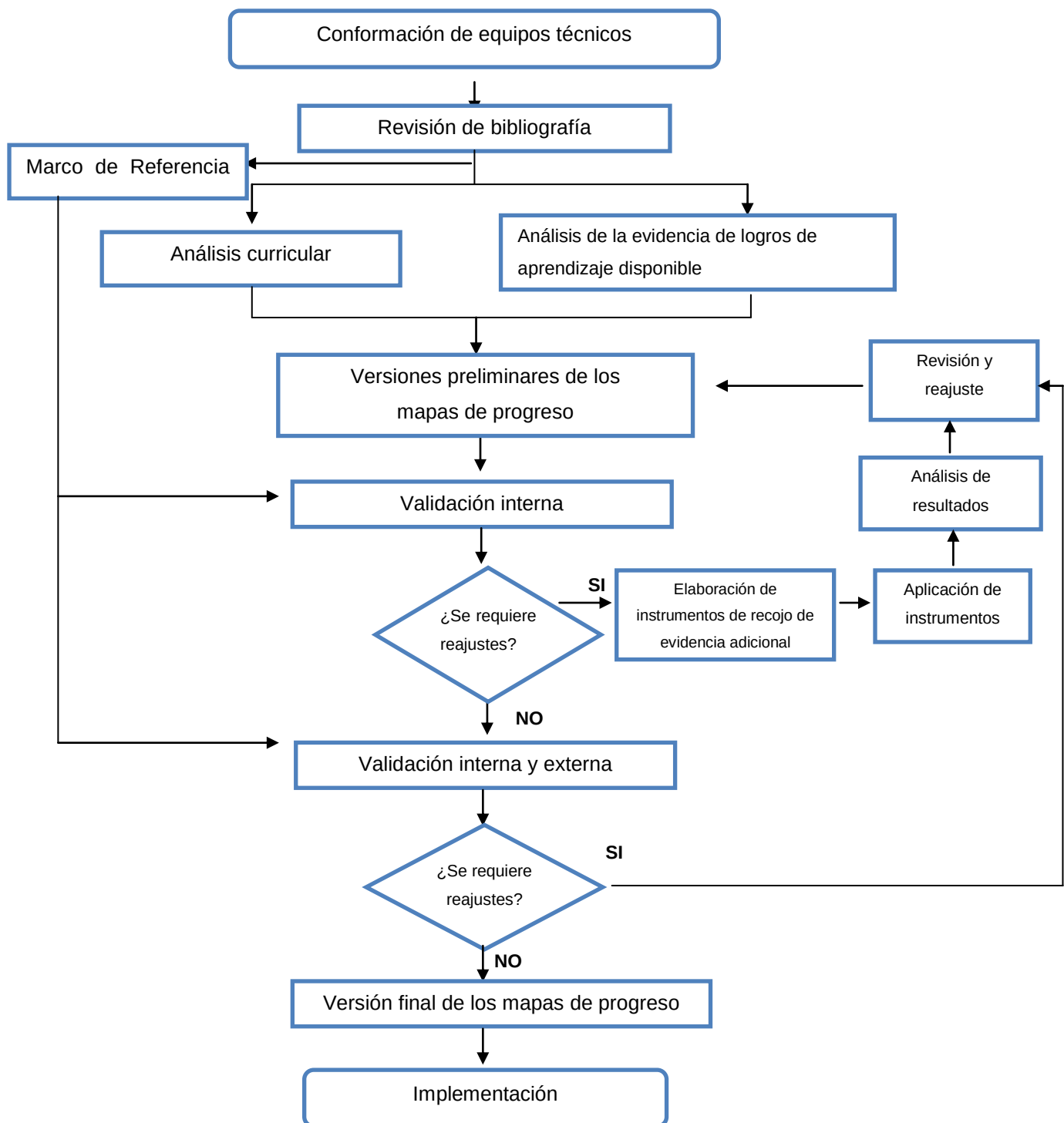


Grafico 2. Diagrama del proceso de elaboración de estándares de aprendizaje.

3.3 Algunas premisas básicas para la implementación de estándares

Este proceso consiste en poner en marcha un conjunto de acciones coherentes de los distintos elementos del sistema para generar cambios profundos e integrales para el mejoramiento permanente del aprendizaje de todos los estudiantes peruanos. Como señala Ferrer “La implementación de una política de estándares de aprendizaje responsable, requiere algo más que voluntad política e instrumentos técnicos adecuados. Requiere sobre todo de una visión y estrategias de gestión y administración que integren y articulen todos los elementos del sistema para lograr los aprendizajes acordados.” (Ferrer 2009).

En ese sentido, los estándares de aprendizaje se convierten en el elemento articulador para lograr “alineación y sinergia entre los diferentes insumos y proceso puestos al servicio del aprendizaje”, para lo cual se planifican los “insumos procesos y reformas estructurales necesarios para el logro efectivo de los estándares de aprendizaje”. (Ferrer 2009)

La literatura especializada en el tema describe algunos aspectos que deberían ser considerados en la implementación, que Iván Montes (2007) resume en una propuesta de diez fases, que a continuación presentamos:

Fase 1: Institucionalización de una comisión o instancia encargada de liderar la implementación de los estándares. Determinar la inversión que significará el desarrollo de la política de estándares.

Fase 2: Reclutar a los expertos, consultores y profesionales que liderarán el proceso de implementación.

Fase 3: Establecimiento de consensos con el Ministerio de Educación, el poder ejecutivo, el poder legislativo, el Ministerio de Economía y Finanzas y cooperación internacional con miras al establecimiento de compromisos presupuestales y orientados a buscar una mayor coherencia interna del propio sistema educativo. Asimismo, decidir por dónde empezará la implementación (se sugiere iniciar en las zonas rurales y urbano marginales). Incluyendo también el desarrollo de iniciativas legales para apoyar e institucionalizar la política de estándares.

Fase 4: Diseño de los procesos de capacitación y de los materiales de apoyo.

Fase 5: Diseño y aplicación de una política comunicacional para la implementación.

Fase 6: Capacitación, divulgación y socialización a nivel nacional de los estándares y de la política de estándares. Generación de acuerdos regionales, departamentales, provinciales y distritales en

pro de la política de estándares. Diálogo directo y siempre constante con los sindicatos de profesores (desde el inicio los profesores tendrían que estar comprometidos con la política de estándares). Se crea un link de políticas de estándares en la web del Ministerio de Educación (podría estar creado el link desde el momento en que se decide preparar los estándares)

Fase 7: Reparto de materiales, folletos e impresos en general a las que iniciarán en la primera etapa de implementación de los estándares (de hecho los demás tendrían que esforzarse por alcanzarlos). Esto incluiría el establecimiento de una línea de base en una muestra de escuelas.

Fase 8: Diseño y puesta en marcha de un sistema de monitoreo, supervisión y evaluación de la política de estándares.

Fase 9: Las escuelas cuentan con las oportunidades básicas para alcanzar los estándares e inician sus actividades con un elevado compromiso por alcanzarlos al más alto nivel.

Fase 10: Se retroalimenta el proceso, se optimiza, se identifican buenas prácticas – para difundirlas –, se anima constantemente el proceso y se identifica nuevos ámbitos de implementación de los estándares. Cabe señalar que desde un inicio todas las escuelas tendrían que estar capacitadas y motivadas. Sin embargo es posible que la dotación de materiales o consolidación de los estándares de oportunidades de aprendizaje obedezcan a un proceso gradual

Competencia

Competencia es un conjunto de potencialidades que posibilita un desempeño exitoso, que se materializa al responder a una demanda compleja que implica resolver un(os) problema(s) en un contexto particular, pertinente y no rutinario. Una persona es competente cuando muestra desempeños –de adecuados a notables–, en un campo específico de la acción humana, en el desarrollo de tareas concretas y relevantes, en las cuales proporciona respuestas o soluciones variadas y pertinentes, con recursos propios y externos, que vistos desde criterios objetivos y válidos permiten concluir la existencia de una determinada competencia. (Mejía, 2010)

Demanda cognitiva

Nivel de complejidad que caracteriza a una tarea a partir del tipo de habilidad cognitiva que exige del estudiante. Puede ubicarse en el nivel inferior si son tareas de baja demanda cognitiva (copiar, repetir, evocar una definición, aplicar un algoritmo, etc.), en un nivel de medio si la tarea requiere realizar conexiones (establecer la relación entre dos nociones, aplicar procedimientos o estrategias adaptándolas a problemas rutinarios de acuerdo a una situación planteada); o tratarse de actividades de alta demanda cognitiva, tales como resolver un problema no rutinario, diseñar o elaborar una propuesta, argumentar para sustentar una afirmación a partir de premisas lógicas, etc. (UMC, 2005)

Estándares de contenido

Definen lo que los profesores deben enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Son descripciones claras de los conocimientos y destrezas que debieran enseñarse. (Ravitch, 1995)

Estándares de desempeño

Definen los grados de dominio o niveles de logro. De manera específica describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño indican: la naturaleza de las evidencias (ensayo, prueba matemática, experimento,

demostración, etc.) y la especificación de la calidad del desempeño a través de sistemas de calificaciones, escalas de observación o rúbricas. (Ravitch, 1995)

Estándares de oportunidades para aprender

Son la disponibilidad de profesores, material, personal de apoyo e infraestructura que los estados, regiones, municipios o entidades privadas proporcionan para que sus estudiantes alcancen los estándares de contenido y de desempeño al más alto nivel. (Ravitch, 1995)

Sistema de evaluación de altas y bajas consecuencias

La evaluación se emplea con propósitos de acreditación, certificación, promoción individual, para otorgar incentivos a los docentes según los resultados de sus estudiantes o para asignar recursos a las escuelas según los resultados de los alumnos. En cambio el sistema de evaluación de bajas consecuencias se informa a la opinión pública acerca de los logros de aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo a nivel nacional o de grandes agrupaciones. Estos resultados no son tomados en cuenta para las decisiones políticas del sector

Evaluación de sistema

Las evaluaciones de sistema pueden definirse como medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares. Las evaluaciones de sistema miden el avance de las instituciones educativas en todo el país. (Wolff, 1998; citado en Loureiro, 2009). Estas evaluaciones de sistema permiten realizar el seguimiento de la calidad de los aprendizajes, otorgar mayor transparencia a los sistemas educativos y hacerlos más responsables ante la sociedad. Estas evaluaciones tienen un valor estratégico como generadoras de información sistemáticas acerca de la calidad de los sistemas educativos. (Loureiro, 2009)

Evaluación de aula

Es un proceso pedagógico que realiza el maestro con sus alumnos como parte inherente del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación de aula, es un instrumento que sirve para conocer qué han aprendido los estudiantes, sus procesos de aprendizaje, identificar dificultades y potencialidades, para ofrecer oportunidades de desarrollo, así como para calificarlos, promoverlos o reprobarlos. (Loureiro, 2009)

REFERENCIAS

- 2008 BARDER, Michael y Mona MOURSHED
Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago: PREAL.
- 2010 BELLO, Manuel
Propuesta del uso de la acreditación como herramienta que cierre brechas de inequidad en el acceso a la educación de calidad. Lima.
- 2010 BENAVIDES, Martín y Magrith MENA
Informe de progreso educativo Perú 2010. Lima: PREAL / GRADE.
- 2007 CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC)
Orientaciones para el uso de los mapas de progreso del aprendizaje. Santiago: El Ministerio. Consulta: 15 de febrero de 2011.
<www.curriculum-mineduc.cl/.../orientacion-uso-mapas-de-progreso.pdf>
- 2006 COLL César y Elena MARTÍN
Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. Santiago: OREALC.
- 2009 FERRER, Guillermo
Estándares de aprendizaje escolar: procesos en curso en América Latina. Santiago: PREAL.
- 2007 *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración de estándares de currículum en América Latina*. Lima: GRADE.
- 2006 *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago: PREAL.
- 2004 *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.
- 2007 FORSTER, Margaret
"Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile". Ponencia presentada en la Novena Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo (11-13 setiembre 2007).
- 2009 GANINIAN, Alejandro
¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina?: hallazgos clave del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago: PREAL.
- 2010 GUERRERO, Luis
Estándares de aprendizaje para el Perú: algunas premisas básicas para su marco de referencia. Lima: PREAL.
- 2009 GYSLING, Jacqueline
"El caso chileno: etapas del proceso de elaboración de estándares de aprendizaje" [presentación].
- 2009 LOUREIRO, Graciela
Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas. Santiago: PREAL.

- MECKES, Lorena
2007 "Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa". En: *Revista Pensamiento Educativo*. Santiago, volumen 40, número 1, pp. 351-371.
- MONTES, Iván
2007 *Estándares de aprendizaje: definición, tensiones y propuesta para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- MUJICA, Rosa
2010 Estudio sobre educación rural y recomendaciones para la acreditación de IIEE en áreas rurales. Lima.
- PERÚ. CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO (CEPLAN)
2010 *Plan bicentenario: el Perú hacia el 2021*. Lima: El Centro. Consulta: 15 de febrero de 2011.
<<http://www.ceplan.gob.pe/plan-bicentenario-indice>>
- PERÚ. CONGRESO DE LA REPÚBLICA
2006 *Ley Nº 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. 19 de mayo.
2003 *Ley Nº 28044. Ley General de Educación*. 28 de julio.
- PERÚ. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el país*. Lima: El Consejo
- PERÚ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2009 *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: El Ministerio.
2005 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular: proceso de articulación*. Lima: El Ministerio.
2000 *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. Lima: El Ministerio.
- PERÚ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD (UMC)
2010 *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2009*. Lima: El Ministerio.
2006a *Evaluación Nacional (EN) 2004: ¿cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes?: factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: El Ministerio.
2006b *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: El Ministerio.
2002 *Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2001*. Lima: El Ministerio.
- PICARONI, Beatriz
2009 *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Lima: GRADE.
- RAMÍREZ Elliana
2010 *Marco de referencia conceptual sobre estándares de aprendizaje de calidad y propuesta metodológica para su elaboración*. Lima.

- 2006 RAVELA, Pedro
Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. Santiago: PREAL.
- 1996 RAVITCH, Diane
Estándares nacionales en educación. Santiago: PREAL.
- 2001 VALVERDE, Gilbert
Expectativas claras: aprendiendo, enseñando y evaluando en las escuelas peruanas.
Lima

ANEXO

Relación de expertos y especialistas que revisaron y realizaron aportes al presente documento.

	Nombre y cargo
Expertos Internacionales	Jacqueline Gysling <i>Ex coordinadora General del equipo de elaboración de estándares de aprendizaje MINEDUC - Chile</i>
	Aída Walqui <i>Directora del Programa de Desarrollo profesional para docentes Wested Institute. California - EEUU</i>
	María Alejandra Sorto <i>Doctora en enseñanza de la Matemática de San Marcos Universidad de Texas - EEUU</i>
Expertos Nacionales	Santiago Cueto <i>Investigador Principal GRADE</i>
	Patricia Arregui <i>Investigadora Principal GRADE</i>
	Liliana Miranda <i>Jefa de la Unidad de la Medición de la Calidad - MINEDU</i>
Especialistas de al UMC - MINEDU	Fernando Llanos Masciotti <i>Especialista en Comunicación</i>
	Humberto Pérez León Ibáñez <i>Especialista en Comunicación</i>
	Úrsula Asmad Falcón <i>Especialista en Matemática</i>
Especialistas del área de Desarrollo Curricular de la DIGEBR - MINEDU	Luis Freddy León Burgos <i>Coordinador del área de Desarrollo Curricular de la Dirección de Educación Secundaria</i>
	Roger Saavedra Salas <i>Especialista de la Dirección de Educación Secundaria</i>
	Pedro David Collanqui Díaz <i>Especialista de la Dirección de Educación Secundaria</i>
	Verónica Caffo Suarez <i>Especialista de la Dirección de Educación Primaria</i>
	José Alejandro Pezo de la Cuba <i>Especialista de la Dirección de Educación Primaria</i>
	Gloria Inés Valdeiglesias García <i>Especialista de la Dirección de Educación Inicial</i>
	María Isabel Díaz Maguiña <i>Especialista de la Dirección de Educación Inicial</i>
Especialistas regionales de educación de La Libertad	Víctor Valentín Poémape López <i>Coordinador PELA – DRE La Libertad</i>
	Oster Waldimer Paredes Fernández <i>Especialista gobierno regional La Libertad</i>
	Willard Augusto Loyola Quiroz <i>Director UGEL provincial La Libertad</i>
	Hispelo Feliciano Salas Namay <i>Especialista UGEL provincial La Libertad</i>
	Euclides José Gonzales Aguilar <i>Especialista UGEL provincial La Libertad</i>
Especialistas regionales de educación de Lambayeque	Libia Aguinaga Mires <i>Especialista PELA</i>
	Irene Bravo Alva <i>Especialista UGEL – Chiclayo</i>
	Cronwell Purihuaman Calderón

	<i>Especialista UGEL Ferreñafe</i>
	Samuel Silva Cabrera
	<i>Especialista UGEL Lambayeque</i>
Especialistas regionales de educación de Cajamarca	Mariano Haro Lara
	<i>Director San Marco</i>
	Wilder Neptali Orrillo Ortiz
	<i>Coordinador PELA DRE Cajamarca</i>
	Willy Orlando Lezama Espinoza
	<i>Director área gestión pedagógica UGEL San Marcos</i>
Especialistas regionales de educación de Piura	Carlos H. Espejo Valera
	<i>Director área gestión pedagógica UGEL Cutervo</i>
	Eugenio Vásquez Díaz
	<i>Director área gestión pedagógica UGEL Santa Cruz</i>
	William Fernando Olaya Vidal
	<i>Director gestión pedagógica DRE Piura</i>
Especialistas regionales de educación de Tumbes	José Alejandro Lara Carrión
	<i>Coordinador PELA - Piura</i>
	Emilio Córdova Chumacero
	<i>Especialista DRE Piura</i>
	César Augusto Cisneros Reyes
	<i>Director IE 14988</i>
Especialistas regionales de educación de Arequipa	Enrique Cabrera Agurto
	<i>Especialista DRE Piura</i>
	José Manuel Arenas Zapata
	<i>Especialista DRE Piura</i>
	Baltazar Benito Castillo Hidalgo
	<i>Director gestión pedagógica DRE Tumbes</i>
Especialistas regionales de educación de Tumbes	Gladys Esperanza Vegas Diez
	<i>Formadora UGEL Corrales - Tumbes</i>
	Marleny Enriqueta Barreto Cun
	<i>Especialista DRET Andrés Araujo</i>
	Ángela Petronila Moscol Gonzales
	<i>Especialista UGEL Zarumilla - Tumbes</i>
Especialistas regionales de educación de Arequipa	Luis Valdelomar Rosillo Valladares
	<i>Especialista UGEL Contralmirante Villar - Tumbes</i>
	Rubén Ríos Cáceres
	<i>Jefe área Gestión Pedagógica UGEL Norte - Arequipa</i>
	Vicente Vargas Mamani
	<i>Coordinador PELA DRE Arequipa</i>
Especialistas regionales de educación de Arequipa	Ira Nibia Luque Guzmán
	<i>Especialista DRE</i>
	Cecilia Pilar Carrión Rueda
	<i>Asesora PELA</i>
	Omar Valdivia Núñez
	<i>Jefe área gestión pedagógica UGEL Sur - Arequipa</i>
Especialistas regionales de educación de Arequipa	Margot Cornejo Arredondo
	<i>Jefe área gestión pedagógica UGEL La Joya - Arequipa</i>
	Antonio Comejo Palo
	<i>Jefe área gestión pedagógica GRE Arequipa</i>
	Marianella del Rosario Lazo Valdivia
	<i>Coordinadora formadora inicial PELA</i>
Especialistas regionales de educación de Puno	Lino Wenceslao Aguilar Salas
	<i>Especialista área gestión pedagógica DRE Puno</i>
	Alfonso Mendoza Vilca
	<i>Coordinador PELA - DRE Puno</i>
	Ana Lelis Mendizabal Rojas
	<i>Especialista UGEL Puno</i>
Especialistas regionales de educación de Puno	Percy Garambel Soto
	<i>Especialista UGEL Carabaya - Puno</i>
	David Hermegildo Paricahua Condori
	<i>Especialista UGEL San Román - Puno</i>
	Herminia Natividad Chiroque Esquen
	<i>Especialista UGEL Tacna</i>
Especialistas regionales de educación de Tacna	Wilson Francisco Quispe Ninaja

	<i>Especialista UGEL Tarata - Tacna</i>
	Elisa Pamela Rivera Pérez
	<i>Especialista UGEL Candarave - Tacna</i>
	Ingrid Libia Jiménez Mamani <i>Especialista UGEL Jorge Basadre - Tacna</i>
Especialistas regionales de educación de Moquegua	Luz María Tejerina Condori <i>Especialista UGEL Ilo</i>
	Bari Efraín Castillo Álvarez <i>Especialista UGEL Omate</i>
	Teófila Francisca Romero Mamani <i>Especialista UGEL Moquegua</i>
	Félix Manuel Manchego Maita <i>Jefe gestión pedagógica UGEL Basadre</i>
Especialistas regionales de educación de Cusco	Abigail Chávez Meza <i>Coordinadora PELA</i>
	Wilber Hernán Pimentel Moscoso <i>Especialista DRE</i>
	Liliana Diana Velarde Palacios <i>Profesora PELA</i>
	Miguel Aliaga Arroyo <i>Jefe área gestión pedagógica DRE Cusco</i>
	Vidal Barrios Huamán <i>Especialista del nivel primario</i>
	Luz Inocencia Ramírez Condori <i>Especialista del nivel inicial</i>
	Rildo Walker Félix Bautista <i>Especialista PELA</i>
	Nelva Gladys Mitma Ramírez <i>Especialista de Educación Inicial</i>
	Egidio Félix Quispe de la Cruz <i>Especialista de Educación Primaria</i>
	Mary Deissy Villar Huachaca <i>Especialista de EIB</i>
Especialistas regionales de educación de Apurímac	Gumersindo Carpio Challque <i>Coordinador PELA</i>
	Adrián Bombilla Condori <i>Especialista UGEL Cotabambas</i>
	Fredy Córdova Cusihuaman <i>Especialista UGEL CHINCHEROS</i>
Especialistas regionales de educación de San Martín	José Natividad Linares Valles <i>Director DRE</i>
	Nilo López Chávez <i>Especialista PELA DRE</i>
	Pablo Mesia Barbarán <i>Especialista DRE</i>
	José Luis Díaz Calcina <i>Coordinador PELA</i>
	César Villaverde Rodríguez <i>Especialista</i>
	Oscar Enrique Ayay Sánchez <i>Especialista UGEL Picota</i>
	José Jhonny Inga Mora <i>Especialista UGEL Tocache</i>
	Rosa Tuesta Mozambite Sub directora IE 00744
Especialistas regionales de educación de Madre de Dios	Jorge Augusto Pita Ruiz <i>Coordinador PELA</i>
	Juan Enrique Cruz Valdez <i>Director de Gestión pedagógica</i>
	María Elena Rodríguez Paredes <i>Especialista DRE</i>
	Adolfo Osorio Acevedo <i>Especialista UGEL Tambopata</i>

	Teobaldo Ríos del Águila <i>Especialista UGEL Tahuamanu</i>
Especialistas regionales de educación de Ucayali	José Ávila García <i>Director gestión pedagógica (e)</i>
	Lidia Gonzales Sánchez <i>Coordinadora PELA</i>
	Everth Eriberto Rumi Benancio <i>Especialista UGEL Padre Abad</i>
	Lloyd Joanh Torres Eizaguirre <i>Especialista UGEL Atalaya</i>
	Ángel Rolando Wong Guerra <i>Especialista UGEL Coronel Portillo</i>
Especialistas regionales de educación de Loreto	Martha Luz Zumaeta Vásquez <i>Especialista DGP DRE</i>
	Ana Consuelo Fernández Arévalo <i>Especialista UGEL Contamana</i>
	Gipsela Vásquez Flores <i>Especialista UGEL Yurimaguas</i>
	Carlos Carranza Flores <i>Especialista UGEL Nauta</i>
Especialistas regionales de educación de Huánuco	Efraín Tucto Santiago <i>Jefe gestión pedagógica</i>
	Alejandro Mato Villanera <i>Especialista UGEL Huánuco</i>
	Nieves Solórzano Osis <i>Especialista UGEL Pachitea</i>
Especialistas regionales de educación de Amazonas	Esaú Salón Vásquez <i>Director gestión pedagógica DRE</i>
	Marlon Serván López <i>Coordinador PELA</i>
	Jaime Ocampo Alva <i>Especialista nivel primaria DRE</i>
	César Elías Teherán López <i>Especialista AGP</i>
	Pedro Luis Shimbucat Taish <i>Especialista UGEL Condorcanqui</i>
Especialistas regionales de educación de Callao	Juan Guillermo Barrera Laoz <i>Especialista DRE Callao</i>
	Rosario del Pilar Huamaní Pérez <i>Coordinadora PELA</i>
	Delia Abrigo Picón <i>Especialista</i>
	Yliana Parravicin Reyes <i>Especialista UGEL Ventanilla</i>
Especialistas regionales de educación de Lima Metropolitana	Manuela Bardales Pinedo <i>Especialista responsable PELA</i>
	María Ysabel Zambrano Ramos <i>Especialista DRE</i>
	Rosario del Pilar Tapia Cabrera <i>Especialista PELA UGEL 01</i>
	Paola Bendejú Hernández <i>Especialista PELA UGEL 04</i>
Especialistas regionales de educación de Ica	José Santiago Ríos Rodríguez <i>Director Gestión Pedagógica</i>
	Rogelia Zenaida Olaechea de Guerra <i>Coordinadora PELA</i>
	Leoncio Daniel Meneses Guerrero <i>Especialista UGEL Ica</i>
	Marcelino Isidro Vera Martínez <i>Especialista UGEL Ica</i>
	Betty de la Flor Ormeño Rojas <i>Especialista UGEL Chincha</i>
Especialistas regionales de educación de	Roxana Calderón Nieto

Junín	<i>Coordinadora PELA</i>
	Aron Espinoza Palacios <i>Especialista DRE</i>
	Crisanto Lamberto Quispe <i>Especialista UGEL La Merced</i>
	Luis Enrique Vélchez Herrera <i>Especialista UGEL Tarma</i>
Especialistas regionales de educación de Pasco	Víctor Torres Salcedo <i>Coordinadora PELA</i>
	Eduardo Ciriaco Manrique Maravi <i>Dirección Gestión Pedagógica</i>
	Martin Laveriano López <i>Jefa AGP UGEL Daniel Alcides Carrión</i>
	Norma Estela Terrel Aliano <i>Jefa AGP UGEL Pasco</i>
	Maximino Jorge Ayala Carhuachín <i>Jefa AGP UGEL Oxapampa</i>
Especialistas regionales de educación de Huancavelica	Víctor Pascual Rodríguez Santoyo <i>Director de Gestión Pedagógica</i>
	Dilmer Chávez Carrasco <i>Especialista UGEL Tayacaja</i>
	Silvestre Quispe Calderón <i>Coordinador PELA</i>
Especialistas regionales de educación de Lima Provincias	Benjamín Romero Aguilar <i>Coordinador ETR</i>
	Rosario Tello Burga <i>Coordinadora PELA primaria</i>
	Eli Rivas Laurente <i>Especialista UGEL 11 Cajatambo</i>
	Hipólito Andrés Alberco Carranza <i>Especialista UGEL 15 Huarochiri</i>
	Madeleyne Mateo Amezaga <i>Especialista UGEL 14 Oyón</i>
Especialistas regionales de educación de Ancash	Jorge Luis Olivera Huertas <i>Director AGP Huarmey</i>
	Julio Flavio Vargas Sánchez <i>Especialista UGEL Santa</i>
	Marlena Rosanna Caballero Fernandez <i>Especialista UGEL Huaraz</i>