



¿Cómo realizamos la PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe?



PERÚ

Ministerio de Educación

La ciudadana y el ciudadano que queremos

Desarrolla procesos autónomos de aprendizaje.

Se **reconoce** como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos.

Gestiona proyectos de manera ética.

Propicia la vida en democracia comprendiendo los procesos históricos y sociales.

Interpreta la realidad y toma decisiones con conocimientos matemáticos.

Perfil de egreso

Indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales.

Se **comunica** en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera.

Aprovecha responsablemente las tecnologías.

Comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa.

Aprecia manifestaciones artístico-culturales y crea proyectos de arte.

Practica una vida activa y saludable.

Curriculo N a c i o n a l



Ministerio de Educación

Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe
y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

¿Cómo realizamos la planificación curricular y evaluación formativa en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe?

©Ministerio de Educación
Av. De la Arqueología cuadra 2, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: 615-5800
www.gob.pe/minedu

Primera edición digital, 2021

Elaboración del contenido

Milton Loarte Alvarado
David López Santiago
Angélica Quispe Sacsi
José Luis Shimbucat Taish

Revisión del contenido

Rossanna Bartra Arévalo, Valentín Ccasa Champi, Pilar Chinchayán Robles,
Manuel Salomón Grández Fernández, Regina Paucar Palomino, María Isabel Ponce Capristán,
Melquiades Quintasi Mamani

Revisión de estilo

Gustavo Pérez Lavado

Diseño y diagramación

César Adolfo Yeckle Castro

Ilustración

Archivo Digeibira-DEIB

Cuidado de la edición

Rossanna Bartra Arévalo

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-00573.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Impreso en el Perú/*Printed in Peru*

Presentación

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), implementa el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MSEIB) en las instituciones educativas que se encuentran inscritas en el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RM N.º 646-2018-MINEDU). Como parte de este proceso, pone a disposición de la comunidad educativa la Guía de planificación curricular y evaluación formativa en EIB para el nivel de educación primaria, con el propósito de orientar a las/los docentes en el trabajo pedagógico, en las tres formas de atención pedagógica del MSEIB.

La guía orienta los procesos de la planificación curricular de largo y mediano plazo con abordaje intercultural. Asimismo, ofrece una aproximación teórico- metodológica a la evaluación formativa para el desarrollo de competencias en las/los estudiantes.

Está estructurada en tres partes: la primera parte, aborda el enfoque por competencias en contextos de diversidad desde las vivencias propias de los pueblos indígenas; la segunda parte, desarrolla aspectos referidos al conocimiento del contexto y de las/los estudiantes como procesos previos para realizar la planificación curricular y evaluación formativa con abordaje intercultural y bilingüe; y, la tercera parte, brinda orientaciones específicas para planificar y evaluar el desarrollo de competencias con abordaje intercultural y bilingüe.

Estamos seguros de que este material contribuirá al crecimiento profesional de las/los docentes para desarrollar competencias con pertinencia cultural y lingüística en las niñas y los niños de los pueblos indígenas.

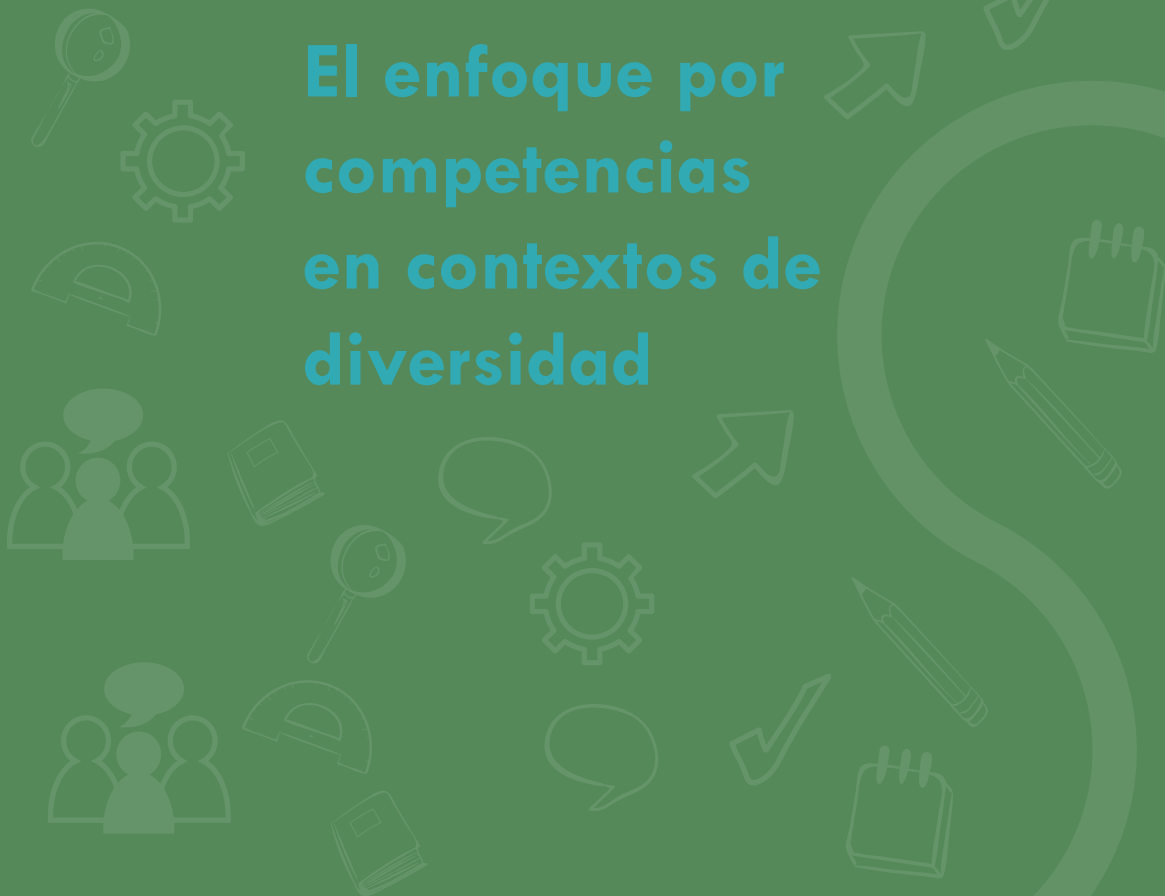
Contenido

Presentación	3
PARTE I: El enfoque por competencias en contextos de diversidad	7
1.1 ¿Qué implica el actuar competente?	8
1.2 ¿Qué son los esquemas de actuación?	13
1.3 ¿Por qué desarrollar el pensamiento complejo?	14
PARTE II: Procesos previos para la planificación curricular y evaluación formativa en la EIB	17
2.1 El conocimiento del Currículo Nacional	19
2.2 El conocimiento del contexto	20
2.2.1 Caracterización sociocultural	21
2.2.1.1 El calendario comunal en las formas de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural y lingüística	22
2.2.1.2 El registro cultural e histórico en las formas de atención de EIB en ámbitos urbanos	25
2.2.1.3 Identificación de otros problemas del contexto local, regional, nacional e internacional que influyen en la vida de la comunidad	27
2.3.2 Caracterización sociolingüística	28
2.3 El conocimiento de las/los a los estudiantes	29
2.3.1 Caracterización psicolingüística	29
2.3.2 Necesidades e intereses de aprendizaje de las/los estudiantes	30
PARTE III: La planificación curricular y evaluación formativa en la EIB	33
3.1 ¿Qué es planificar y evaluar desde el enfoque por competencias?	34
3.2 ¿Qué considerar para planificar con enfoque intercultural?	36
3.3 ¿Con qué tipos de planificación contamos?	37
3.3.1 Planificación a largo plazo	37
3.3.2 Planificación a mediano plazo	41
3.3.2.1. ¿Cómo organizamos y distribuimos las competencias a ser evaluadas en el ciclo anual?	41
3.3.2.1. El diálogo de saberes y sus procesos pedagógicos	41
3.3.2.2. Experiencias de aprendizaje: Situación significativa, propósito de aprendizaje, criterios de evaluación y secuencias de actividades.	42
3.4 ¿Qué entendemos por evaluación formativa?	55
3.4.1 La retroalimentación en la evaluación formativa?	56
3.4.1.1 La retroalimentación para la mejora de los aprendizajes	57
3.4.1.2 La retroalimentación para la mejora de la práctica pedagógica	59



PARTE I

**El enfoque por
competencias
en contextos de
diversidad**



1.1 ¿Qué implica el actuar competente?

Leamos el siguiente caso:

Suwa¹ y Nayap son dos hermanos que viven en una comunidad awajun. Suwa acaba de cumplir los 11 años y su hermano Nayap tiene 8. A ambos les gusta mucho ir a pescar.

Un día se encontraron con su tío Tuyas, quien les invitó a ir de pesca al amanecer del día siguiente. De inmediato, fueron corriendo a pedir permiso a su mamá, que, al verlos tan entusiasmados y, sobre todo, porque irían con su tío, les dio permiso.

Al amanecer del día siguiente, se levantaron y se apuraron en alistar sus herramientas de pesca, las cestas y machetes para emprender el viaje; antes de salir de casa tomaron un delicioso desayuno y se dirigieron al encuentro de su tío.



Caminaron por más de una hora hacia el lugar fijado para la pesca. Al llegar, juntos empezaron a pescar. De pronto, a Tuyas se le ocurrió ir por la quebrada para conseguir una mejor pesca, y se alejó de los niños río abajo. Cuando vio que el sol empezó a desaparecer, regresó en busca de Suwa y Nayap, pero... ¡oh, sorpresa!... no los encontró. Llamó y llamó insistentemente: “¡Suuuuwa!, ¡Naaayap!”, pero ellos no contestaron. Entonces, Tuyas pensó que los niños habían regresado a casa con algún pescador de la comunidad y decidió emprender el camino de regreso. Al llegar a la casa de sus sobrinos, se dio cuenta de que no habían vuelto.

Mientras tanto, los niños, al ver que su tío no volvía, también decidieron regresar solos siguiendo el camino por donde su tío los llevó; de pronto, en el trayecto encontraron tres caminos y

1. En awajun significa “planta para teñir el cabello de la mujer”.

no sabían cuál de ellos era el que debían elegir para el retorno a casa. Eligieron uno, caminaron y caminaron rápido sin encontrar una salida hacia su casa.

Luego de un momento, Nayap dijo: “¡Tengo mucha hambre!, ¿qué vamos a comer?”; Suwa al escuchar el pedido de su



hermano, empezó a mirar a su alrededor y decidió ir a sacar el cogollo de una palmera, también vio que había algunos frutos comestibles para mitigar el hambre.

Después de unos minutos, los niños empezaron a sentir cansancio y sueño, el sol ya estaba casi oculto; entonces, decidieron cobijarse a la sombra de un gran árbol. Suwa escogió un árbol que tiene inmensas “aletas”², cortó unas hojas de yarina (palmera), encendió fuego alrededor de las aletas y en el piso puso las hojas. “Todo listo”, le dijo a su hermano: “No llores ni te asustes, nuestros padres vendrán a buscarnos. Nosotros estaremos juntos hasta que nos encuentren”.

Para evitar que su hermano se asuste, le contó el cuento del niño que se convirtió en rana, pero antes le pidió que orine alrededor de las aletas para que el tigre u otro animal no los ataque durante la noche. Nayap hizo lo que su hermana le pidió y, así, los dos hermanos durmieron en el monte con la confianza de que al día siguiente verían a sus padres.

Al amanecer, los niños continuaron en la búsqueda del camino para el retorno a casa, asegurándose de hacer sonar las aletas de los árboles que encontraban en el trayecto. Los padres, guiados por ese sonido, siguieron el camino por donde Suwa y Nayap se encontraban, hasta que llegaron a verlos. Los abrazaron y, juntos, regresaron a casa.

2. Se conoce como aletas a las prolongaciones de la base del tronco de algunos árboles que surgen al ras del suelo y alrededor de la circunferencia. Pueden llegar a medir varios metros de altura. Es usual que las personas extraviadas busquen cobijo en ellas.

- Imaginemos por un momento lo que pudo haber pensado Suwa ante la situación problemática que le tocó resolver:



No encontramos el camino y la noche está muy cerca; mi hermanito tiene hambre y está asustado. ¿Qué debo hacer?, ¿con qué nos alimentaremos?, ¿qué hace mamá para calmarnos?, ¿cómo nos protegeremos en el bosque?

Suwa, para poder afrontar la situación problemática en que se encontraba junto a su hermano menor, primero tuvo que comprender la complejidad de dicha situación: **encontrarse en la espesura de la selva, sin alimentos, sin la protección de sus padres, sin casa, expuestos al peligro de los animales salvajes, entre otros**, y evaluar las posibilidades que tenía para resolverla, con el propósito de sobrevivir y retornar a casa.



- ¿Qué posibilidades tenía Suwa para resolver el problema que se le presentó al perderse en el camino?

Usar sus conocimientos, habilidades y actitudes, y lo que tenía disponible en el entorno (*qué darle de comer a su hermano, dónde dormir, cómo protegerse de los animales del bosque, estar siempre juntos, cómo guiar a sus padres para que les encuentren...*).



Suwa, también cuidó su estado emocional y el de su hermano. Le dijo que siempre estarán juntos y le contó un cuento para que esté tranquilo y pueda quedarse dormido.

Puso en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para lograr su propósito (*volver a su casa*).

Podemos asociar el texto leído con lo que Masciotra D. (2017) menciona sobre las cuatro funciones del **actuar competente: disponerse** (volver a su casa), **situarse** (en el tiempo y espacio y lo que ahí ocurría), **posicionarse** (aprovecharon las oportunidades que se les presentaron y actuaron con prontitud y proactividad hasta lograr resultados) y **realizarse** (cada día movilizaron sus conocimientos, saberes, habilidades y actitudes para lograr sobrevivir, hasta que lograron su propósito).

Entonces, ser competente implica:

- Comprender la situación que nos presenta la realidad sociocultural y lingüística.
- Evaluar posibilidades de solución, identificando conocimientos, saberes locales y habilidades propias o disponibles en el entorno (sabios, espacios, textos, etc.).
- Analizar combinaciones de posibilidades de solución más pertinentes a la situación y al propósito, y tomar decisiones.
- Poner en acción la combinación seleccionada, haciendo uso de conocimientos, saberes locales, y habilidades propias o disponibles en el entorno (sabios, espacios, textos, etc.).

Recuerda



Actuar competente es saber actuar frente a los problemas o situaciones de la vida diaria, movilizando un conjunto de recursos en un contexto determinado. Para ello, la profesora o el profesor debe acompañar a las/los estudiantes en la adquisición de herramientas, llamadas “recursos” (conocimientos, habilidades, saberes locales y de otras tradiciones culturales). Debe también mostrarles cómo utilizar dichos recursos para resolver una situación problemática considerando los aportes de otros actores de la comunidad.

1.2 ¿Qué son los esquemas de actuación?

Si recordamos el caso de Suwa y Nayap, el esquema de actuación de Suwa para afrontar la situación problemática fue relacionar los conocimientos que había aprendido en su familia y comunidad; por ejemplo: reconocer plantas comestibles (observar su forma, tamaño, color, sentir la intensidad del olor, entre otras acciones) y mantener serenidad ante alguien o algo que le produzca temor o susto (cantar, observar las estrellas, contar cuentos, etc.).

Entonces, los esquemas de actuación son...

Aquellas formas de actuar aprendidas a lo largo de la vida y que nos permiten afrontar un conjunto de situaciones o problemas. Estos esquemas los adquirimos en la educación familiar, en la socialización con nuestros pares, en la experiencia diaria de la vida comunitaria y en la formación profesional, por lo que se encuentran interiorizados como repertorios de actuación y pautan la forma cómo afrontamos una situación, aunque no seamos muy conscientes de ello.

Recuerda



El **actuar competente** implica hacer explícitos los **esquemas de actuación** que poseemos para afrontar una situación determinada, de tal forma que podamos analizarlos en función de la pertinencia y las variables del contexto y elegir el esquema de actuación más pertinente.

1.3 ¿Por qué desarrollar el pensamiento complejo?

Uno de los desafíos que el CNEB plantea es el desarrollo de las competencias para aprender a interpretar y actuar en la complejidad. Esto conlleva asumir la realidad sin simplificarla, con el mayor número de variables o factores posibles, las cuales pueden ser percibidos e interpretados por las/los estudiantes a través de una realidad cercana. De esta manera, se espera que las experiencias incluyan aprendizajes en los que se contemplen todos los factores que intervienen en una realidad específica.

En las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias del CNEB, se afirma que la educación necesita promover el desarrollo de un pensamiento complejo para que las/los estudiantes vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión.

Morin E. (1999), al referirse al pensamiento complejo afirma que es la capacidad de conectar diferentes dimensiones de la realidad, la cual ha ido adquiriendo cada vez más componentes a medida que la humanidad ha seguido ampliando el bagaje de conocimientos sobre el mundo natural y social con el paso de los años y los sucesos de la historia. La realidad se podría comparar con un amplio tejido, compuesto por múltiples tejidos y, por tanto, algo realmente complejo.

En el caso de Sawa y Nayap, el pensamiento complejo se evidencia cuando los niños asumen que, para sobrevivir en el monte durante la noche, requerían de pensar en múltiples estrategias: unas para protegerse de las inclemencias del clima y del acecho de posibles depredadores, otras para alimentarse con el cuidado de no ingerir ningún fruto que los pudiese dañar y, también, para mantenerse serenos y confiados de que podrían superar juntos el desafío. Esto supone “leer” la realidad como un todo indivisible, como una unidad compleja.

De manera explícita, el CNEB (2016), pág. 11, plantea un reconocimiento y una revaloración de los saberes de las diversas culturas, reconocidos como los saberes de los pueblos, que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad, pero que son igualmente importantes para comprender y actuar en una realidad desde el desarrollo del pensamiento complejo. Esto demanda una educación que promueva el desarrollo de las competencias desde la lógica interdisciplinar³ y transdisciplinar⁴, mediante el diálogo de saberes entre las diferentes formas de conocer, de comprender la realidad y vincularse con ella.

-
3. Esfuerzo indagatorio convergente, entre varias disciplinas, que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente.
 4. Esfuerzo indagatorio que persigue obtener “cuotas de saber” análogas sobre diferentes objetos de estudios disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trascienda cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas.



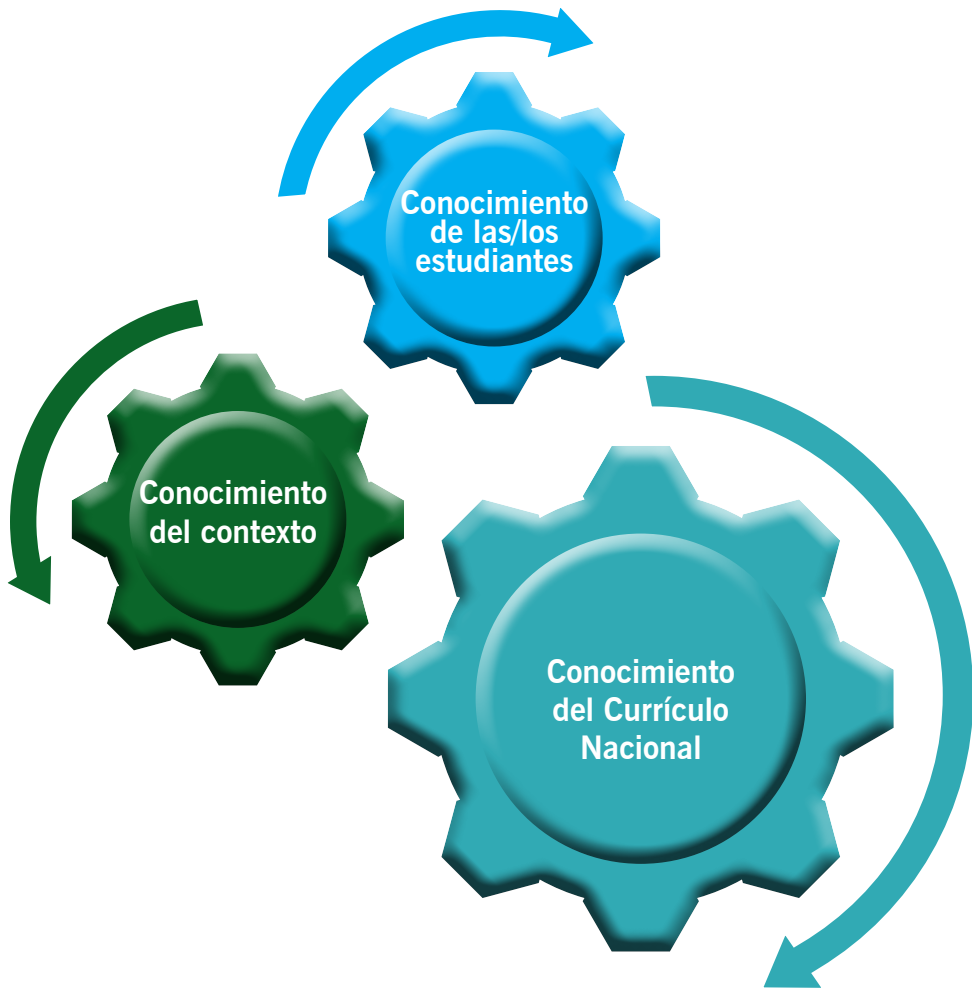
PARTE II

**Procesos previos
para la planificación
curricular y
evaluación
formativa en la EIB**

Procesos previos para la planificación curricular y evaluación formativa.

La competencia 1 del MBDD establece que es responsabilidad de las profesoras y los profesores conocer y comprender las características de sus estudiantes y su contexto, así como lo establecido por el currículo vigente, sus enfoques, sus orientaciones metodológicas y de evaluación, con el propósito de desarrollar las competencias y la formación integral de las niñas, los niños y los adolescentes en la institución educativa.

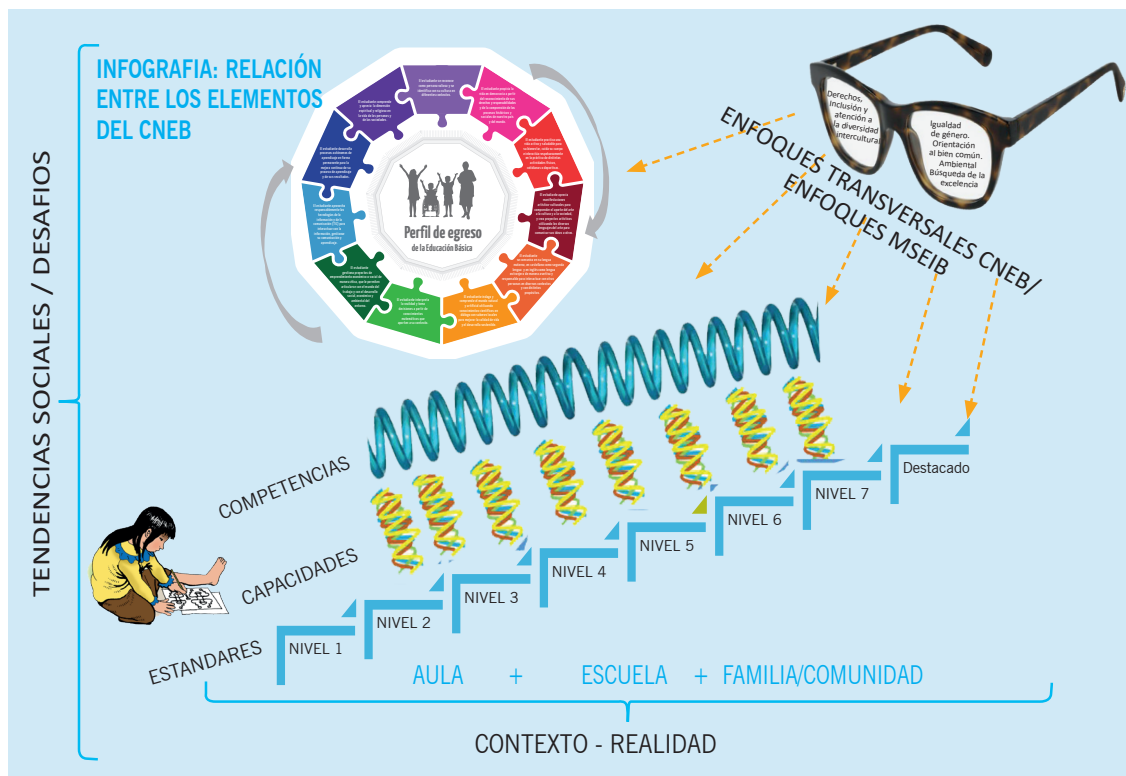
A continuación, se detalla lo señalado:



2.1. El conocimiento del CNEB

El CNEB, contiene las intensiones educativas, las mismas que se desarrollan en las competencias de las y los estudiantes, así como en el perfil de egreso, el cual describe las características que debe tener la ciudadana y ciudadano en el tipo de sociedad que se proyecta para el país.

En este sentido, en el organizador gráfico se presentan las intensiones que orientan el desarrollo de las y los estudiantes, enfocados en las tendencias sociales y desafíos de la realidad o el contexto; seguidamente, se desarrolla el perfil de egreso y los enfoques transversales.



2.2 El conocimiento del contexto



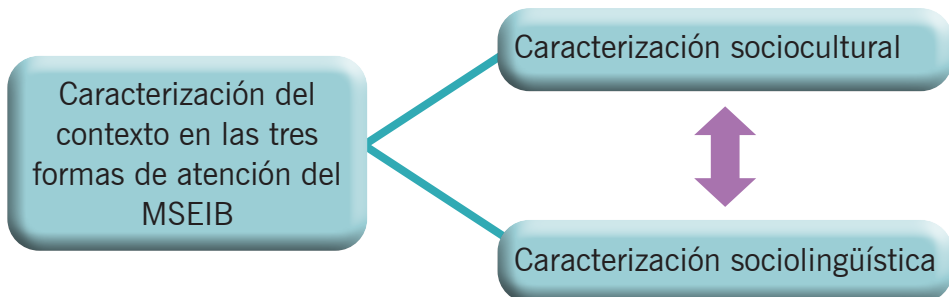
La caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y de los estudiantes requiere de un trabajo previo de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y con los padres y madres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo

pacto con la comunidad. En caso de no hacer este esfuerzo previo, el trabajo de gestión con la comunidad será sumamente débil. Esta caracterización es la base para que el docente planifique todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades culturales, lingüísticas y educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven.

(Propuesta pedagógica EIB 2013: 52)

El desarrollo de competencias implica un **actuar competente** en un contexto real o cercano a ellas, pues el contexto sitúa el aprendizaje y brinda los recursos (situaciones problemas, saberes, valores, tecnologías, etc.) necesarios para que las/los estudiantes puedan desempeñarse y vivir experiencias de aprendizaje que les sean significativas.

Conocer y comprender el contexto es una de las condiciones previas para realizar una buena planificación curricular, ya que permite a la profesora o al profesor organizar experiencias de aprendizaje que tengan sentido para las/los estudiantes y posibilita el desarrollo de competencias en la acción.



2.2.1 Caracterización sociocultural

Es el proceso de recojo y sistematización de saberes y conocimientos enmarcados en las actividades socioproductivas y otras situaciones de la comunidad; se realiza o actualiza al inicio del año escolar de manera participativa con el equipo directivo, docentes, personal administrativo, estudiantes, autoridades, sabias, sabios, líderes y otros actores.



La caracterización del contexto sociocultural de la comunidad será elaborada o actualizada por toda la comunidad educativa.

Es importante tener en cuenta que el calendario comunal se enriquece cada año. Para realizar la asamblea con la comunidad, debemos llevar el calendario elaborado el año anterior.



Caracterización sociocultural según las formas de atención del MSEIB

Fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural lingüística

Se enfatiza en la identificación de saberes a partir de las actividades socioproductivas, así como sus potencialidades y problemáticas implícitas en las actividades, las cuales se organizan en el calendario comunal. Asimismo, se considera la identificación de los problemas y potencialidades de otros contextos (local, regional, nacional e internacional) que influyen en la vida de la comunidad.

EIB en ámbitos urbanos

Se enfatiza en la identificación y el análisis de las prácticas culturales vigentes, así como en los hechos significativos en la historia de las familias de los estudiantes que proceden de distintas tradiciones culturales, las cuales se organizan en el registro cultural e histórico, calendario local o multicultural. Asimismo, se consideran las potencialidades y problemáticas de los contextos: local, regional, nacional e internacional.

2.2.1.1 El calendario comunal en las formas de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural y lingüística



El calendario comunal es una herramienta pedagógica que da cuenta de la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en ella a lo largo de un ciclo, que suele ser un año solar. Se expresa en un formato o instrumento que permite visualizar las actividades que hoy en día se desarrollan en la comunidad.

(Propuesta pedagógica EIB 2013: 52)

La elaboración del calendario comunal es una oportunidad para que profesoras, profesores, comuneras y comuneros socialicen y organicen los saberes y conocimientos de la comunidad, y reflexionen acerca de su importancia para el dinamismo social al interior de ella.

Se recomienda aprovechar este espacio para escuchar las voces de los miembros de la comunidad, comprender sus visiones del mundo, sus preocupaciones, intereses y saberes, así como asignar responsabilidades. Asimismo, es importante conversar con ellos sobre el sentido de desarrollar competencias desde la cosmovisión de su cultura y en el marco de las actividades que se desarrollan en el contexto; igualmente, valorar la formación de sus niñas y niños desde el saber originario de la familia y la importancia de su participación para orientar, colaborar y acompañar sus procesos de aprendizaje en la escuela.

Para la construcción del calendario comunal, se sugiere realizar las siguientes acciones en una reunión de padres de familia y comunidad:

- Identificar, con ayuda de los participantes, los tiempos o épocas que influyen en su vida comunal y en los que realizan las actividades socioproductivas.

- Conversar acerca de las actividades a las que se dedican: agricultura, pesca, caza, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, comercio, traslado de pasajeros, entre otras.
- Dialogar sobre las festividades de la comunidad: fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, y los rituales, así como otras actividades sociales que se practican en la comunidad.
- Seleccionar las actividades socioproductivas y festividades más significativas y convenientes para trabajarlas en la escuela.
- Identificar y reflexionar sobre los problemas que enfrenta la comunidad en relación con las actividades del calendario comunal.
- Escuchar a conocedoras, conocedores, sabias y sabios acerca de las señas o indicadores (plantas, animales, astros, ríos, etc.) que anuncian cómo será una determinada época y todos los saberes implícitos en las actividades priorizadas para trabajarlas en la escuela.
- Designar en consenso conocedoras, conocedores, sabias, sabios, abuelas o abuelos de quienes se requerirán sus conocimientos y apoyarán en las actividades de la escuela.
- En el caso de instituciones educativas de revitalización, se identifican también aquellos saberes y prácticas que ya no están en vigencia pero que son importantes para la vida de la comunidad.

El calendario comunal exige un proceso permanente de indagación, entrevistando a sabias, sabios, madres y padres de familia.



En caso de que no se tenga la posibilidad de reunir a los padres de familia, la dinámica se desarrollará con el *apu* y algunos representantes para diseñar una matriz base que se pueda enriquecer durante el año.

- La información recogida en la reunión de padres de familia y comunidad, puede organizarse en un gráfico o una matriz. Por ejemplo:

Mes	Actividades socioproductivas	Problema relacionado con la actividad priorizada	Saberes implícitos	Responsable de apoyar a la profesora o al profesor en el desarrollo de la actividad
	La pesca	Contaminación por uso de insecticidas y por la basura que se arroja en el río.	Origen de la pesca. Curaciones para ser buen pescador. Señales que anuncian la pesca.	Angel Cuñachi

El calendario comunal es importante porque contribuye a...

Revalorar y utilizar los saberes y prácticas culturales locales junto a las niñas y los niños.



Generar aprendizajes interculturales al desarrollar competencias del currículo con la incorporación de saberes de la cultura.



Generar diferentes espacios para el uso de la lengua originaria.



Recuperar el rol formador de la familia para la vida en comunidad.



2.2.1.2 El registro cultural e histórico en las formas de atención de EIB en ámbitos urbanos

La elaboración del registro cultural e histórico parte de la identificación y el análisis de las prácticas culturales vigentes y los hechos significativos en la historia de las familias de las/los estudiantes que proceden de diversas tradiciones culturales, las cuales se organizan en el registro cultural e histórico.

Para recoger esta información es necesario que las profesoras y los profesores se organicen lideradas/os por la directora o el director. Se recomienda realizar las siguientes acciones:

- Preparar con anticipación la metodología de trabajo, materiales a requerir, etc.
- Preparar las preguntas que les permitirán recoger la información. Por ejemplo:
 - ◇ ¿Qué prácticas culturales de su pueblo originario desarrolla su familia o grupo de familias aquí en el contexto urbano?
 - ◇ ¿Qué prácticas culturales son importantes en su pueblo y no se desarrollan en la ciudad?
 - ◇ ¿Cuáles son los problemas del contexto que quisieran que se aborden o se resuelvan con sus niñas o niños desde la escuela?
- Convocar a reunión a madres y padres de familia, y si es posible a algunas autoridades de la localidad.
- Durante la reunión, es recomendable formar grupos de acuerdo a la cantidad de pueblos que estén representados en la institución educativa y presentarles las preguntas que deberán responder.
- Después de la reunión, el equipo de profesoras y profesores, lideradas/os por la directora o el director, deberán sistematizar toda la información recogida en un gráfico, matriz o tabla. Los aspectos en los que no se tenga información, se dejarán en blanco y se irán llenando progresivamente.
- Las profesoras y los profesores, en conjunto, analizarán la información e identificarán actividades comunes y distintas para cada pueblo.

Aspectos		Pueblo 1: shipibo	Mes/lugar	Pueblo 2: quechua	Mes/lugar
Prácticas culturales del pueblo que se desarrollan en el contexto urbano (priorizadas)	Formas de expresión (música y danzas)	- Changanacui - Sitaracui		- Los qanchis - Los sarqes	
	Formas de alimentación (comida)	- Patarashca, mazamorra de pescado, plátano asado, cecina con tacacho		- Pachamanca...	
	Artesanía	- Bordado de tela - Diseño de tela		- ...	
	Formas de organización	- Minga		- Minka	
	Espiritualidad	- Ayahuasca (canto)		- Tinka, challa	
	Formas de crianza	- Consejos, curaciones		- Consejos, curaciones	
	Formas de expresión (música y danzas)	- Masha			
	Artesanía	- Cerámicas (mochahuas, platos, tinajas)			
	Formas de organización	- -----		- Ayni, minka	
	Espiritualidad	- Relación con la madre de la naturaleza, del agua.		- Ofrenda a la Pachamama	
Forma de crianza	- Prohibiciones, normas en la participación en las actividades		- Relatos, prohibiciones, secretos		
Prácticas culturales importantes que necesitan ser valoradas (vivenciadas o conocidas) como parte de la herencia cultural de las/los estudiantes. (priorizadas)		Potencialidades: Conocen algunas prácticas culturales. Madres y padres bilingües.			
	Problemas y potencialidades del contexto urbano (priorizados)	Problemas: Los efectos negativos de los medios de comunicación, la tecnología, la discriminación, la pérdida de identidad.			
Cultural	Aspectos	Pueblo: 1	Pueblo: 2		
	Hechos, procesos significativos y personajes de su historia como parte de un pueblo originario.				
Histórico	Hechos, procesos significativos y personajes de la historia que construyen o tienen en el contexto urbano.				

2.2.1.3 Identificación de otros problemas del contexto local, regional, nacional e internacional que influyen en la vida de la comunidad



En la reunión de padres de familia y comunidad, se recogen también los problemas y potencialidades del contexto local (no asociados directamente a las actividades identificadas en el calendario comunal o en el registro cultural e histórico), regional, nacional e internacional que influyen en la vida de la comunidad: problemas de salud y nutrición, violencia sexual, contaminación, calentamiento global, entre otros. Estos serán abordados de acuerdo a la edad de las niñas y los niños.

2.2.2 Caracterización sociolingüística

2.2.2.1 La situación de las lenguas en la comunidad



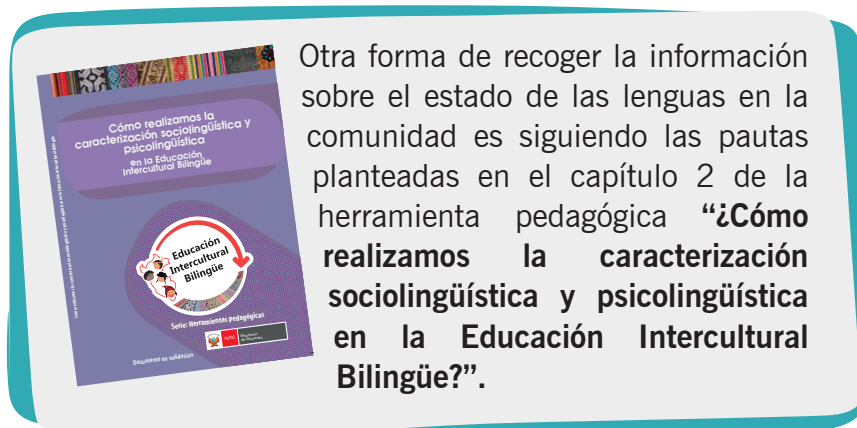
Conocer la realidad lingüística de la comunidad nos permite entender las diversas dinámicas de uso de una lengua o lenguas, las reacciones, actitudes y expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua.

(Propuesta pedagógica EIB 2013: 56)

En la reunión con la comunidad es importante recoger información de las lenguas que allí se hablan, de la valoración que se tiene de ellas y las actitudes respecto a su uso.

Para determinar la situación de las lenguas en la comunidad, se sugiere el siguiente organizador:

Lengua/s que se habla/n en la comunidad	
Lengua/s que <u>prefieren</u> hablar las niñas, los niños y los adolescentes	
Lengua/s que <u>habla/n</u> la mayoría de las niñas, los niños y los adolescentes	

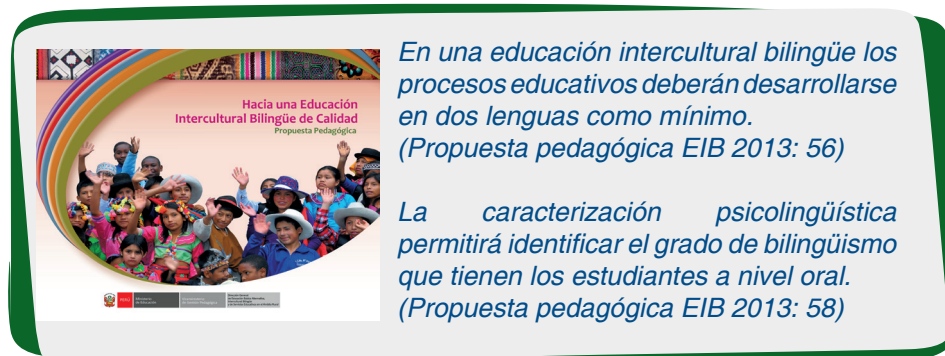


Otra forma de recoger la información sobre el estado de las lenguas en la comunidad es siguiendo las pautas planteadas en el capítulo 2 de la herramienta pedagógica **“¿Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe?”**.

2.3 El conocimiento de las/los estudiantes

Conocer a cada estudiante implica identificar las lenguas que maneja, sus necesidades, intereses, formas de aprender, prácticas de crianza, su herencia cultural, cambios de acuerdo a la etapa de vida, entre otros aspectos.

2.3.1 Caracterización psicolingüística



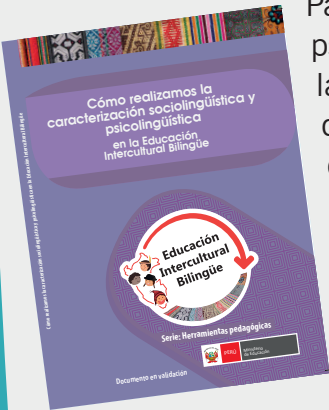
En una educación intercultural bilingüe los procesos educativos deberán desarrollarse en dos lenguas como mínimo.
(Propuesta pedagógica EIB 2013: 56)

La caracterización psicolingüística permitirá identificar el grado de bilingüismo que tienen los estudiantes a nivel oral.
(Propuesta pedagógica EIB 2013: 58)

La caracterización psicolingüística es el proceso mediante el cual se identifica la lengua materna y la segunda lengua de las/los estudiantes, así como el nivel de dominio que tienen de cada una de ellas. Esta caracterización se realiza a inicios del año escolar y sus resultados permiten identificar las necesidades de aprendizaje en relación con las competencias comunicativas en cada lengua, y el escenario lingüístico del aula.


A partir del ciclo III se recoge información vinculada con la competencia comunicativa oral, de lectura y escritura tanto en la lengua originaria como en castellano, de acuerdo a la forma de atención.

Según los resultados de la caracterización psicolingüística, la profesora o el profesor organiza el tiempo y uso de lenguas, así como el material educativo a utilizar.



Para realizar la caracterización psicolingüística y sistematizar la información sobre el nivel de dominio de las lenguas de cada estudiante, es necesario tener en cuenta las pautas planteadas en el capítulo 3 de la herramienta pedagógica **“¿Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe?”**.

2.3.2 Necesidades e intereses de aprendizaje de las/los estudiantes



“...Las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y los niños con respecto de su aprendizaje. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual, conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, o a través de observaciones periódicas.

(Propuesta pedagógica EIB 2013:56)



Estoy en primer grado. ¡Qué lindos están los dibujos! Pero, ¿qué dirán estas letras?

Yo estoy en cuarto grado. Mi profesor, al resolver problemas, ya no deja que sume usando piedritas o palitos. Trato de hacerlo solo con los números, pero aún no puedo hacerlo muy bien.



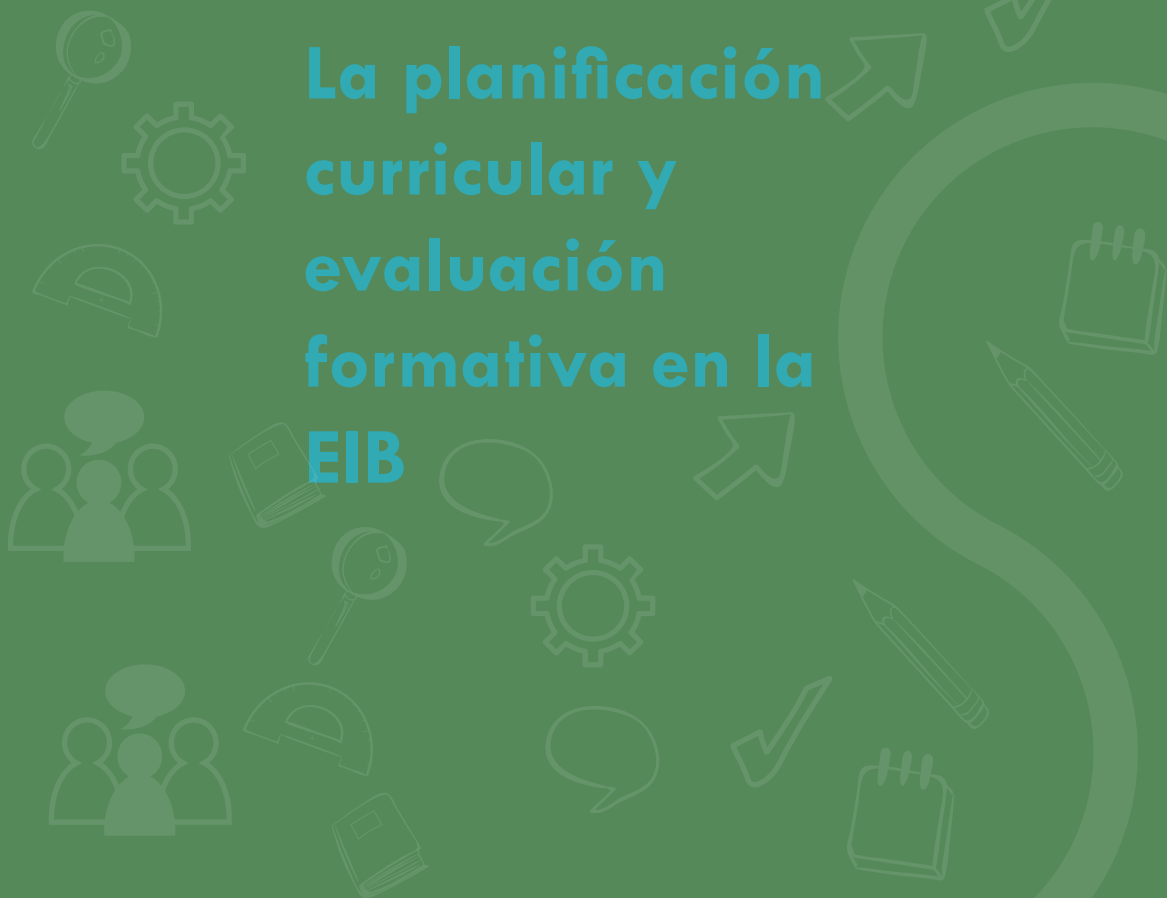
Estoy en segundo grado. Ayer le conté a mi abuelo lo que leí sobre la pesca en el mar.

Las necesidades de las/los estudiantes se recogen de forma permanente, a partir de la interacción cotidiana y de las evidencias que genera cada experiencia de aprendizaje. Para identificar estas necesidades, al inicio del año escolar, se sugiere tomar como referencia el informe de progreso de las competencias del año anterior y sus evidencias (producciones o actuaciones). Asimismo, se pueden considerar algunas de las siguientes fuentes: entrevista con los padres de familia, ficha de matrícula, portafolio, observación directa en diferentes espacios y las actas de evaluación.

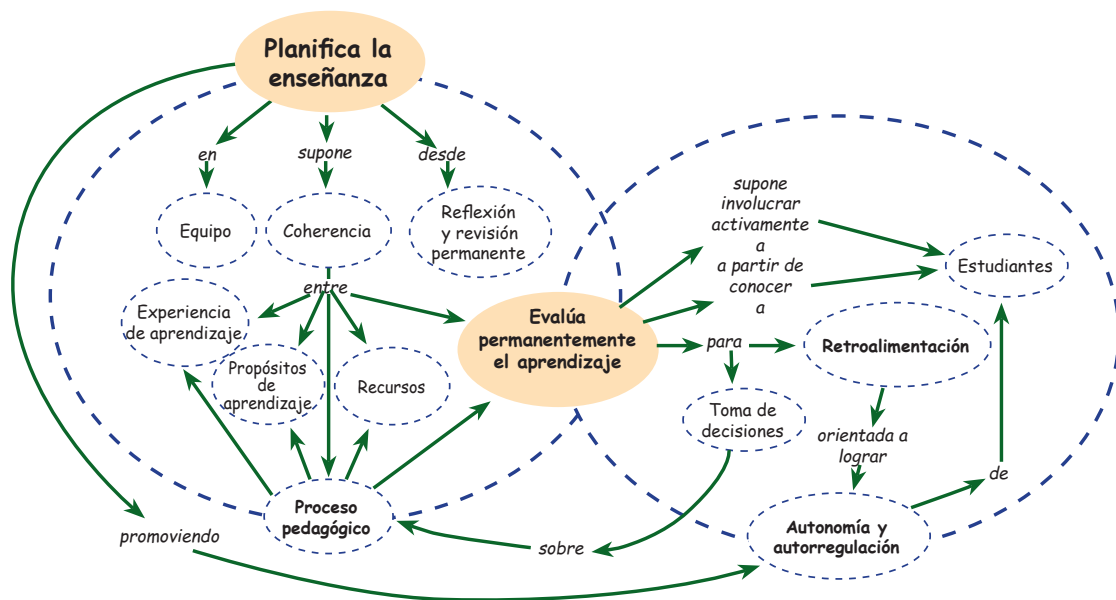
Los intereses de las/los estudiantes están relacionados con el grupo etéreo al que pertenecen y a su contexto, también se deben recoger de manera permanente. Conocer sus intereses es conocer gustos y preferencias, conveniencias, afinidades y tendencias relacionados a su identidad personal y colectiva, con su lengua y cultura, con la información que les otorgan los medios tecnológicos sobre el mundo, etc. Para realizar esta acción, la profesora o el profesor deberá hacer uso de diferentes estrategias considerando la edad, para que de forma espontánea las/los estudiantes se expresen. Estas estrategias pueden ser talleres vivenciales donde se manifiesten libremente sobre lo que desean aprender, a través de dibujos, de escenografías agrupados por afinidad, etc.

PARTE III

La planificación
curricular y
evaluación
formativa en la
EIB



3.1 ¿Qué es planificar y evaluar desde el enfoque por competencias?



Tal como se observa en el gráfico, planificar la enseñanza y evaluar el aprendizaje son procesos complementarios que necesitan ser pensados simultáneamente y que, dentro de un enfoque por competencias, van “de la mano”, ya que el mismo proceso de aprender produce evidencias sobre lo que cada estudiante está aprendiendo y, por lo tanto, los docentes debemos planificar experiencias de aprendizajes que permitan darnos cuenta dónde están, respecto a la o las competencias involucradas, nuestros estudiantes en cada momento (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017).

En un enfoque por competencias, el punto de partida para la planificación curricular y evaluación formativa es la **realidad**⁷, pues es a partir del conocimiento y reflexión sobre esta, que se identifican situaciones significativas para propiciar experiencias de aprendizaje que sean situadas según el contexto y los intereses de las/los estudiantes.

7. Conocer la realidad implica identificar las características socioculturales y lingüísticas de la comunidad y reflexionar sobre las potencialidades y los problemas que día a día desafían a las familias y a las/los estudiantes.

El hilo conductor para planificar y evaluar formativamente son las competencias, pues para planificar experiencias de aprendizaje es necesario conocer profundamente las competencias del currículo desde una perspectiva intercultural. Sin conocimiento y reflexión de lo que supone el progreso en el desarrollo de las competencias, no es posible imaginar o prever actividades de aprendizaje que ayuden a las/los estudiantes a construir de manera progresiva los recursos para poder actuar en la realidad.

Por ello, se hace indispensable recurrir a los estándares. Esto no busca homogeneizar a las/los estudiantes planteando un único e inequívoco camino o ruta para avanzar en el **actuar competente**. Los estándares son referentes que guían los aprendizajes (una secuencia que muchas o muchos de las/los estudiantes podrían seguir) y si han sido bien elaborados, funcionan como herramienta para reflexionar sobre cómo ayudarlas o ayudarlos a plantearse metas de aprendizaje reales con base en el lugar donde se encuentran y en lo que supondría avanzar al siguiente escalón; así como, definir mejor nuestra mediación e intervención como profesoras o profesores.

Tener un conocimiento profundo de las competencias nos permitirá graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2011).

Toda planificación curricular...

- Es una hipótesis de trabajo que tiene por finalidad el desarrollo de competencias y saberes locales en las/los estudiantes.
- Va de la mano con la evaluación formativa.
- Es flexible, porque es factible de modificar según las necesidades de las/los estudiantes.
- Se convierte en una herramienta de la profesora o el profesor, que debe ser compartida con las/los estudiantes.
- Se valida en la práctica.

3.2 ¿Qué considerar para planificar con enfoque intercultural?



- ✓ El Currículo Nacional de la Educación Básica.
- ✓ La organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.
- ✓ La sistematización de los problemas de impacto local y global.
- ✓ La organización del registro cultural e histórico para la forma de atención de EIB en ámbitos urbanos.
- ✓ Los resultados de la caracterización sociolingüística.
- ✓ Los resultados de la caracterización psicolingüística.
- ✓ Los resultados de las necesidades y los intereses de aprendizaje de las/los estudiantes.
- ✓ Los enfoques del currículo.
- ✓ Los procesos del diálogo de saberes.
- ✓ Recursos y materiales educativos en lengua originaria y castellano.

3.3 ¿Con qué tipos de planificación contamos?

3.3.1 Planificación a largo plazo

La planificación curricular a largo plazo consiste en organizar de manera general las situaciones significativas del año escolar para desarrollar y evaluar las competencias y alcanzar los niveles esperados de los estándares. (Adaptado del Programa Curricular de Educación Primaria, p. 33).

Las situaciones significativas permitirán identificar las competencias en las que se pondrá énfasis en cada mes o bimestre, sin dejar de movilizar todas aquellas que se requieren con relación a la situación significativa.

3.3.1.1 ¿Cómo organizamos y distribuimos las competencias a ser evaluadas en el ciclo anual?

1. Revisamos:

- La organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.
- La sistematización de los problemas de impacto local y global.
- La organización del registro cultural e histórico para la forma de atención de EIB en ámbitos urbanos.
- Los resultados de las necesidades y los intereses de aprendizaje de las/los estudiantes.

2. Definimos el nombre de la situación significativa retadora, compleja, cuyo abordaje o solución movilice las competencias y los saberes locales.

Ejemplo de la organización del calendario comunal para la forma de atención de FCL y RCL.

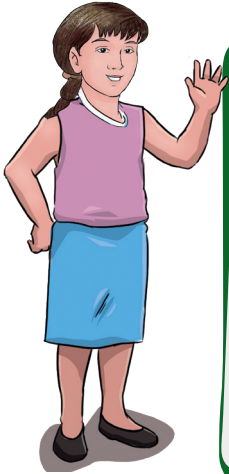
Actividades socioproductivas	Problema relacionado con la actividad priorizada	Nombre de la situación significativa
La pesca	Contaminación por uso de insecticidas y por la basura que se arroja en el río.	<i>Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río.</i>

3. Distribuimos las competencias a ser evaluadas

La planificación a largo plazo de castellano como segunda lengua o la lengua originaria como segunda lengua, según sea la forma de atención del MSEIB, es elaborada de manera independiente o articulada a la situación problema, y orientada al desarrollo de competencias establecidas en el currículo vigente.

Área	COMPETENCIAS	I BIMESTRE	
		Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río	XXX
PERSONAL SOCIAL	Construye su identidad.	X	
	Convive y participa democráticamente.	X	
	Construye interpretaciones históricas.		
	Gestiona responsablemente el ambiente y el espacio.	X	
	Gestiona responsablemente los recursos económicos.		
EDUCACIÓN RELIGIOSA	Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente		
	Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios.		

Área	COMPETENCIAS	I BIMESTRE	
		Efectos en la salud, la vida del agua y del ambiente por el uso de insecticidas y los desechos de basura en el río	XXX
EDUCACIÓN FÍSICA	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.		
	Asume una vida saludable.	X	
	Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.		
COMUNICACIÓN	Se comunica oralmente en lengua materna.	X	
	Lee diversos tipos de textos escritos.	X	
	Escribe diversos tipos de textos.	X	
ARTE Y CULTURA	Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales.		
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.		
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua.		
	Lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua.		
	Escribe diversos tipos de textos castellano como segunda lengua.		
INGLÉS	Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.		
	Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.		
	Escribe diversos tipos de textos inglés como lengua extranjera.		
MATEMÁTICA	Resuelve problemas de cantidad.		
	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.		
	Resuelve problemas de movimiento, forma y localización.		
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre		
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.		
	Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo.		
	Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno.		
TRANSVERSALES	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.		
	Gestiona su aprendizaje.	X	



Las situaciones significativas definidas para cada mes no siempre van a desarrollarse en un mes exacto, quizás algunas puedan ir cambiando según la realidad; por ello, es necesario recordar que es una planificación flexible y modificable.

La planificación a largo plazo también puede ser elaborada en comunidad de aprendizaje de profesoras y profesores a nivel institucional o de la Red Educativa Rural.



3.3.2 Planificación a mediano plazo

Es la organización curricular planteada en torno a la planificación de largo plazo y la puesta en marcha de la situación significativa real o verosímil que demanda el desarrollo de las competencias en las/los estudiantes. Su duración está en función de la naturaleza y complejidad de la situación, y las características y los niveles de desarrollo de dichas competencias en las/los estudiantes.

La planificación a mediano plazo es elaborada por la profesora o el profesor con la participación de las/los estudiantes **respondiendo a la vinculación de la situación significativa, los propósitos de aprendizaje, los criterios de evaluación** (las evidencias de aprendizajes y los instrumentos para su valoración) **y las actividades a desarrollarse en el tiempo previsto.**

También, prevé la participación concertada de otros actores de la comunidad educativa, conocedoras, conocedores, sabias y sabios, en las actividades que requieren de su aporte a fin de concretar el **diálogo de saberes**, el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, los recursos materiales educativos que serán usados en el desarrollo y la retroalimentación con base en criterios claros y compartidos.

3.3.2.1 El diálogo de saberes y sus procesos pedagógicos

El diálogo de saberes es el proceso de interrelación dinámica y enriquecedora entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales.

Es un componente de la pedagogía intercultural, se sustenta en el enfoque intercultural del Currículo Nacional de Educación Básica.

Genera condiciones para visibilizar diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir aprendizajes.

¿Qué procesos implica el diálogo de saberes?

Profundización de los saberes y visiones del pueblo originario de las/los estudiantes.

Comparación o reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los saberes y conocimientos o la visión del pueblo originario con otras tradiciones culturales, incluida la ciencia.

Planteamiento de alternativas frente a problemas y necesidades locales y globales considerando los aportes de la tradición cultural de las/los estudiantes y otras tradiciones culturales, incluida la ciencia.

¿Cómo abordar el diálogo de saberes en las experiencias de aprendizaje?

Desde la escuela el diálogo de saberes se aborda de manera planificada, equitativa y permanente, y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales y globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y la comprensión de la realidad para interactuar con ella.

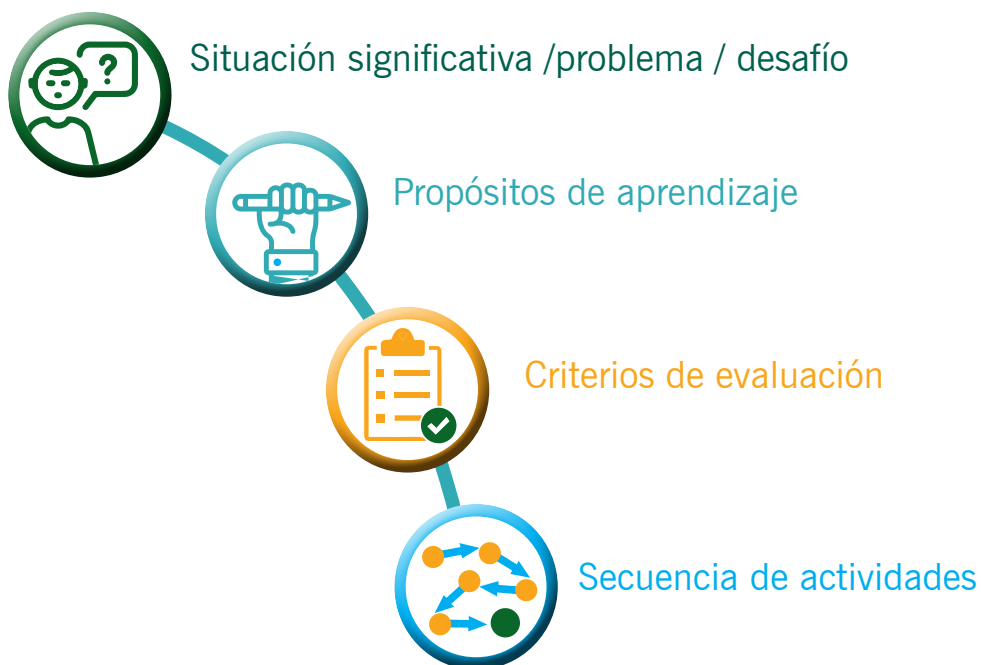
Este proceso genera la creación de un nuevo espacio de conocimiento tanto a nivel individual como colectivo, resultado de la dinámica de encuentro entre diversas tradiciones culturales.

Los procesos para el diálogo de saberes se incorporan desde la planificación a mediano plazo (experiencias de aprendizaje), al plantear las preguntas retadoras de la situación significativa, en el producto que se espera alcanzar y en la previsión de la secuencia de actividades.

La experiencia de aprendizaje es el conjunto de actividades que conducen a las/los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejo. Se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se pueden extender a varias sesiones de aprendizaje. Estas actividades son potentes –desarrollan pensamiento complejo y sistémico–, consistentes y coherentes –deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica–. Estas actividades, para ser consideradas auténticas, deben hacer referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos (NT. de evaluación. RVM N°094-2020-MINEDU).

Una experiencia de aprendizaje puede planificarse como unidades y proyectos de aprendizaje, estudio de casos, proyectos basados en problemas y otras formas de planificación. Debe ser planificada por las profesoras y los profesores, y planteada en acuerdo con las/los estudiantes. Incluso, ellas y ellos pueden plantear de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío.

Para que la planificación a mediano plazo sea una experiencia de aprendizaje, debe presentar los siguientes aspectos (procesos).





Situación significativa /problema / desafío

Entendemos por situación significativa a un problema o un desafío diseñado por las profesoras y los profesores con una intención pedagógica. Esta se caracteriza por despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de las/los estudiantes, lo que requiere que esté directamente relacionada con sus contextos, intereses y necesidades. Solo así podría representar un desafío y motivarlos a poner en juego todas sus capacidades. Se les llama “significativas” no porque posean un significado importante en sí mismas para la profesora o el profesor,, sino porque las/los estudiantes logran encontrarles sentido (CNEB, p. 179).

La descripción de la situación significativa / problema / desafío, debe considerar las siguientes características:

- Debe ser real o cercana a la realidad, factible de realizarla desde la escuela y adecuada a la edad y las características de las/los estudiantes.
- Debe generar interés y disposición para aprender, en tanto su resolución se perciba útil e importante para la/el estudiante; por tanto, debe ser suficientemente novedosa y tener sentido para ellas y ellos.
- Debe plantear un problema, desafío o reto complejo a resolver que permitirá la movilización, integración y el desarrollo de las competencias y los recursos.
- Debe proponer el producto que deberán realizar/elaborar las/los estudiantes para resolver el problema, desafío o reto, esto permitirá obtener evidencias acerca del nivel de desarrollo de las competencias.
- Debe establecer roles y audiencia o destinatario para que las/los estudiantes actúen como si estuvieran en el mundo real.
- Debe plantear una tarea abierta realizable en el tiempo y brindar la posibilidad de resolverla de distintas maneras o de obtener más de una respuesta, así como también ofrecer la posibilidad de generar soluciones originales.

Las situaciones significativas para las instituciones educativas EIB pueden tener diversas entradas:

- a) El problema o reto a resolver directamente vinculado a la actividad socioproductiva.
- b) El problema o reto a resolver no es parte de la actividad socioproductiva, pero está vinculado a su ámbito local y su resolución requiere de los saberes locales.
- c) El problema o reto a resolver es de otro ámbito (regional, nacional, internacional), pero influye en la vida de la comunidad; para su resolución, se pueden considerar los aportes del saber local.

En todos los casos, al plantear la secuencia de actividades se deben tener en cuenta los **procesos del diálogo de saberes** (profundización, comparación y alternativas de solución).

Ejemplo de una situación significativa referida al punto “a”.

Uso de insecticidas en la pesca

Estimadas y estimados estudiantes, como ustedes ya saben, la pesca es considerada una de las principales fuentes de nuestra alimentación. En los tipos de pesca en los que hemos participado y la visita que hicimos al río observamos diferentes formas o prácticas de pescar de nuestros vecinos de la comunidad. Nos llamó más la atención el uso del barbasco: una vez que lo ponen en el río, gran cantidad de peces mueren. Los que fueron de pesca empezaron a recoger todo lo que podían, pero gran cantidad de peces muertos se los llevó el río. Algunos vecinos nos comentaron que para pescar usan también la dinamita. Además, en la visita vimos que la mayoría de las prácticas de pesca son masivas, participan casi toda la comunidad y otros vecinos. Ahora que el Estado decretó la emergencia sanitaria por el COVID-19, nos recomienda que nos mantengamos mínimo a un metro de distancia como prevención ante esta enfermedad.

A partir de la situación descrita, tenemos una misión: comunicar a las familias y a la comunidad en general los efectos que ocasionan en la vida, en el agua y en el ambiente el uso de productos como el barbasco y la dinamita en la pesca, así como presentar alternativas frente a esta situación. Para cumplir nuestra misión, nos planteamos el siguiente reto.

¿Cuáles son los efectos del uso del barbasco y la dinamita en las aguas del río, en la vida de los animales y en nuestra salud? ¿Cómo podemos comunicar a las familias y la comunidad los efectos nocivos de esta práctica y qué alternativas podemos recomendar considerando la situación actual de la emergencia nacional?

Nuestra tarea culminará con la presentación de infografías (6.º grado) trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º); para dar a conocer a los padres de familia y la comunidad los efectos en la vida del agua, en la vida de los animales, nuestra salud y el ambiente del uso del barbasco y la dinamita en la pesca.



Propósitos de aprendizaje

Los propósitos de aprendizaje se refieren a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar, a partir de una experiencia de aprendizaje planificada por profesoras, profesores o mediadores. Se relacionan tanto con la situación a

enfrentar como con las competencias a desarrollar de manera explícita (NT. RVM N°-094-2020-MINEDU).

El objeto de evaluación son las competencias del CNEB, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. (CNEB, p. 179)

En una experiencia de aprendizaje es común desarrollar de manera implícita muchas otras competencias (por ejemplo, las comunicativas), **pero en los propósitos** se señalan las que se evaluarán de manera explícita.

Los propósitos de aprendizaje tienen las siguientes características:

- Están redactados para la comprensión de las/los estudiantes (no deben ser copiados y pegados de las competencias y sus capacidades, estándares y desempeños).
- Su redacción implica relacionar la situación significativa a enfrentar y las competencias a desarrollar de manera explícita, así como los saberes de las culturas locales.
- Se definen a partir de las características y del nivel de desarrollo de las competencias en el que se encuentran las/los estudiantes. Sobre la base de ello, la profesora o el profesor, teniendo como referente lo descrito en los distintos niveles de los estándares de aprendizaje, deberá determinar los propósitos de aprendizaje con relación al nivel que espera que alcancen las/los estudiantes.

Ejemplo de propósitos de aprendizaje redactados de manera continua (holística) (*vinculación de todas las competencias a evaluar – situación*).

Escribir textos informativos: infografía (6.º grado), trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º grado), sobre los efectos en la vida del agua, la vida de los animales, la salud de las personas, el ambiente y otros seres, por el uso indiscriminado de sustancias nocivas (barbasco, dinamita). Para ello buscaremos información en distintas fuentes orales de la comunidad e información bibliográfica; y a partir de allí, plantearemos alternativas para contribuir en la mejora de la situación problemática identificada, tomando en cuenta los saberes de nuestra tradición cultural y de otras culturas.

Ejemplo de propósitos de aprendizaje redactados por cada competencia a evaluar (*vinculación competencia a evaluar – situación*).

Escribir textos informativos: infografía (6.º grado) trípticos (5.º grado), volantes (4.º grado) y carteles (3.º grado), sobre los efectos en la vida del agua, la vida de los animales, la salud de las personas, el ambiente y otros seres, por el uso indiscriminado de sustancias nocivas (barbasco, dinamita).

Explicaremos sobre los efectos en la vida del agua, la salud y el ambiente por el uso de productos dañinos que contaminan, a partir de información recogida de fuentes orales de su comunidad e información bibliográfica. Propondremos alternativas para contribuir en la mejora de la situación problemática identificada, tomando en cuenta los saberes de nuestra tradición cultural y de otras culturas.



Criterios de evaluación

Los criterios son el referente específico para el juicio de valor. Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar o evidenciar las/los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado. Asimismo, sirven para contrastar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias.

Los criterios de evaluación deben ser comunicados, discutidos y acordados con las/los estudiantes, antes de emprender la actividad, ya que eso permite que se enfoquen por períodos de tiempo más largos en su aprendizaje, se sientan más motivados y activos en su aprendizaje, y sean capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Además, el Currículo Nacional de la Educación Básica señala que la comunicación de los criterios deberá ser diferenciada de acuerdo a la edad de las/los estudiantes y puede ir acompañada de ejemplos de producciones que den cuenta del nivel de logro esperado.

¿Cómo se elaboran los criterios de evaluación?

Para la elaboración de los criterios de evaluación, se requiere de la comprensión del enfoque por competencias, enfoque formativo de evaluación, enfoques de las áreas, enfoques transversales; así como las competencias y sus capacidades, estándares y desempeños, y los saberes locales.

Al elaborar los criterios de evaluación, es necesario considerar lo siguiente:

- Deben elaborarse a partir de las competencias del CNEB y sus estándares, y estos deben ajustarse a la situación significativa (con el desafío) a enfrentar.
- Deben formularse en un lenguaje simple y de fácil comprensión para las/los estudiantes.
- Deben vincularse con los propósitos de aprendizaje y productos.
- Pueden incluir procesos, estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de una competencia.

Ejemplo de criterios de evaluación redactados de manera continua (holística) (*vinculados a las capacidades de la competencia a evaluar*).

Escribe volantes y carteles sobre la situación problemática de la pesca y sus efectos en la vida del agua, de su vida y del ambiente; para ello, organiza la información sobre los tipos de pesca y sus efectos en párrafos, usando recursos ortográficos y conectores que ayudan a que su texto se entienda mejor. Revisa la organización y la relación de las ideas en el texto, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.

Ejemplo de criterios de evaluación redactados por cada capacidad de la competencia a evaluar.

- Escribe volantes y carteles sobre la situación problemática de la pesca y sus efectos en la vida del agua, de su vida y del ambiente.
- Organiza la información sobre los tipos de pesca y sus efectos en párrafos.
- Utiliza recursos ortográficos y conectores que ayudan a que su texto se entienda mejor.
- Revisa la organización y la relación de las ideas en el texto, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.



Secuencia de actividades

La secuencia de actividades conduce a las/los estudiantes al logro de los propósitos de aprendizaje y están vinculadas a la situación significativa. En ese proceso, las niñas, los niños y los adolescentes enfrentan la situación, el desafío o el problema en contextos reales.

Al elaborar la secuencia de actividades de la experiencia de aprendizaje, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Las actividades de aprendizaje se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extienden a varias sesiones de aprendizaje.

- Se considera el desarrollo de la vivenciación de la actividad socioproductiva del calendario comunal. La vivenciación se realiza en los tiempos y escenarios reales de la actividad, y la conducen las sabias, los sabios, las conocedoras y los conocedores de la comunidad sin intervención de la profesora o el profesor.
- Las actividades desarrollan el pensamiento complejo y sistémico consistentes y coherentes, ya que deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica.
- Las actividades desarrollan los procesos del diálogo de saberes: **la profundización de saberes, la comparación o el reconocimiento de semejanzas de distintos conocimientos y saberes, y el planteamiento de alternativas a problemas considerando los aportes de la propia cultura y de otras.**
- Las actividades conllevan que las/los estudiantes pongan sus competencias en acción de manera intencional y estratégica, movilizandocombinadamente e integrando sus capacidades.
- Las actividades son planificadas por las profesoras y los profesores, pero también pueden ser planteadas en acuerdo con las/los estudiantes. Incluso, ellas y ellos pueden proponer de manera autónoma las actividades para enfrentar el desafío.
- Requerir que las/los estudiantes pongan en juego variadas acciones del repertorio de estrategias: investigar, ensayar distintas soluciones, consultar variedad de recursos, practicar, probar distintas alternativas, realizar ajustes y volver sobre sus producciones preliminares para refinarlas.
- Las actividades brindan oportunidades para que las/los estudiantes tomen posición, hagan cuestionamientos, argumenten y analicen la realidad desde múltiples dimensiones.
- Permitir que las/los estudiantes resuelvan el problema o desafío, monitoreando y ajustando su actuación.

- Ofrecer oportunidades para que las/los estudiantes realicen procesos de reflexión sobre su aprendizaje (metacognición) de manera permanente.
- Prever un momento para compartir y clarificar los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación con las/los estudiantes.
- El aprendizaje se desarrolla en contextos colaborativos, así como también de manera individual, tal como ocurre en la vida real. (Pedro Ravela y ...p. 112)
- Especificar momentos para la heteroevaluación, autoevaluación y/o coevaluación de las/los estudiantes.
- Prever la participación concertada de los actores de la comunidad educativa, concedoras, concedores, sabias y sabios, en las actividades que requieren de su aporte, a fin de concretar el diálogo de saberes, el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa, los recursos materiales educativos que serán usados en el desarrollo y la retroalimentación con base en criterios claros y compartidos.

Ejemplo de secuencia de actividades.

Elaboramos un cuestionario para entrevistar a nuestros abuelos y abuelas o sabias y sabios.

- Realizamos la entrevista y sistematizamos la información recogida.
- Elaboramos cuadros comparativos sobre las prácticas de pesca que afectan la vida del agua y la de los seres humanos de nuestra localidad y de otros contextos.
- Participamos de la actividad cumpliendo las normas de convivencia.
- Sistematizamos la actividad de pesca que realizamos junto con nuestros padres.
- Elaboramos una encuesta sobre la contaminación de los ríos y del ambiente.

- Sistematizamos los datos de la encuesta sobre la contaminación de los ríos y del ambiente.
- Elaboramos fichas resúmenes de los efectos que ocasiona el consumo de peces contaminados y las aguas contaminadas en la salud de las personas.
- Valoramos nuestros avances con relación a los criterios de evaluación (autoevaluación).
- Elaboramos organizadores visuales de alternativas preventivas para cuidar el ambiente, la salud y la vida del agua.
- Escribimos los textos para presentarlos a la profesora o al profesor como producto de la experiencia de aprendizaje.
- Colaboramos en la revisión de los textos escritos (coevaluación).
- Nos organizamos para comunicar a las familias y la comunidad nuestros hallazgos.
- Desarrollamos la reunión con las familias.

En las escuelas unidocentes y aulas multigrado se elaborará una sola experiencia de aprendizaje para todos los grados. El tratamiento diferenciado para cada grado o ciclo se planteará en la previsión de los productos esperados, criterios de evaluación y en tareas diferenciadas de las actividades.

¿Cuáles son los instrumentos para evaluar el desarrollo de competencias en las/los estudiantes en una experiencia de aprendizaje?

Los instrumentos que ofrecen retroalimentación son: listas de cotejo, instrumentos de seguimiento del desarrollo y aprendizaje de las/los estudiantes, rúbricas u otros. Se construyen a partir de criterios de evaluación establecidos en la experiencia de aprendizaje. Uno de los instrumentos que valora el desempeño competente en progresión es la rúbrica, por tanto, en esta guía se pondrá mayor énfasis en su elaboración y uso.

La rúbrica de evaluación es una matriz elaborada por la profesora o el profesor, que contiene los criterios de evaluación correspondientes a distintos niveles de logro, de tal manera que permita una valoración de las actuaciones de las/los estudiantes con relación al desarrollo de una competencia. Se usa con fines de retroalimentación, para valorar la evidencia y asignar un nivel de logro.

Valorar la evidencia significa contrastar los aprendizajes que demuestra cada estudiante con los criterios establecidos, contenidos en los instrumentos de evaluación, los cuales permitirán identificar el nivel de progreso del aprendizaje con relación a la competencia. (Programa curricular educación primaria, p. 40).

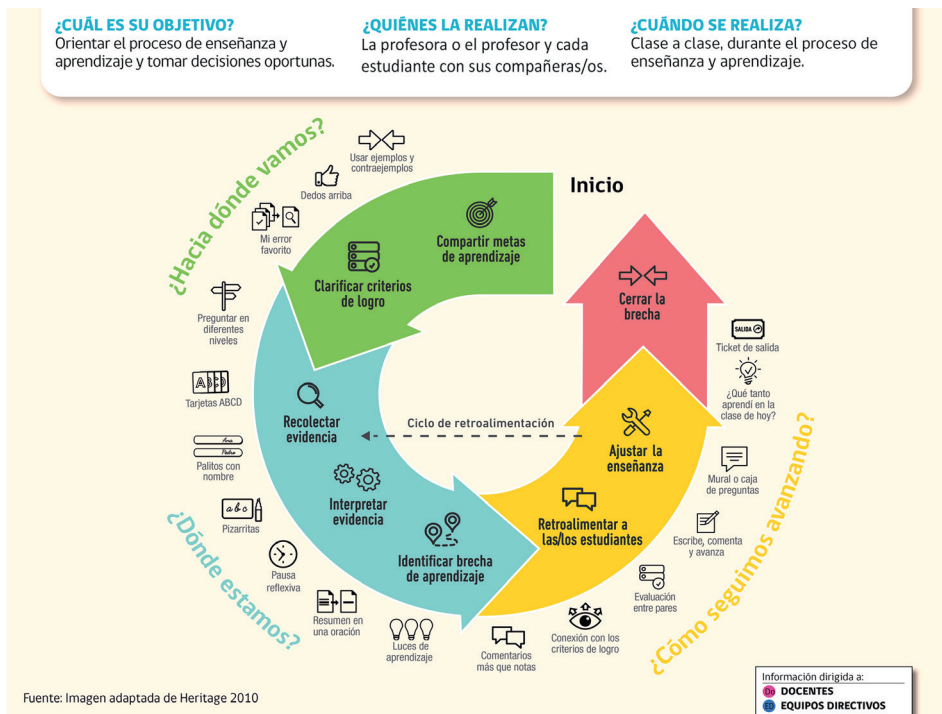
Las rúbricas pueden ser de dos tipos: analíticas, cuando sus criterios describen el nivel de desarrollo de cada capacidad por separado; y holísticas, cuando sus criterios describen el nivel de desarrollo de toda la competencia.

3.4 ¿Qué entendemos por evaluación formativa?

La evaluación es un proceso permanente y sistemático, a través del cual se recopila y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias, y, sobre esta base, tomar decisiones de manera oportuna y pertinente para la mejora continua de los procesos de aprendizaje y enseñanza (NT. RVM N°-094-2020-MINEDU).

Desde un enfoque formativo y por competencias, se evalúan estas, entendidas como la combinación de diversas capacidades de forma integrada, considerando su desarrollo progresivo a partir de estándares y criterios de evaluación como referentes.

Mediante la evaluación formativa se retroalimenta a cada estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje (o desarrollo de las competencias) y los saberes locales de manera autónoma. Además, cada docente obtiene información útil para mejorar sus procesos de enseñanza. Por medio de la evaluación del aprendizaje, certificadora o sumativa, se determina el nivel de logro que cada estudiante ha alcanzado en las competencias hasta un momento específico.



Con propósito certificador o del aprendizaje, se determina el nivel de logro del desarrollo de cada competencia, los actores, sabias y sabios de la comunidad contribuyen en la valoración y retroalimentación de los aprendizajes relacionados con los saberes locales y otros.

Según las formas de atención del MSEIB, se toma en cuenta el desarrollo de los saberes locales y el uso de las lenguas, tanto la lengua originaria como el castellano, en los procesos de evaluación de las competencias del currículo. Además del nivel de bilingüismo, se consideran las experiencias culturales y las formas propias de aprender de las/los estudiantes desde sus referentes culturales para una adecuada retroalimentación.

El análisis de las evidencias (producciones o actuaciones) de las/los estudiantes se realiza tanto en lengua originaria como en castellano, según la organización del uso de las lenguas que permitan valorar el desarrollo de las competencias con criterios e instrumentos de evaluación pertinentes.

3.4.1 La retroalimentación en la evaluación formativa



3.4.1.1 La retroalimentación para la mejora de los aprendizajes

El elemento central de la evaluación formativa es el concepto de “devolución” o “retroalimentación” (Wiggins, G., 1998). La retroalimentación consiste en devolver a las/los estudiantes información que describa sus logros y progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia (CNEB, 2017).

Tiene un impacto y genera cambios en el aprendizaje a partir de la autorregulación. Además, cuando es oportuna, constituye un valioso medio para que cada estudiante desarrolle su progresiva autonomía en la gestión de sus aprendizajes. Esto le permitirá plantearse sus metas de aprendizaje o replantearlas haciéndolas más viables, modificar sus estrategias, recursos o el tiempo para lograr mayor efectividad en la resolución de la tarea.

La retroalimentación puede darse de manera formal o informal, oral o escrita, individual o grupal, y se puede realizar utilizando diferentes instrumentos. En todos los casos, es indispensable que se dé en el momento oportuno, que considere las características de las/los estudiantes y que sea clara para cada uno de ellos (NT. de evaluación RVM N.º 094-2020-MINEDU).

La retroalimentación puede ser descriptiva: cuando la/el docente señala a las/los estudiantes qué de lo que hacen está o no logrado y les ofrece oportunamente elementos de información suficientes para mejorar su trabajo.

La retroalimentación puede ser reflexiva: cuando la/el docente guía a las/los estudiantes para que sean ellas o ellos quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores. En esta opción, la/el docente que retroalimenta considera las respuestas erróneas de las/los estudiantes como oportunidades de aprendizaje y les brinda ayuda para indagar sobre el razonamiento que los ha



¿Cómo retroalimentar a las/los estudiantes

llevado a ellas.

Existen distintos tipos de retroalimentación en el aula; sin embargo, este proceso formativo es más efectivo cuando:

- Es oportuna, de acuerdo con el momento en que se requiere para ayudar a las/los estudiantes a progresar en su aprendizaje.
- Se centra en la calidad del trabajo, el proceso realizado y las estrategias empleadas por las/los estudiantes. Se deben considerar siempre los aspectos centrales de la competencia.
- Propicia la autoevaluación y la motivación hacia la mejora de los aprendizajes.
- Plantea preguntas para que las/los estudiantes reflexionen sobre cómo mejorar en su proceso de aprendizaje. Además, brinda recomendaciones sobre cómo progresar en el aprendizaje.
- Está expresada de manera clara, breve y directamente relacionada con los propósitos de aprendizaje.
- Responde básicamente a cuatro preguntas efectivas: ¿hacia dónde estoy yendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo me está yendo?, ¿qué sigue después de esto?

El proceso de retroalimentación permite a las/los estudiantes:

Identificar sus logros y reflexionar cómo aprenden.

Identificar lo que sigue para avanzar en el aprendizaje, así como establecer metas y estrategias de acción.

Apreciar las recomendaciones y que estas les sean útiles para gestionar autónomamente su aprendizaje.

Identificar la distancia entre lo logrado y lo esperado, y reconocer dificultades, errores y las razones por las que su producción o actuación no cumple con lo esperado.

Valorar su esfuerzo y ser conscientes de su posibilidad de mejorar.

Retroalimentar su propio trabajo y el de sus compañeras y compañeros.

La retroalimentación efectiva se centra en el aprendizaje, no en el ego de las/os estudiantes, por lo que se deben evitar los comentarios personales, como, por ejemplo: “¡Eres brillante!”. Este mensaje puede desviarlas/os del propósito de aprendizaje y centrarse en el anhelo de “quedar bien”; aun cuando con ello elevan su autoestima, el temor a ser desaprobadas/os se puede instalar en él. Otro ejemplo de un comentario personal es “¿Cómo es posible que aún no entiendas?”. Esto puede generar que no asuman nuevos retos por temor al reproche.

3.4.1.2 La retroalimentación para la mejora de la práctica pedagógica

Conforme la/el docente identifica los aciertos y oportunidades de mejora en sus estudiantes, también retroalimenta su práctica pedagógica. Esto implica que cada docente, de manera individual o colegiada:

- Evalúe la pertinencia de los propósitos de aprendizaje seleccionados, la efectividad de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, así como de los recursos utilizados.
- Revise los propósitos en progresión y los ajustes a las necesidades específicas de sus estudiantes, de ser necesario.
- Seleccione o diseñe nuevas situaciones significativas.
- Replantee la secuencia de actividades o estrategias y recursos utilizados.
- Brinde atención diferenciada según las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

El proceso de retroalimentación, también permite a cada docente:

Conocer a cada estudiante evaluado y que, sobre la base de altas expectativas, tiene confianza en su posibilidad de aprender.

Establecer los próximos pasos e indicar a cada estudiante qué hacer para realizar el siguiente intento y los sucesivos.

Valorar el error como una oportunidad para aprender y no para descalificar.

En conclusión, la retroalimentación es indispensable para garantizar que las/os estudiantes sigan aprendiendo.

CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

I

La democracia y el sistema interamericano

Artículo 1

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Está también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II

La democracia y los derechos humanos

Artículo 7

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III

Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

Artículo 11

La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso conlleva frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13

La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son constitucionales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV

Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

Artículo 17

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18

Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20

En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente. El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constatare que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.

El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos.

Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22

Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V

La democracia y las misiones de observación electoral

Artículo 23

Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI

Promoción de la cultura democrática

Artículo 26

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.

El Acuerdo Nacional

El 22 de julio de 2002, los representantes de las organizaciones políticas, religiosas, del Gobierno y de la sociedad civil firmaron el compromiso de trabajar, todos, para conseguir el bienestar y desarrollo del país. Este compromiso es el Acuerdo Nacional.

El Acuerdo persigue cuatro objetivos fundamentales. Para alcanzarlos, todos los peruanos de buena voluntad tenemos, desde el lugar que ocupemos o el rol que desempeñemos, el deber y la responsabilidad de decidir, ejecutar, vigilar o defender los compromisos asumidos. Estos son tan importantes que serán respetados como políticas permanentes para el futuro.

Por esta razón, como niños, niñas, adolescentes o adultos, ya sea como estudiantes o trabajadores, debemos promover y fortalecer acciones que garanticen el cumplimiento de esos cuatro objetivos que son los siguientes:

1. Democracia y Estado de Derecho

La justicia, la paz y el desarrollo que necesitamos los peruanos sólo se pueden dar si conseguimos una verdadera democracia. El compromiso del Acuerdo Nacional es garantizar una sociedad en la que los derechos son respetados y los ciudadanos viven seguros y expresan con libertad sus opiniones a partir del diálogo abierto y enriquecedor; decidiendo lo mejor para el país.

2. Equidad y Justicia Social

Para poder construir nuestra democracia, es necesario que cada una de las personas que con-

formamos esta sociedad, nos sintamos parte de ella. Con este fin, el Acuerdo promoverá el acceso a las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas. Todos los peruanos tenemos derecho a un empleo digno, a una educación de calidad, a una salud integral, a un lugar para vivir. Así, alcanzaremos el desarrollo pleno.

3. Competitividad del País

Para afianzar la economía, el Acuerdo se compromete a fomentar el espíritu de competitividad en las empresas, es decir, mejorar la calidad de los productos y servicios, asegurar el acceso a la formalización de las pequeñas empresas y sumar esfuerzos para fomentar la colocación de nuestros productos en los mercados internacionales.

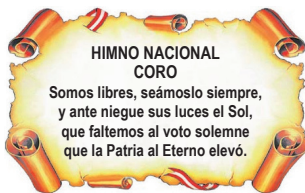
4. Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado

Es de vital importancia que el Estado cumpla con sus obligaciones de manera eficiente y transparente para ponerse al servicio de todos los peruanos. El Acuerdo se compromete a modernizar la administración pública, desarrollar instrumentos que eliminen la corrupción o el uso indebido del poder. Asimismo, descentralizar el poder y la economía para asegurar que el Estado sirva a todos los peruanos sin excepción. Mediante el Acuerdo Nacional nos comprometemos a desarrollar maneras de controlar el cumplimiento de estas políticas de Estado, a brindar apoyo y difundir constantemente sus acciones a la sociedad en general.

SÍMBOLOS DE LA PATRIA



BANDERA NACIONAL



HIMNO NACIONAL CORO

Somos libres, seámoslo siempre,
y ante niegue sus luces el Sol,
que faltemos al voto solemne
que la Patria al Eterno elevó.

HIMNO NACIONAL



ESCUDO NACIONAL

Declaración Universal de los Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyos artículos figuran a continuación:

Artículo 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y (...) deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.- Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona (...).

Artículo 3.- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4.- Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5.- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6.- Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7.- Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración (...).

Artículo 8.- Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales (...).

Artículo 9.- Nadie será arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10.- Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11.-

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad (...).
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12.- Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13.-

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14.-

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15.-

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16.-

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia (...).
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

Artículo 17.-

1. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 18.-

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 19.- Todo individuo tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...).

Artículo 20.-

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21.-

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22.- Toda persona (...) tiene derecho a la seguridad social, y a obtener (...) habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23.-

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24.- Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25.-

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26.-

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada. El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27.-

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28.- Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29.-

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad (...).
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30.- Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades (...) tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

DISTRIBUIDO GRATUITAMENTE POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROHIBIDA SU VENTA