

Orientaciones para el uso de textos escolares de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica

1° a 5.° de secundaria



MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**Orientaciones para el uso del texto escolar del área de
Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica - 1.º a 5.º grado
de secundaria**

Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193- San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Primera edición
2019

Elaboración
Luis Daniel Cárdenas Macher

Revisión y aportes
Verónica Reynoso Terbullino
Carmen Isabel Checa Leigh

Corrección de estilo
Stephanie Alessandra Diez Lino

Diseño y diagramación
Agencia Solution Comunicaciones

Presentación

Los textos escolares para el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC) propuestos para los estudiantes de educación secundaria son recursos que brinda el Ministerio de Educación para el desarrollo de las competencias que corresponden al área curricular de DPCC según el Currículo Nacional para la Educación Básica (CNEB). Es por ello que se requiere de orientaciones pedagógicas para el uso de estos textos, de modo que las y los docentes puedan acompañar a las y los estudiantes de forma adecuada y efectiva para el logro de sus competencias.

Los textos escolares de DPCC pueden entenderse de dos formas: son oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes, y son una herramienta de implementación curricular, en tanto permiten dar luces sobre qué aspectos considerar en el marco de la planificación y mediación de los aprendizajes.

Los textos escolares proponen historias retadoras que responden a intereses y necesidades de adolescentes en general. Esto implica considerar otras posibles situaciones retadoras, tomando como ejemplo la lectura del texto e incorporar elementos del propio contexto local, regional y global.

Así pues, los textos escolares son herramientas que ayudan a una adecuada práctica pedagógica, al mismo tiempo que retan a que las y los estudiantes se comprometan con situaciones desafiantes que permitan el despliegue de sus competencias, sobre todo las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.



Orientaciones para el uso de los textos escolares de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica.

Capítulo 1

Estructura de los textos



Capítulo 2

Propuesta pedagógica

2.1	El sentido de la planificación y los textos escolares	46
2.2	El sentido de la evaluación en los textos escolares	56
2.3	El sentido de la metacognición en los textos escolares	66

Capítulo 3

Líneas de trabajo y estrategias para el aprendizaje

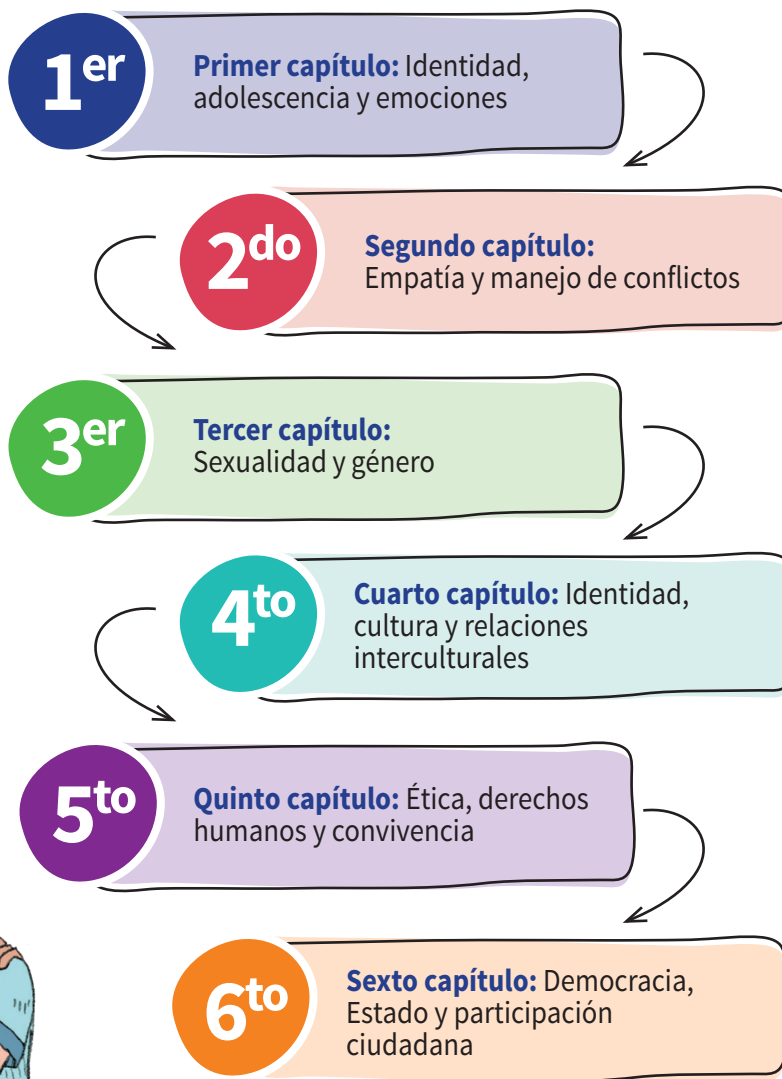
- 3.1 Orientaciones para los capítulos 1 y 2, con énfasis en la articulación interna 146
 - 3.1.1 Primer grado: Identidad, adolescencia y emociones 154
 - 3.1.2 Segundo grado: Empatía y manejo de conflictos 154
- 3.2 Orientaciones para los capítulos 3, 4, 5 y 6, con énfasis en la relación con enfoques transversales y competencias de otras áreas 164
 - 3.2.1 Tercer grado: Sexualidad y género 164
 - 3.2.2 Cuarto grado: Identidad, cultura y relaciones interculturales 164
 - 3.2.3 Quinto grado: Reflexión ética, derechos humanos y convivencia ... 164
 - 3.2.4 Todos los grados: Democracia, Estado y participación ciudadana .. 164

Capítulo 4

Tratamiento de los enlaces de internet en los textos

Estructura de los textos

Los textos escolares de DPCC son propuestas diferenciadas que van de primero a quinto de secundaria. Cada texto de dichos grados consta de seis capítulos que pueden entenderse, también, como líneas de trabajo para el desarrollo prioritario de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Estos seis capítulos son los siguientes:



Cada capítulo cuenta con tres fichas, las cuales tienen una aproximación particular a las líneas de trabajo propuestas, razón por la cual es recomendable trabajar las tres fichas según el orden propuesto. Sin embargo, el orden de los capítulos puede ser variado según el criterio del o la docente en el marco de su planificación y contextualización curricular.



Cada ficha tiene una estructura:

Título, propósito de aprendizaje, historia o situación retadora, preguntas que buscan despertar y movilizar las inquietudes de las y los estudiantes y conceptos clave.

Luego, se presenta la sección “Aprendemos” que plantea propuestas teóricas y prácticas para ir construyendo evidencias o desempeños que den cuenta articuladamente del desarrollo de competencias.

Finalmente, encontramos un espacio para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Es importante remarcar que en todas las fichas se toman en cuenta los desempeños y las capacidades a lograr de las dos competencias del área:

- “Construye su identidad”
- “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”



Como se ha fundamentado antes, el aprendizaje articula ambas competencias y, como se menciona en los textos, difícilmente se pueden abordar las historias retadoras sin considerar las diferentes capacidades de cada competencia.

A continuación...

Presentamos el propósito de cada sección propuesta en una ficha:



El propósito de aprendizaje (“¿Qué vamos a aprender?”).

En el marco de una evaluación formativa, los y las estudiantes deben saber qué es lo que van a aprender. En ese sentido, se expresa en el propósito de aprendizaje las principales evidencias o principales desempeños observables que se esperará de ellas y ellos. Estas evidencias están estrechamente vinculadas a desempeños propuestos para el grado según lo establece el Programa curricular de Secundaria. Es importante remarcar que el propósito de aprendizaje no se expresa literalmente en los desempeños: son referenciales, pues el propósito de aprendizaje también depende de las demandas propias de la situación retadora que permite el despliegue de las competencias.



La situación retadora, preguntas directamente vinculadas y conceptos clave.

La situación retadora permite despertar en las y los estudiantes inquietudes respecto a una situación o asunto público. Está planteada de tal forma que permite identificar prejuicios, preconceptos o impresiones sobre los cuales subyacen problemáticas interpersonales o sociales que no necesariamente son del todo evidentes. Esta situación retadora contiene elementos que permitirá que las y los estudiantes puedan ir construyendo y deconstruyendo sus creencias, prácticas y actitudes de modo que puedan ir desarrollando las competencias propuestas.



Sección “Aprendemos”. Esta parte es la que permite reflexionar sobre los elementos que se esconden detrás de la situación retadora, brindando recursos teóricos y prácticos a las y los estudiantes, de modo que puedan desarrollar y mejorar sus competencias. Cabe indicar que las actividades están estrechamente vinculadas a los desempeños y capacidades propuestos en el Programa curricular de Secundaria. Sin embargo, estos desempeños son referenciales y buscan de forma más evidente el desarrollo de capacidades estrechamente vinculadas a las dos competencias para esta área



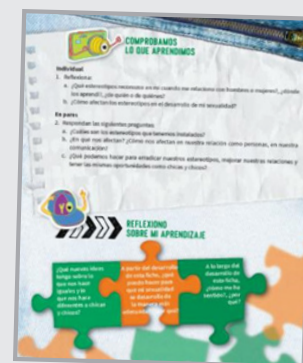


curricular. Es importante remarcar que los desempeños no se justifican por abordar tal o cual tema, sino por movilizar las capacidades en situaciones retadoras. De este modo, incluso si el tema no es sobre ética, es posible construir un desempeño para que las y los estudiantes argumenten éticamente en temas como identidad, sexualidad o emociones.



Sección “Comprobamos lo que aprendimos” y “Reflexiono sobre mi aprendizaje” (articulación, reflexión y metacognición).

En la parte final de las fichas encontraremos un espacio privilegiado para articular lo aprendido, de modo que se pueda tomar conciencia de aquellas ideas, creencias, prejuicios, entre otros, que fueron cambiando, aquellas que se pusieron en duda o permanecen como inquietudes, y aquellas creencias, actitudes o prácticas que siguen vigentes. La idea es que cada estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje y pueda establecer un diálogo crítico con los elementos que ha ido evaluando y construyendo a lo largo de la sesión. Esto permite consolidar su aprendizaje, para reconocer, en líneas generales, qué se ha aprendido y qué retos quedan pendientes.



Sobre cuadros o “globos” alrededor del texto (“¿Sabías qué...?”, “Más información”, “Glosario”, “Dato curioso”).

Es importante remarcar que, de estos recuadros, el denominado “Más información” invita de forma explícita a un trabajo más profundo con las y los estudiantes. El recuadro “¿Sabías qué...?” tiene el propósito de llamar la atención del estudiante con información interesante, curiosa o desconocida. Más aún, estos recuadros podrían ser la ocasión para establecer vínculos con otras competencias de otras áreas curriculares: ciencias sociales, ciencia y tecnología, arte, entre otras. En el caso de “Glosario”, la idea es básicamente esclarecer conceptos. Se coloca la fuente de donde procede el concepto, cada docente evaluará ingresar o no a los enlaces web o fuentes que ahí se consignan. En cualquier caso, como docentes, debemos evaluar la pertinencia de la definición propuesta de modo que se logre la adecuada comprensión de lo que plantea el texto.

Propuesta pedagógica

Para esclarecer la propuesta pedagógica de los textos escolares es fundamental apropiarse de los fundamentos que sostienen la propuesta curricular, en tanto se tiene como punto de partida una serie de fundamentos clave para trabajar desde un enfoque socioconstructivista. Esto permitiría contar con argumentos sólidos para acompañar a las y los estudiantes en la lectura y trabajo con los textos escolares, pero, sobre todo, para el desarrollo de competencias, y en especial, las competencias para esta área curricular. Conocer dichas competencias y estar familiarizado con sus capacidades es de gran importancia. Reconocer, por ejemplo, el nivel de inicio de cada estudiante cuando evaluamos el propósito de aprendizaje (en la sección “¿Qué vamos a aprender?”), evaluar las condiciones y retos del contexto en el cual se está trabajando para complementar la situación retadora de inicio o para precisar actividades, así como tomar distancia frente al propio punto de vista al reflexionar sobre dicha situación de inicio son aspectos que no pueden descuidarse.

No obstante, se debe profundizar en algunos aspectos puntuales sobre la planificación y la evaluación. Por ello, a continuación, presentamos algunas sugerencias para que la planificación y la evaluación se articulen adecuadamente en el trabajo con los textos escolares.



2.1 El sentido de la planificación y los textos escolares

Es importante remarcar que, si bien se da una correspondencia entre capítulo y unidad o entre ficha y sesión, cada docente, en función a su planificación, determinará el orden de los capítulos para su trabajo en aula. El nivel de tiempo requerido por ficha depende de la planificación que haga cada docente en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, en función del estándar por ciclo, y de forma referencial, los desempeños de grado.

Es fundamental recordar que la o el docente debe evaluar previamente a sus estudiantes con situaciones auténticas y tenga en mente la necesidad de ubicar y reconocer la zona de desarrollo real de sus estudiantes, de modo que pueda establecer las estrategias pertinentes para que puedan acercarse al estándar más próximo, según lo que propone el CNEB.

Para evaluar formativamente, la planificación es un aspecto clave en la práctica pedagógica. Y no se trata de una planificación única o decisiva: al depender directamente de un seguimiento activo a las y los estudiantes, termina siendo una planificación que no solo resulta prospectiva sino también retroactiva. Es decir, recoge nuevas evidencias para comprender las necesidades formativas de sus estudiantes. Para este fin, es recomendable que como docentes contemos con un **cuaderno de incidencias**.

Este cuaderno permite estar al tanto de posibles conflictos, asuntos de convivencia no resueltos, asuntos públicos que podrían implicar directa o indirectamente a nuestras y nuestros estudiantes, etc. Es más, puede usarse en espacios de trabajo colegiado con docentes y directivos, así como para el trabajo con la coordinación de tutoría. En ese sentido, este cuaderno permite reconocer excepciones en el marco de la planificación y la posibilidad de fortalecer o mejorar estrategias frente a determinadas situaciones, a diferencia, por ejemplo, de un cuaderno de observación que es una herramienta para la evaluación formativa en contextos directos de enseñanza-aprendizaje. Una vez ordenadas las incidencias se deberían contrastar los hechos con las propuestas hipotéticas de planificación, de modo que se puedan abordar pedagógicamente situaciones retadoras de la experiencia cotidiana. Con ello, se podrá contar con elementos de juicio suficientes para planificar el trabajo con las fichas de un capítulo, pero también es posible reconocer qué capítulos del texto podrían priorizarse dependiendo de los intereses, eventos o incidencias detectadas.

El cuaderno de incidencias

Es un cuaderno que busca dar cuenta de lo que sucede en el espacio educativo y en el entorno de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes. Este cuaderno puede usarse en espacios de trabajo colegiado con docentes y directivos, así como para el trabajo con la coordinación de tutoría.



2.2 El sentido de la evaluación en los textos escolares

El área curricular de DPCC y la propuesta de los textos escolares evidencian que las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, son muy particulares para su evaluación, por ello, las y los docentes deben contar con diversas herramientas que les permita hacer un seguimiento atento y lo más preciso posible del aprendizaje de sus estudiantes; por ejemplo: cuaderno de observación para docentes, rúbrica de evaluación, fichas de observación, cuaderno para producción de desempeños y articulación de capacidades, portafolio de evidencias.



2.3 El sentido de la metacognición en los textos escolares

La metacognición

Es un proceso que debe ir dándose a lo largo del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

La capacidad de gestionar su propio aprendizaje con autonomía implica darles a nuestras y nuestros estudiantes la confianza para que puedan autoevaluarse y reflexionar críticamente sobre permanencias y cambios en sus ideas, actitudes, valoraciones o prácticas.

Como se ve al final de las fichas y capítulos de los textos escolares de DPCC, siempre es importante brindar a nuestras y nuestros estudiantes espacios para articular lo aprendido dando cuenta de cómo van desarrollando las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Esto supone brindar estrategias que permitan la reflexión de las y los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Las preguntas que se plantean pueden ser potenciadas de acuerdo a los propósitos de aprendizaje y características de tus estudiantes. Por ejemplo: en la página 75 del texto de 3.er grado, se plantea preguntas como: ¿qué he aprendido sobre la discriminación? ¿Cómo me servirá lo aprendido? Sin embargo, se puede complementar con otras preguntas: ¿cómo me sentiría si soy discriminado/a? ¿A qué conclusiones he arribado luego de conocer más sobre la discriminación? ¿Qué otros aspectos me gustaría conocer sobre la discriminación?



Líneas de trabajo y estrategias para el aprendizaje

Los capítulos que se proponen en los textos escolares de DPCC responden a líneas de trabajo específicas. Cada línea de trabajo responde a una dimensión retadora en la vida personal y ciudadana de las y los adolescentes, y se articulan a problemas y retos de la convivencia en el Perú.

Pensando en el sentido del área curricular, sus competencias, capacidades y enfoques, se ha considerado dividir los capítulos abordando algunos aspectos propios del desarrollo personal: identidad, adolescencia y manejos de emociones (capítulo 1); empatía y manejo de conflictos (capítulo 2); sexualidad y género (capítulo 3). Otros capítulos como el de identidad, cultura y relaciones interculturales (capítulo 4), por un lado; y el capítulo de ética, derechos humanos y convivencia (capítulo 5), por otro, combinan claramente aspectos de ciudadanía con desarrollo personal. Finalmente, el capítulo 6 denominado “Democracia, Estado y participación ciudadana” considera aspectos específicos de ciudadanía y cívica. Sin embargo, se remarca que en todos los capítulos (1, 2, 3, 4, 5 y 6) se desarrollan las dos competencias priorizadas: “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. El querer privilegiar determinados aspectos temáticos no implica restringir el desarrollo de ambas competencias a lo largo de los textos.



Como mencionamos, cada capítulo contiene tres fichas, toda ficha es parte de una propuesta articulada a un capítulo y pierde consistencia si se trabaja de forma aislada. De hecho, en cada capítulo se prioriza una cantidad consistente de distintos desempeños articulados a un número suficiente de capacidades de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

En el marco de lo mencionado y para tener una clara idea de la propuesta pedagógica y de trabajo con las y los estudiantes, profundizaremos con mayor detenimiento en una ficha por capítulo. Para tener un panorama de los distintos grados, cada ficha será de un grado escolar distinto. Solo para el capítulo 6 se hará un análisis general sin recaer en algún grado específico.



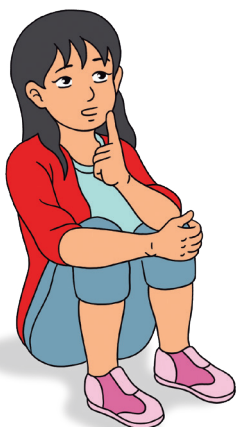
Se seguirá el siguiente orden:

- Ficha 1 (de 1.er grado) para el **primer capítulo**.
- Ficha 4 (de 2.do grado) para el **segundo capítulo**.
- Ficha 7 (de 3.er grado) para el **tercer capítulo**.
- Ficha 11 (de 4.to grado) para el **cuarto capítulo**.
- Ficha 14 (de 5.to grado) para el **quinto capítulo**.
- Análisis general para el **sexto capítulo**.

Para reconocer la articulación de la ficha con el capítulo, al inicio del análisis se hará un breve resumen de lo que propone el capítulo en general (al margen del grado) antes de presentar y analizar cada ficha. Al trabajar la ficha se hará, además, una presentación específica del capítulo en el grado correspondiente. Luego de ello, se hará un recorrido por la ficha reconociendo sus elementos clave, sugiriendo posibles estrategias de trabajo y estableciendo los énfasis previamente presentados.

3.1 Orientaciones para los capítulos 1 y 2, con énfasis en articulación interna

3.1.1 Primer grado: Identidad, adolescencia y emociones



El primer capítulo de cada texto escolar de DPCC nos refiere a situaciones retadoras en las cuales se pone en discusión el sentido que podría tener la vida de un adolescente mirando el pasado, el presente y el futuro. Se trata de acompañar al adolescente a reflexionar sobre preguntas profundas: **¿Quién soy? ¿Qué quiero ser? ¿Qué acepto de mí misma/o? ¿Qué no acepto de mí misma/o? ¿Qué tanto el entorno influye en mi forma de ser? ¿Qué tanto influye mi vida en el entorno?** Este capítulo presenta situaciones muy concretas que nos permite reconocer cambios y continuidades en las personas y en el entorno:



- **Situaciones en las que reconocemos** que a nuestras y nuestros estudiantes les cuesta hablar de sí mismas o mismos, considerando cambios y continuidades tanto a nivel físico, psicológico o social y cuestionando posibles estereotipos.

Situaciones que nos permiten analizar en nuestro entorno comunitario o regional aspectos que pueden estar configurando maneras de ser o estar entre

- pares, compañeras, compañeros o amistades.

Situaciones en las que reconocemos en nuestras y nuestros estudiantes los niveles de tolerancia (“normalización”) al ejercicio directo o indirecto de violencia a partir de casos específicos, ya sea como victimarios, víctimas o testigos: hostigamiento (bullying), acoso, ciberacoso, discriminación o comportamientos excluyentes (discriminación racial, homofóbica, lingüística, entre otros).

A modo de ejemplo y para profundizar en la propuesta del primer capítulo, analizaremos detenidamente una ficha. En esta ocasión, analizaremos la ficha 1 del primer capítulo del texto para primero de secundaria.

Ficha 1

“Vamos creciendo, vamos cambiando”



Esta ficha se enmarca en la propuesta de un primer capítulo que busca que las y los estudiantes problematicen sobre los distintos cambios que podrían suponer la adolescencia (ver introducción en la página 8). Es más: busca que las y los estudiantes sean conscientes que detrás de esta etapa hay muchos prejuicios y estereotipos que deben ser identificados y cuestionados. Reconocer con aceptación, confianza y tranquilidad esta etapa es clave. Más aún porque se busca que las y los estudiantes puedan reflexionar sobre cómo influyen sus sentimientos o emociones en su propia vida. Los prejuicios o estereotipos de las y los adultos, así como los que las y los estudiantes puedan tener sobre sí mismos no ayudan a ello.

Desempeños priorizados

En la ficha 1 de primer grado de secundaria encontramos el inicio del título y la sección **“¿Qué vamos a aprender?”**. Como señalamos, en esta se establecen los propósitos de aprendizaje de la ficha luego de una breve introducción. Los propósitos de aprendizaje dan cuenta de los desempeños de primer grado de secundaria priorizados para esta ficha.

Estos desempeños se basan en los desempeños propuestos en el Programa curricular de Educación Secundaria: algunos de ellos están precisados para adecuarse a la situación retadora.

Como vemos en el segundo párrafo de la imagen, podemos encontrar, de forma resumida y parafraseada tres desempeños priorizados. Los dos primeros se relacionan con la competencia



“Construye su identidad”, específicamente con las capacidades **“Se valora a sí mismo”** y **“Autorregula sus emociones”**; mientras que el último se vincula con la competencia **“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”**, específicamente, en relación con la capacidad **“Interactúa con todas las personas”**.

- **Cuando se menciona** “capaces de explicar los cambios físicos y emocionales propios de nuestra etapa de desarrollo... valorando nuestras características y las de nuestra cultura” se establece un vínculo con el desempeño “Explica los cambios propios de su etapa de desarrollo valorando sus características personales y culturales, y reconociendo la importancia de evitar y prevenir situaciones de riesgo (adicciones, delincuencia, pandillaje, desórdenes alimenticios, entre otros).” (Minedu, 2016a, p. 35). Este desempeño se relaciona con la capacidad “Se valora a sí mismo” de la competencia “Construye su identidad”.
- **Cuando se menciona** “...así como las causas de nuestras emociones y sentimientos” se establece un vínculo con el siguiente desempeño: “Describe las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de sus compañeros en situaciones de convivencia en la escuela. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta”. (Minedu, 2016a, p. 35). Este desempeño se relaciona con la capacidad “Autorregula sus emociones” de la competencia “Construye su identidad”.
- **Cuando se menciona** “seremos también capaces de cuestionar prejuicios y estereotipos sobre la adolescencia” se establece una clara relación con el desempeño “Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela” (Minedu, 2016a, p. 40). Este desempeño se relaciona con la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

A modo de ejemplo y para profundizar en la propuesta del primer capítulo, analizaremos detenidamente una ficha. En esta ocasión, analizaremos la ficha 1 del primer capítulo del texto para primero de secundaria.

Como vemos, estos desempeños no se toman de forma literal, sino que se ajustan, precisan o acomodan a la historia retadora que plantea la ficha. Con estos tres desempeños priorizados se busca que la ficha permita una articulación entre las dos competencias priorizadas a través de las actividades. Como veremos, cada actividad propuesta expresa la intención de cumplir con los desempeños propuestos.

Historia retadora

La ficha 1 plantea una historia que permita trabajar los desempeños priorizados y, con ello, las capacidades propuestas para cada competencia. Esta historia, en líneas generales, debería ser retadora para las y los estudiantes.



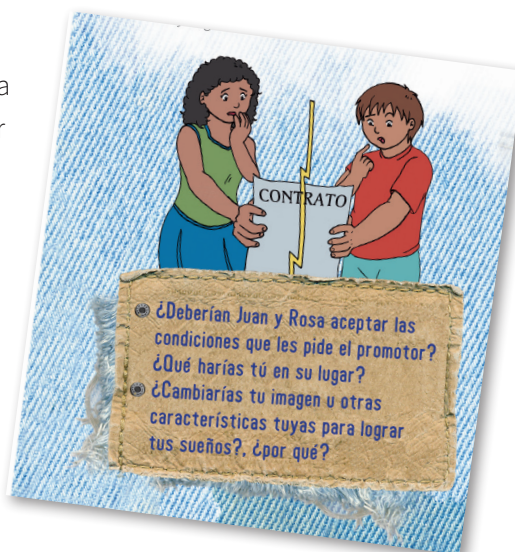
Juan y Rosa **ganan un concurso** de la municipalidad que podría llevarlos a ser famosos rápidamente. Sin embargo, el contrato implicaba cambios drásticos respecto a su cuerpo, su cabello... ¡e incluso su nombre! Frente a estos cambios a las y los estudiantes se les plantea preguntas abiertas para saber su posición.

Estas preguntas son para que las y los estudiantes las respondan directamente. En ese sentido, las y los docentes no debemos responderlas ni adelantar opinión. La idea es animar a que las y los estudiantes respondan a estas preguntas con total honestidad y espontaneidad, de modo que a lo largo de la ficha puedan ellas y ellos evaluar las ideas, creencias y emociones que se despertaron inicialmente.

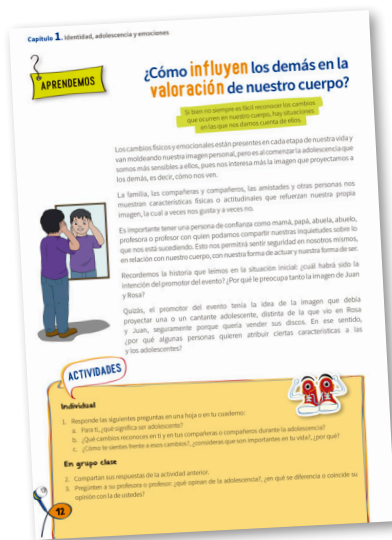
Esta evaluación implica que las y los estudiantes confronten sus percepciones iniciales con conceptos nuevos y reflexiones a lo largo de la ficha.



La situación propuesta para la ficha 1 es la de Rosa y Juan, adolescentes que **sueñan con ser artistas**. Sin embargo, como se verá en la página 11, este sueño se confronta con una realidad complicada.



Desarrollo de la ficha



En la **sección “Aprendemos”**, a partir de la página 12 hasta la página 20, encontramos el desarrollo de la ficha. Como veremos, muchas veces los títulos son a modo de pregunta. Esto busca invitar a la reflexión y no a esperar respuestas únicas.

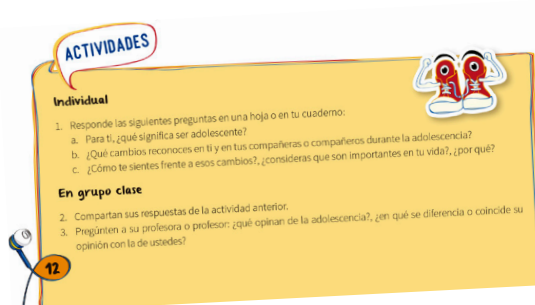
En este caso, la idea es que las y los estudiantes puedan leer el texto. Como docentes, nuestro rol es esclarecer sus dudas durante la lectura, ir abordando algunas preguntas que se sueltan ahí mismo y ejemplificar más si se considera necesario. Bajo la premisa de que ya se ha leído la ficha completa, podremos tener mayor capacidad para saber cuándo y cómo complementar o fortalecer la lectura, antes de iniciar las actividades.

Como veremos, se plantean distintos temas en las siguientes páginas para que las y los estudiantes puedan complementar lo que aprenden. En todas las fichas hay siempre un regreso a la historia de inicio. Ello permite que las y los estudiantes tengan un panorama más amplio sobre el contexto inicial y puedan tener un punto de vista más crítico y reflexivo sobre lo que los personajes de la historia deben enfrentar.

Articulación interna

Relación entre actividades y desempeños (capacidades y competencias), y propuesta y articulación de contenidos de la ficha.

Sobre las actividades, es importante remarcar que **podemos encontrar distintos niveles de complejidad**. Veamos con detenimiento las actividades de la página 12.



Estas actividades buscan seguir revelando ideas y conceptos a partir del primer desarrollo de la página 12. De manera colateral o indirecta, las y los estudiantes podrían ir expresando algunos desempeños a partir de las dos preguntas de la primera actividad (“a” y “b”): “Explica los cambios propios de su etapa de desarrollo valorando sus características personales y culturales...”

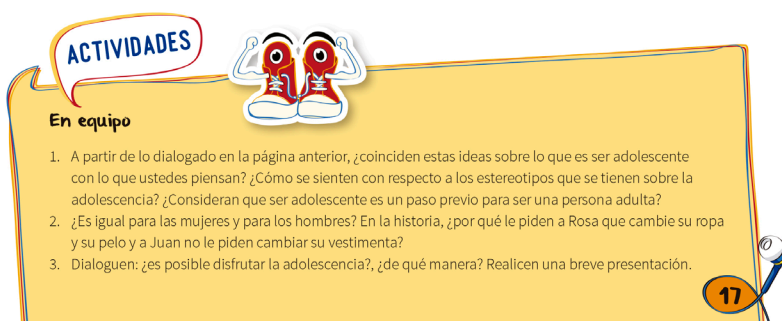
Por su parte, la pregunta del punto “c” se relaciona más directamente con el desempeño “Describe las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de sus compañeros en situaciones de convivencia en la escuela...” aunque, siguiendo lo que dice el desempeño, no se proponga herramientas de autorregulación. Esto expresa el vínculo con los desempeños de grado y, con ello, a las capacidades; pero también nos muestra que no hay una aproximación directa a su resolución, sino sobre todo una invitación para ir aproximándonos al desarrollo de las capacidades y, con ello, de las competencias.

En la línea de estos dos desempeños, habría que ir a la página 19 para ver cómo se plantea una actividad más reflexiva y articuladora: se pide reflexionar sobre aquellos cambios emocionales que les identifican más, analizando posibles razones; sobre las visiones sobre la adolescencia en la casa, la familia y la comunidad. Para complementar se pide un dibujo sobre la adolescencia. Para este

punto ya se ha abordado el tema del desarrollo físico, los estereotipos sobre la adolescencia, y las emociones y sentimientos que se despiertan. Es decir, se cuenta con mayores elementos de juicio para abordar esta actividad.

No podemos olvidar que las últimas actividades de la página 12 invitan a **compartir las respuestas abiertamente**: esto incide claramente en dar lugar para que las y los estudiantes establezcan relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, como sugiere uno de los desempeños asociados a la capacidad “Interactúa con todas las personas”. Esto es solo una invitación inicial, pues como veremos, en las páginas 17 y 18 se trabajará de manera mucho más directa el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos asociados a la adolescencia.

Con esto, nos podemos acercar más al cumplimiento de la segunda parte del desempeño priorizado: “...cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela” (Minedu, 2016a, p. 40). Esta articulación gradual permite que las y los estudiantes se acerquen de forma reflexiva y crítica a construir desempeños más precisos y, con ello, a desarrollar capacidades de las dos competencias del área. Es importante enfatizar que, como docentes, debemos ver de precisar o mejorar las preguntas si lo consideramos pertinente, atendiendo al contexto específico de las y los estudiantes.



ACTIVIDADES

En equipo

1. A partir de lo dialogado en la página anterior, ¿coinciden estas ideas sobre lo que es ser adolescente con lo que ustedes piensan? ¿Cómo se sienten con respecto a los estereotipos que se tienen sobre la adolescencia? ¿Consideran que ser adolescente es un paso previo para ser una persona adulta?
2. ¿Es igual para las mujeres y para los hombres? En la historia, ¿por qué le piden a Rosa que cambie su ropa y su pelo y a Juan no le piden cambiar su vestimenta?
3. Dialoguen: ¿es posible disfrutar la adolescencia?, ¿de qué manera? Realicen una breve presentación.

17

Sabemos que las actividades por sí mismas no expresan el desarrollo de las competencias. Estas se hacen evidentes cuando las y los estudiantes pueden combinar diversas herramientas cognitivas, emocionales, volitivas, para la resolución de una situación real. Las actividades sueltas no aportan necesariamente a la expresión compleja de una o varias competencias. Es por esta razón que la sección **“Comprobamos lo que aprendimos”** resulta fundamental para dar cuenta de este desarrollo de manera más evidente: no olvidemos que las competencias ya se vienen desarrollando a lo largo de las experiencias de aprendizaje en el aula o fuera de ellas, con recursos como el texto u otros.

En tal sentido, la parte final denominada **“Comprobamos lo que aprendimos”** brinda oportunidades de articulación que dan cuenta de lo aprendido. Esto, sin embargo, no significa que dicho espacio se preste para una **“calificación final”** desde una lógica sumatoria, en la cual, por ejemplo, se califica actividades sueltas que se promedian con una suerte de examen final.

Capítulo 1. Identidad, adolescencia y emociones

¿Soy realmente quien dicen que soy? Cuestionemos estereotipos...

¡Volvamos a la historia!

Juan

Juan se ve a sí mismo como un chico tímido, pero realmente no lo es. Le gusta pasar tiempo con sus amigos escuchando música. Le gusta la idea de cantar en público, lo practica porque quiere pasar vergüenza si le sale un "guitar".

En cuanto a su apariencia, Juan no considera que su cuerpo sea un tema general, pero sabe bien que sus hábitos son inusuales. Si le da el momento le reprochan de preparar el desayuno y limpiar de sus habitaciones. Por eso Juan le gusta su nombre. Juan, igual que su abuelo, no hay forma que quieras modificarlo.

¿Crees que Juan debería aceptar como es, pero le regañen haciéndolo cuando aparece en sus videos promocionales?

Rosa

Rosa es exitosa y ambiciosa. Siempre le ha gustado cantar y siempre que le dan la oportunidad le interesa cantar la canción.

Le gusta su pelo y le ha dado la idea de cambiar su color y su estilo. Pero se le da miedo que sus amigos se burlen de ella. Por otro lado, ella cree que es un problema de peso. "¡Dios! ¡Ella está en el mismo nivel de su alimentación, Rosa! El nombre le recuerda a una cantante de música... No se parece muy original".

ACTIVIDAD

En equipo

Discutigan sobre lo siguiente:

- ¿Crees que Juan y Rosa viven su adolescencia?
- ¿Qué promueven en los estilos presentados?
- ¿Qué características de Rosa crees que son propias de la adolescencia? ¿Por qué?
- ¿Qué características de Juan crees que son propias de la adolescencia? ¿Por qué?
- ¿Menciona algunas de estas características en 1?

Lo que se evalúa de forma constante es la aproximación de las y los estudiantes al desarrollo de las competencias, lo cual implica contrastar los niveles de avance, considerando las evidencias y los estándares o desempeños.

Veamos las actividades de articulación propuestas en la página 21:

COMPROBAMOS LO QUE APRENDIMOS

1. Imagina que tienes una hermana o hermano menor al que quieres contarle, a manera de orientación, los cambios ocurridos en tu adolescencia. Escribe una pequeña carta en la que expliques los cambios físicos y emocionales más importantes. Incluye sugerencias para enfrentar posibles estereotipos y prejuicios, tanto de tus pares como de personas adultas.

Volviendo sobre la historia del inicio

2. ¿Crees que Juan y Rosa deberían aceptar las condiciones que les pide el promotor musical? ¿Qué le responderías tú, si estuvieras en su lugar?, ¿qué le plantearías?, ¿por qué?
3. ¿Cambiarías algún elemento de tu aspecto personal y de tu identidad para lograr tus sueños? ¿Preferirías tener una apariencia física distinta a la que tienes?, ¿por qué?



La **primera actividad plantea** la redacción de una carta. Como vemos, lo que se le pide al estudiante presupone retomar lo que se ha trabajado previamente: es decir, **recoger** y **evaluar** la evidencia que las y los mismos estudiantes han construido. Esto permite que las y los estudiantes puedan integrar de forma significativa aquello que han aprendido reconociendo, ellas y ellos mismos, sus fortalezas y debilidades. Desde esa perspectiva, más allá de que como personas podamos o no estar completamente de acuerdo con su posición final, lo fundamental es la capacidad de integrar argumentos y evidencias de aprendizaje, de forma que sea evidente una mayor conciencia de sí por parte del estudiante.

Las dos últimas actividades permiten cerrar con las preguntas abiertas propuestas en la **página 11**, luego de presentar la historia retadora. Incluso si esto no se hiciera en otras ocasiones (dentro de “Comprobamos lo que aprendimos”) es muy recomendable hacerlo, pues permite que las y los estudiantes terminen de reconocer lo que van aprendiendo. Esto supone contrastar su posición inicial y los argumentos o impresiones esgrimidas frente a la situación retadora con la posición final y los nuevos argumentos que podría haber construido.

Articulación con el capítulo

Esta ficha 1 está articulada a las fichas 2 y 3. En tal sentido, el capítulo 1 funciona orgánicamente. El eje de este capítulo está, como se ve al inicio, en el reto de acompañar a las y los estudiantes a que reconozcan lo que implica construir su identidad como adolescentes que son (o que serán). Esto supone descubrir más sobre sí mismas o mismos, confrontar impresiones, evaluar determinadas ideas o creencias y construir argumentos propios.

La siguiente ficha (número 2) trata sobre la influencia del entorno en nuestra forma de ser. Esto implica trabajar sobre la identidad, pero ya no desde la interioridad o intimidad de las y los estudiantes, sino, más bien, desde sus interacciones con el ámbito externo: la familia, las y los amigos del barrio, el colegio y la comunidad en general. Esto nos lleva, claramente, a reconocer la importancia, por ejemplo, de algunos elementos de las ciencias sociales que las y los docentes pueden recuperar para establecer vínculos con las competencias priorizadas para dicha área curricular. Esto, por ejemplo, se hace posible en la página 25. Tal como sucede en la primera ficha, se va profundizando en distintos temas que permitan brindar insumos a las interrogantes planteadas al inicio, y también se recupera elementos de la historia de inicio.

En esta ficha, se toman los siguientes desempeños (a la luz de las actividades):

- **“Describe las principales prácticas culturales de los diversos grupos culturales y sociales a los que pertenece y explica cómo estas prácticas culturales lo ayudan a enriquecer su identidad personal”** (Minedu, 2016a, p. 35), vinculado a la capacidad “Se valora a sí mismo” de la competencia “Construye su identidad”.
- **“Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela”** vinculado a la capacidad “Interactúa con todas las personas” (Minedu, 2016a, p. 40) de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.
- **“Intercambia costumbres mostrando respeto por las diferencias”** (Minedu, 2016a, p. 40), vinculado a la capacidad **“Interactúa con todas las personas”** de la competencia **“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”**.

Finalmente, la ficha 3 permite articular a la propia identidad la conciencia sobre las propias emociones: ¿por qué se desbordan? ¿Por qué cuesta la autorregulación? ¿Qué puedo hacer al respecto? Esta ficha aborda el comportamiento de las personas, la expresión de las emociones y el impacto que generan. Para empezar, se plantea una situación de conflicto por desborde emocional. El énfasis en esta ficha está en brindar herramientas para el autorreconocimiento de las propias emociones a través de un análisis conceptual, la reflexión y de estrategias específicas.

En esta ocasión, los desempeños priorizados fueron los siguientes:

- **“Describe las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de sus compañeros en situaciones de convivencia en la escuela. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta”** (Minedu, 2016a, p. 35), vinculado a la capacidad “Autorregula sus emociones” de la competencia “Construye su identidad”.
- **“Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela”** (Minedu, 2016a, p. 40), vinculado a la capacidad **“Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”**.

El primer desempeño es más que evidente a lo largo de prácticamente toda la ficha y, como vemos, se trabaja en su integridad. El segundo desempeño, por su parte, está asociado a actividades que buscan el cuestionamiento de estereotipos de género en lo que implica el manejo de emociones. Este aspecto es fundamental en el marco de implementar un enfoque de igualdad de género.

En conclusión, en este capítulo se fortalece de forma consistente los siguientes desempeños:

- **“Explica los cambios propios de su etapa de desarrollo valorando sus características personales y culturales, y reconociendo la importancia de evitar y prevenir situaciones de riesgo (adicciones, delincuencia, pandillaje, desórdenes alimenticios, entre otros)”**, vinculado a la capacidad “Se valora a sí mismo” de la competencia “Construye su identidad”.
- **“Describe las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de sus compañeros en situaciones de convivencia en la escuela. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta”**, vinculado a la capacidad “Autorregula sus emociones” de la competencia “Construye su identidad”.
- **“Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela”**, vinculado a la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.
- **“Intercambia costumbres mostrando respeto por las diferencias”**, vinculado a la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

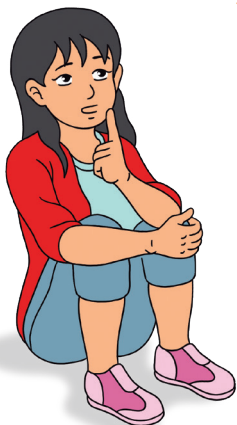
Esto remarca el estrecho vínculo entre las dos competencias del área y cómo las historias o situaciones retadoras presentadas y su desarrollo permiten dicha articulación. La capacidad de valorarse a sí mismo, de autorregular sus emociones y de interactuar con todas las personas debe fortalecerse en las y los estudiantes al final de este capítulo.

3.1.2 Segundo grado: Empatía y manejo de conflictos

El segundo capítulo de cada texto escolar refiere a situaciones retadoras en las cuales se reflexiona sobre el lugar que ocupan las herramientas socioafectivas como la empatía, la asertividad y la resiliencia de nuestras y nuestros estudiantes en situaciones de conflicto.

Esto permite fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional.

Este capítulo puede abordar distintos niveles:





- **El reconocimiento y cuestionamiento** de casos recurrentes en lo cotidiano, relacionado a prejuicios o malentendidos entre pares: trabajos en grupo, problemas por preferencias, tensión entre grupos de amistades, etc.
- **El reconocimiento y abordaje** de conflictos relacionados a la convivencia escolar o comunitaria con miembros de la comunidad educativa, identificando y evaluando prácticas autoritarias o no democráticas por parte de algunas o algunos estudiantes, docentes o directivos en una institución educativa, evitando la estigmatización o victimización.
- **El reconocimiento y evaluación** de la posible vulneración de derechos, lo que conlleva a reconocer y evaluar cualquier norma (de convivencia, por ejemplo), práctica o creencias que se normalizan en la escuela y que podrían propiciar una situación de conflicto: uso del patio, uso del uniforme, manejo del tiempo para ir a los servicios higiénicos, etc.
- **El reconocimiento**, desde una mirada cercana o personal, problemáticas sociales que podrían suscitar posibles conflictos o incluso situaciones de violencia en el ámbito de la comunidad educativa y diversos espacios educativos (no solo el aula), y, frente a ello, buscamos construir colegiadamente mecanismos de mediación desde una perspectiva de justicia restaurativa.

Es importante remarcar lo siguiente: **el saber reconocer la estrategia adecuada** para abordar esta dimensión y alguna de las situaciones antes sugeridas implica coordinar previamente con tutoras y tutores o con la coordinación de tutoría, pues el abordaje de estos temas expresa la necesidad de reconocer las habilidades socioafectivas propias de la etapa de desarrollo de las y los estudiantes, por un lado; y, por otro, puede implicar un tratamiento personalizado cuando se aborda una problemática recurrente que interpela directamente a las y los estudiantes.

A continuación, veremos a modo de ejemplo, la propuesta de la ficha 4 del texto escolar de DPCC de 2.º grado, haciendo énfasis, como ya se mencionó, en su articulación interna y por capítulo.

Ficha 4

“Vamos creciendo, vamos cambiando”



Esta ficha se enmarca en el segundo capítulo que tiene como prioridad reconocer situaciones de tensión, abierto conflicto o incluso de violencia, para saber afrontarlas de forma reflexiva y asertiva, reconociendo estrategias y/o fortaleciendo herramientas socioemocionales (ver introducción en la página 44). A diferencia de la ficha 3 del primer capítulo (pensando en cualquier grado posible), estas fichas inciden mucho más en la capacidad de empatía y asertividad en contextos más complejos de interacción social; yendo más allá de las interacciones de carácter emocional relacionada a la propia identidad.

Incidir en la empatía y la asertividad es de gran importancia, pues supone reconocer que pequeñas situaciones de tensión o un posible malentendido pueden terminar en una escalada de violencia. Esta gradualidad compleja es la que se expresa a lo largo del capítulo. De forma específica, la importancia de la empatía y la asertividad se hacen explícitas en la ficha 4.

En la ficha 4, el énfasis a nivel de capacidades sigue estando en la autorregulación de emociones y en el interactuar con todas las personas, cuestionando prejuicios o estereotipos, así como explicando la importancia de participar, con seguridad y confianza, en diferentes colectivos. En las últimas fichas, cuando nos aproximamos a **situaciones de mayor conflicto o violencia es posible reconocer** otras capacidades vinculadas al manejo constructivo de conflictos (Convive y participa democráticamente...) y reflexiona y argumenta éticamente (Construye su identidad).

Desempeños priorizados

En la página 46 empieza propiamente la ficha 4 del segundo grado de secundaria. En ella, al inicio, encontramos el título y la sección “¿Qué vamos a aprender?”. Como señalamos, en esta página se establecen los propósitos de aprendizaje de la ficha luego de una breve introducción. Debemos recordar que algunos de los desempeños están precisados.

Veamos el propósito de aprendizaje para esta ficha:

Siguiendo la redacción propuesta, hay un vínculo explícito con el desempeño “Explica las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de los demás en diversas situaciones. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta, y explica la importancia de expresar y autorregular sus emociones” (Minedu, 2016a, p. 35). Además, a lo largo de la ficha podremos encontrar a la luz de las actividades los siguientes desempeños:

- **“Explica la importancia de participar**, con seguridad y confianza, en diferentes grupos culturales y sociales para enriquecer su identidad y sentirse parte de su comunidad” (Minedu, 2016a, p. 35), vinculado a la capacidad “Se valora a sí mismo” de la competencia “Construye su identidad”.

Este desempeño se toma de forma explícita y se propician condiciones para desarrollar estos dos:

- **“Intercambia costumbres** mostrando respeto por las diferencias” (Minedu, 2017, p. 40), vinculado a la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.
- **“Demuestra actitudes de respeto por sus compañeros**, defiende sus derechos ante situaciones de vulneración, y cuestiona los prejuicios y estereotipos por etnia, género, ciclo vital o discapacidad más comunes de su entorno. Cumple sus deberes en la escuela y localidad, y promueve que los demás también los cumplan” (Minedu, 2016a, p. 40), vinculado a la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

Cabe recordar que el desarrollo de los desempeños no es explícito a partir de lo que plantea su redacción, sino que se ajustan directamente a lo que la situación retadora plantea y a los distintos retos que la ficha misma propone. La idea es que los desempeños ayuden a acercarnos al desarrollo de las capacidades y, por tanto, de la competencia.



Historia retadora

La ficha 4 plantea, en la historia de inicio de las páginas 46 y 47, una situación cotidiana en el colegio que podría **afectar la convivencia**. Se plantea un trabajo en grupo y, con ello, también aparecen algunas impresiones, juicios o temores. Estos no se dicen directamente, pues en nuestra historia, Adrián, Ana y Esteban quieren evitar que sus prejuicios afecten su relación como compañeros.



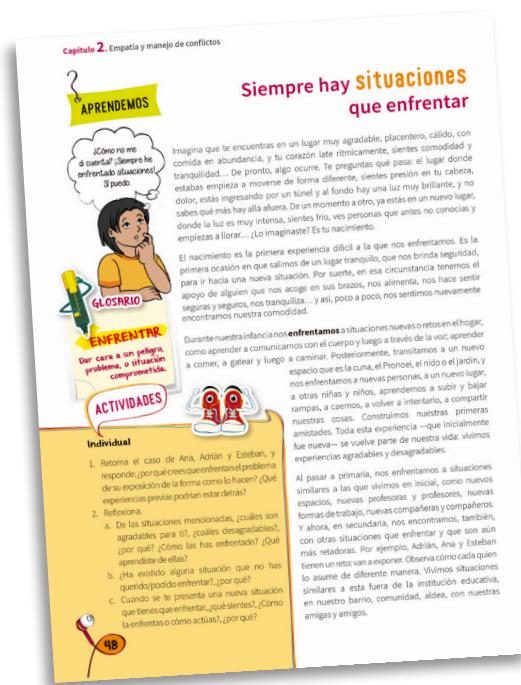
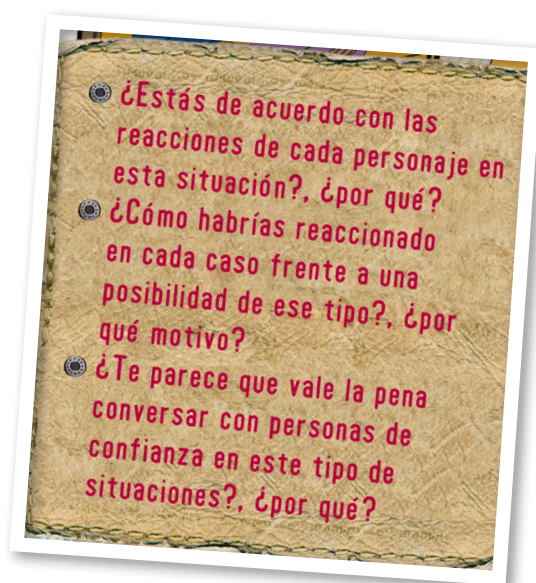
Como vemos en el desenlace de la historia, al final parece que algunos temores empiezan a hacerse más evidentes... pero ¿son justas sus reacciones? El temor de Adrián deriva en angustia, el juicio de Ana deriva en una abierta molestia y Esteban se resigna completamente. Como vemos, en cada caso hay decisiones adelantadas que ameritan de un proceso reflexivo mucho mayor. ¿Qué sabemos de la historia personal de cada personaje, de sus

intenciones y de lo que las familias o el colegio hacen por ellos?

Hay muchos detalles del contexto por descubrir antes de poder evaluar sus reacciones. En ese sentido, **es importante que, en este tipo de historias en las que las y los estudiantes puedan verse reflejados**, animemos a que ellas y ellos indaguen en el contexto de los personajes, evitando como docentes todo juicio anticipado sobre su comportamiento. Peor aún, habría que evitar comparar personajes de este tipo de historias con estudiantes reales

A partir de lo mencionado, podemos reconocer que las preguntas **buscan despertar impresiones iniciales**, previas a un proceso más detenido de indagación, de reconocimiento sobre aquello que está sucediendo en distintos niveles y del contexto de cada personaje.

Es importante que cada estudiante comparta su punto de vista sobre cada una de las preguntas. Incluso la última: las y los estudiantes podrían asumir como “intrascendente” conversar sobre estos temas o sentirse resignados. Estas respuestas son completamente aceptables, e incluso necesarias, pues permite que, a



partir de ellas, cada estudiante evalúe sus propios puntos de vista. Si el o la docente emite un juicio antes que sus estudiantes, **puede perjudicar el proceso de aprendizaje** en cuanto no habría una real interiorización que permita movilizar las capacidades y, con ello, el desarrollo de las competencias.

A partir de la página 48 hasta la 54 encontramos el desarrollo reflexivo y conceptual de la ficha, acompañada de actividades.

El rol del o la docente en este tipo de casos es de acompañar a cada estudiante a que, sin importar su posición, responda con honestidad estas preguntas.

En la página 49, se busca que las y los estudiantes reconozcan en estas situaciones retos, intereses y oportunidades. Este reconocimiento en cada personaje **permite valorar diferentes puntos de vista y evaluar, con honestidad**, el criterio que se esconde detrás de cada interés (o desinterés) y de tomar conciencia sobre la oportunidad que cada personaje tiene de mejorar; sobre todo, considerando sus actitudes frente a sí mismos y frente a los demás.

Sin este ordenamiento preliminar de retos, intereses y oportunidades, la reflexión posterior sobre las emociones, emprendida en la página 50, resultaría insuficiente. Por ejemplo, estudiantes que se identifiquen con Ana, el personaje, podrían justificar su actitud sin reparar en su comportamiento poco solidario e individualista.

Ya en las páginas 51 y 52 se menciona cómo se pretende que las y los estudiantes imaginen y planteen posibles alternativas para afrontar las situaciones en las que los personajes se ven envueltos. Esta invitación permite que ellas y ellos puedan verse, posiblemente, reflejados en algún momento en estos personajes y trabajar sobre sus propias emociones al poder planificar estrategias frente a situaciones similares y tomar decisiones coherentes.

De hecho, en la página 54 se anima a que cada estudiante asuma compromisos personales.

Esteban, por ejemplo, se compromete a exponer en una siguiente oportunidad. **Estos compromisos son fundamentales para darle continuidad y sostenibilidad a estos procesos** de aprendizaje vinculados al desarrollo personal de nuestras y nuestros estudiantes. Como podemos advertir a lo largo de esta ficha, la lectura, el desarrollo y el sentido exigen un acompañamiento docente que fortalezca la confianza de las y los estudiantes en sí mismos.

Ficha 4. Aprende a afrontar diversas situaciones

Retos y oportunidades

Las situaciones que enfrentamos son diversas: pueden darse en nuestro hogar, en la institución educativa, con nuestros grupos de amigas y amigos, con personas nuevas, en diversos espacios.

Todas estas situaciones nos plantean **retos**, y lo que resulta depende de cómo los asumimos o enfrentamos. Podemos hacerlo de distinta forma:

- Si asumimos estos retos, podemos la situación de manera que genere una **oportunidad** para nosotros mismos.
- Si no los asumimos, surge o se fortalece un **reto** que nos impide avanzar, entonces se crean nuevos retos de superar esa dificultad en crecimientos.

Así, por ejemplo, en el caso de la exposición de Ana, Esteban y Adrián, cada quien lo asumió de manera diferente, ¿cómo?

Situación: la exposición en el aula			
Personaje	¿Cuál es el reto?	¿Cuál es el interés?	¿Cuál es la oportunidad?
Ana	Podrá organizar la sala donde se pueda exponer sus trabajos y aunar de todas las formas posibles.	Que se expongan sus trabajos.	Exponer una actividad solidaria y tener resultados.
Adrián	Podrá organizar la sala donde se pueda exponer sus trabajos y aunar de todas las formas posibles.	Que se expongan sus trabajos.	Exponer una actividad solidaria y tener resultados.
Esteban	Podrá organizar la sala donde se pueda exponer sus trabajos y aunar de todas las formas posibles.	Que se expongan sus trabajos.	Exponer una actividad solidaria y tener resultados.

Cada persona tiene retos, intereses y oportunidades. Todas y todos tenemos diferentes maneras de abordar situaciones problemáticas y tanto nuestro punto de vista como el de las otras personas puede cambiar. Reconocer nuestras diferencias nos permite ser más tolerantes y comprender mejor los procesos personales de otras personas.

ACTIVIDADES

En equipo

Analicen y dialoguen en función de las siguientes preguntas:

- ¿Creen que los intereses de Ana y Adrián respecto a la exposición son los más adecuados?, ¿por qué?
- ¿Qué opinas acerca de que Esteban no muestre interés por la exposición?, ¿por qué?

Articulación interna: relación entre actividades y desempeños (capacidades y competencias) y propuesta y articulación de contenidos de la ficha

En el caso de la ficha 2, las primeras actividades planteadas en las páginas 48, 49 y 50 apelan directamente a una reflexión individual y profundamente introspectiva. Examinemos detenidamente:

ACTIVIDADES

En equipo

Analicen y dialoguen en función de las siguientes preguntas:

- ¿Creen que los intereses de Ana y Adrián respecto a la exposición son los más adecuados?, ¿por qué?
- ¿Qué opinas acerca de que Esteban no muestre interés por la exposición?, ¿por qué?

ACTIVIDADES

Individual

- Retoma el caso de Ana, Adrián y Esteban, y responde: ¿por qué crees que enfrentan el problema de su exposición de la forma como lo hacen? ¿Qué experiencias previas podrían estar detrás?
- Reflexiona.
 - De las situaciones mencionadas, ¿cuáles son agradables para ti?, ¿cuáles desagradables?, ¿por qué? ¿Cómo las has enfrentado? ¿Qué aprendiste de ellas?
 - ¿Ha existido alguna situación que no has querido/podido enfrentar?, ¿por qué?
 - Cuando se te presenta una nueva situación que tienes que enfrentar, ¿qué sientes?, ¿Cómo la enfrentas o cómo actúas?, ¿por qué?

ACTIVIDAD

Individual

Narra brevemente una situación agradable o desagradable que se te haya presentado y reconoce las emociones que te han provocado, así como sus causas y consecuencias. Te sugerimos usar el cuadro que hemos utilizado para analizar los casos de Ana, Esteban y Adrián.

Las actividades de la página 48 permiten que las y los estudiantes profundicen más en el caso de Ana, Adrián y Esteban, y luego, se plantean tres preguntas para que las y los estudiantes vayan contando con insumos personales que les permita hacer una evaluación crítica de sí mismos. Esta segunda parte de las actividades puede despertar aspectos muy personales de las y los estudiantes, razón por la cual es importante que ellas y ellos reconozcan que el contenido de estas preguntas pueda mantenerse en reserva.

Sin embargo, también es posible que, voluntariamente, alguien se anime a compartir su experiencia personal. Esto podría suponer encontrarnos con posibles desempeños de “Construye su identidad” o de “Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común” mientras van respondiendo:

- Explica las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de los demás en diversas situaciones. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta, y explica la importancia de expresar y autorregular sus emociones (Minedu, 2016a, p. 35).
- Explica la importancia de participar, con seguridad y confianza, en diferentes grupos culturales y sociales (religiosos, ambientales, animalistas, de género, organizaciones juveniles, etc.) para enriquecer su identidad y sentirse parte de su comunidad (Minedu, 2016a, p. 35).
- Demuestra actitudes de respeto por sus compañeros, defiende sus derechos ante situaciones de vulneración, y cuestiona los prejuicios y estereotipos por etnia, género, ciclo vital o discapacidad más comunes de su entorno. Cumple sus deberes en la escuela y localidad, y promueve que los demás también los cumplan (Minedu, 2016a, p. 40).
- Explica las consecuencias de sus decisiones y propone acciones en las que estén presentes criterios éticos para mejorar su comportamiento (Minedu, 2016a, p. 35).

Si en el marco de dicho compartir aparece una situación de conflicto no resuelto, es posible que alguna intervención pueda expresar un vínculo con la capacidad “Maneja conflictos de manera positiva”. El desempeño de grado, según el Programa curricular de Secundaria, sería el siguiente:

- Actúa como mediador en conflictos de sus compañeros haciendo uso de habilidades sociales, el diálogo y la negociación (Minedu, 2016a, p. 40).

En ese sentido, es fundamental que como docentes prestemos atención a las oportunidades que nos pueda dar alguna actividad que interpele profundamente a las y los estudiantes, pues detrás de una actividad y sus preguntas pueden darse oportunidades para que las y los estudiantes construyan desempeños no necesariamente previstos.

En la actividad de la página 50 podemos advertir el trabajo de análisis y ordenamiento sobre una situación personal. A la luz de las preguntas anteriores, es posible que, al compartir los resultados si así lo decide, se refuerce o matice las posiciones antes mencionadas. Esto ayuda a construir un pensamiento crítico y reflexivo en las y los estudiantes.

Ya a partir de la página 52 podemos encontrar una actividad que claramente se articula al desempeño “Explica las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos, y las de los demás en diversas situaciones. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta, y explica la importancia de expresar y autorregular sus emociones” (Minedu, 2016a, p. 35).

Luego, han planificado las actividades que han elegido realizar y han considerado una actividad para evaluar cómo les fue. Miremos el caso de Adrián:

Cuadro Planificador	1. Practicar la forma como presentar mi exposición	2. Realizar mi exposición en el aula	3. Evaluar la forma como afronté la exposición
¿Dónde lo haré?	En la casa de Ana y en mi propia casa.	En el aula.	En el aula.
¿Cuándo lo haré?	El martes y jueves, antes de la exposición. De 3 a 5 de la tarde.	El viernes, en la mañana.	El lunes, a la hora del recreo.
¿Con quién lo haré?	Con Ana y Esteban.	Yo solo.	Con Ana y Esteban.
¿Cómo lo haré?	Usando los materiales que he preparado para la exposición. Recibiendo palabras de aliento.	Usando los materiales que he preparado para la exposición.	Elegiremos un lugar del aula. Conversaremos sobre mi exposición. Escucharé sugerencias para mejorar. Acordaremos realizar una actividad para celebrar lo que he logrado.
¿Quién me apoyará?	Ana. Orienta y da ánimos.	Esteban. Apoya con el material.	Ana y Esteban

ACTIVIDADES

Individual

1. Identifica en el cuadro planificador qué estrategias ayudan a que Adrián se sienta más seguro.
2. Analiza las decisiones que tomaron Ana y Esteban, y ayúdalos a elaborar su plan de actividades.
3. Planifica las estrategias que utilizarás para afrontar la situación difícil que has narrado:
 - a. Analiza la forma como quieres afrontarla y elige las estrategias más factibles.
 - b. Elabora tu planificación haciendo uso del cuadro planificador.

52

Finalmente, las actividades de las páginas 53 y 54 buscan **reflexionar sobre lo trabajado de modo que se pueda ir articulando los distintos desempeños** que pudieran haber salido a la luz de las preguntas. Con ello, las y los estudiantes toman mayor conciencia sobre sus fortalezas y dificultades frente a este tipo de situaciones de tensión emocional.

Finalmente, para el momento de llegar a “Comprobamos lo que aprendimos” las y los estudiantes pueden tomar mayor distancia de sus propias tensiones emocionales y lidiar con ellas en un contexto de diálogo, tal como se propone en la página 55. Vale la pena recordar que las preguntas finales en la sección “Reflexiono sobre mi aprendizaje” permite que las y los estudiantes puedan evaluar si las estrategias propuestas en la ficha le resultan suficientes o no, así como posibles limitaciones o fortalezas personales.



Articulación con el capítulo

Esta ficha hace énfasis en la tensión emocional y los posibles malentendidos que pueden surgir en determinadas situaciones de convivencia. Sin embargo, es posible que en otros casos se llegue a **situaciones de conflicto**, o incluso de violencia. Por ello, la ficha 5 aborda una situación de abierto conflicto, mientras que, por su lado, la ficha 6 aborda una situación de violencia o desborde emocional. Cada ficha se complementa, pero, como vemos, las situaciones crecen en intensidad y, por lo tanto, los retos son mayores.

Para la ficha 4, se toma un desempeño que guía claramente dicha ficha; sin embargo, se toman otros desempeños del grado. Ahora bien, para la ficha 5, se toman en cuenta los siguientes desempeños:

- **Expresa sus emociones, sentimientos y comportamiento** de acuerdo con la situación que se presenta. Explica sus causas y consecuencias, y utiliza estrategias de autorregulación que le permiten establecer relaciones asertivas (Minedu, 2016a, p. 35).
- **Diferencia conflictos originados por la dinámica de las relaciones humanas** de aquellos generados por su estancamiento. Utiliza estrategias diversas y creativas para prevenir y enfrentar conflictos (Minedu, 2016a, p. 40).
- **Realiza acciones en el aula y la escuela que promueven integración** de todos sus compañeros y compañeras, y cuestiona los prejuicios y estereotipos culturales más comunes entre adolescentes, que se dan en los espacios públicos. Cumple sus deberes con sus pares y evalúa sus acciones tomando en cuenta los valores cívicos y el bien común (Minedu, 2016a, p. 40).
- **Sustenta, con argumentos razonados**, una posición ética ante una situación de conflicto moral que involucra los derechos humanos. (Minedu, 2016a, p. 35)

Por su parte, el trabajo es más exhaustivo aún para la ficha 6, pues las situaciones de violencia exigen una labor mucho más detenida para evitar que este tipo de situaciones se repita. Se establece, además, un análisis que no solo queda en el ámbito personal, familiar o escolar, sino que también se hace un análisis sobre la sociedad peruana, de modo que se pueda implementar en la práctica lo que plantean los enfoques transversales del CNEB. Esto, además, implica una clara articulación con capacidades que podrían visibilizarse mejor en temas propios de ciudadanía.

A partir de lo dicho, en el caso de la ficha 6, los desempeños priorizados son los siguientes:

- **Explica sus características personales, culturales y sociales**, y sus logros. Valora la participación de su familia en su formación y reconoce la importancia de usar estrategias de protección frente a situaciones de riesgo (Minedu, 2016a, p. 35).



- **Explica las causas y consecuencias de sus emociones, sentimientos y comportamientos**, y las de los demás en diversas situaciones. Utiliza estrategias de autorregulación emocional de acuerdo con la situación que se presenta, y explica la importancia de expresar y autorregular sus emociones (Minedu, 2016a, p. 35).
- **Demuestra actitudes de respeto por sus compañeros, defiende sus derechos ante situaciones de vulneración**, y cuestiona los prejuicios y estereotipos por etnia, género, ciclo vital o discapacidad más comunes de su entorno. Cumple sus deberes en la escuela y localidad, y promueve que los demás también los cumplan (Minedu, 2016a, p. 40).
- **Actúa como mediador en conflictos de sus compañeros** haciendo uso de habilidades sociales, el diálogo y la negociación (Minedu, 2016a, p. 40).

De forma más indirecta y a la luz de algunas respuestas, podríamos reconocer el desarrollo de estos dos posibles desempeños. Como docentes, podríamos decidir fortalecer este desarrollo si lo consideramos pertinente.

- **Explica las consecuencias de sus decisiones y propone acciones** en las que estén presentes criterios éticos para mejorar su comportamiento (Minedu, 2016a, p. 35).
- **Participa cooperativamente en la planeación y ejecución de acciones en defensa** de los derechos de la niñez. Asimismo, cumple responsablemente sus deberes y responsabilidades (Minedu, 2016a, p. 40).

En conclusión, la propuesta del capítulo 2 hace evidente su complejidad al trabajar asuntos interpersonales que interpelan profundamente a las y los estudiantes a nivel emocional. Trabajar de forma secuenciada permite ir sensibilizando a nuestras y nuestros estudiantes en estos temas. Como hemos visto, **la articulación interna y la articulación por capítulos juegan un rol muy importante** para garantizar un adecuado avance en el desarrollo de capacidades y, con ello, de competencias.



3.2

Orientaciones para los capítulos 3, 4, 5 y 6, con énfasis en la relación con enfoques transversales y otras competencias de otras áreas

3.2.1 Tercer grado: Sexualidad y género

Este capítulo busca que las y los estudiantes se enfrenten a situaciones retadoras. Esto implica **poner en cuestión creencias, prácticas y actitudes** alrededor de la sexualidad, de modo que esta pueda comprenderse como una dimensión integral del ser humano y de las relaciones interpersonales que establecemos entre mujeres y hombres. Esto último apunta específicamente al concepto de género: analizar reflexiva y críticamente cómo se configuran las relaciones de poder entre hombres y mujeres reconociendo y evaluando el significado que se le atribuye a lo femenino y a lo masculino en los diversos contextos socioculturales.



Se trata de focalizar en **los conceptos de sexualidad y de género**, lo cual se hace evidente, por ejemplo:

- **Cuando abordamos** la sexualidad integralmente como fenómeno no solo biológico, sino también psicológico, ético, social, fortaleciendo y acompañando en el proceso de configuración personal de la sexualidad de modo que las y los adolescentes:

- ✓ reconozcan las características de su propio cuerpo,
- ✓ construyan estrategias de autocuidado y prevención frente a situaciones de riesgo en el marco de sus interacciones interpersonales, construyan valores y principios asumiendo actitudes responsables relacionadas con creencias y prácticas vinculadas a la sexualidad.

Esto último implica conocer y respetar el derecho a la identidad propia, la no discriminación por orientación sexual y el buen trato a toda persona. Reflexionar sobre ello también está vinculado, estrechamente, a trabajar el enfoque de igualdad de género en tanto se cuestionan estereotipos de género. Todo este punto se hace evidente en la ficha 7 (en todos los grados) y en algunos casos en la ficha 8.

- **Cuando evaluamos** nuestras interacciones y cuestionamos mitos sobre la sexualidad y estereotipos de género: supone adentrarse en el reconocimiento de creencias, hábitos y prácticas machistas que propician la discriminación directa o simbólica de las mujeres, mayoritariamente, pero también de hombres que no satisfacen algunos o muchos criterios convencionales de masculinidad en una cultura determinada. Esto se desarrolla con mayor detalle en la ficha 8 (en todos los grados) y en algunos casos en la ficha 7.
- **Cuando construimos** estrategias para la prevención y el conocimiento de problemáticas sociales asociadas a la dimensión sexual: acoso sexual, esclavitud sexual, trata de personas, infecciones de transmisión sexual, embarazo adolescente, entre otras. Estas estrategias se trabajan de forma más evidente en la ficha 9 (en todos los grados) y, en algunos casos también en la ficha 8.

A continuación, analizaremos a modo de ejemplo, la propuesta de la ficha 7 del texto escolar de DPCC de 3.er grado, haciendo énfasis en su vínculo con los enfoques transversales y con otras competencias (de otras áreas).



Ficha 7

“Mi sexualidad es mi responsabilidad”



Esta ficha plantea que las y los estudiantes aborden con distintos argumentos una situación de atracción entre pares que supone la apertura de una dimensión afectiva-sexual (ver introducción del capítulo en la página 8). En tal sentido, resulta fundamental contar con una aproximación de educación sexual integral: **ir más allá de la argumentación biológica, y reconocer la importancia del autocuidado, el reconocimiento de prejuicios y estereotipos, fortaleciendo con ello el discernimiento ético en nuestras y nuestros estudiantes.**

Desempeños priorizados

A lo largo de esta ficha, específicamente, se **busca que las y los estudiantes sean capaces de analizar situaciones de riesgo reconociendo el lugar que ocupa lo biológico, la dimensión social y la dimensión ética para reconocer la importancia de tomar decisiones reflexiva y responsable.**

Reconocer, por ejemplo, estereotipos y situaciones de riesgo con sentido crítico permite tomar distancia para evaluar posibles escenarios antes de tomar una decisión. Como se señala al inicio de la ficha 7, esto se desarrollará a lo largo de ella, de modo que las y los estudiantes puedan vivir una sexualidad sana y responsable.

En esa línea, los desempeños del grado priorizados para la ficha 7 son los siguientes:

- **Se relaciona** con mujeres y varones con equidad. Analiza críticamente los estereotipos relacionados con la sexualidad y aquellos que son fuente de discriminación. Reconoce conductas violentas en las relaciones

familiares de amistad o pareja, y muestra rechazo frente a ellas. Explica la importancia del respeto, el consentimiento, el cuidado del otro y la reciprocidad (Minedu, 2016a, p. 36).

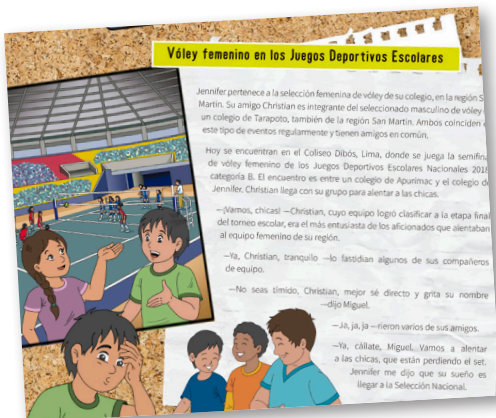
- **Propone** pautas para prevenir y protegerse de situaciones que vulneran sus derechos sexuales y reproductivos considerando la dignidad de las personas (Minedu, 2016a, p. 36).
- **Delibera** sobre asuntos públicos cuando sustenta su posición a partir de la contraposición de puntos de vista distintos del suyo y del análisis de las diversas posturas y los posibles intereses involucrados. Aporta a la construcción de consensos que contribuyan al bien común de la nación peruana y del mundo (Minedu, 2016a, p. 41).

A partir de algunas actividades es posible que las y los estudiantes puedan dar cuenta de los siguientes desempeños, aunque no resulten prioritarios, debido a que, en la ficha, no se trabaja ni conceptual ni argumentativamente en tal sentido:

- **Sustenta**, con argumentos razonados, una posición ética ante una situación de conflicto moral considerando principios éticos y la dignidad humana (Minedu, 2016a, p. 36).
- **Expresa** opiniones razonadas sobre la consecuencia de sus decisiones, y propone acciones basadas en principios éticos y en la dignidad de las personas (Minedu, 2016a, p. 36).

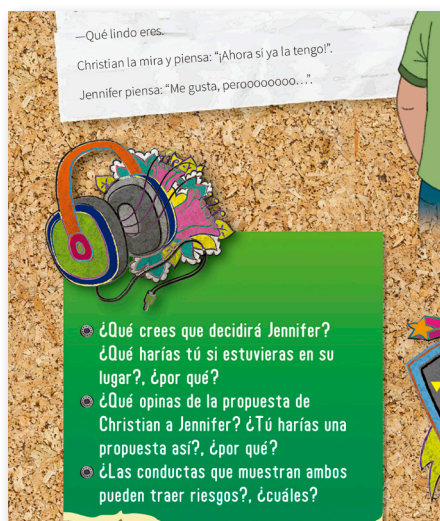
En líneas generales, los primeros desempeños se mantienen a lo largo del capítulo. Sin embargo, en las fichas 8 y 9 la conexión con aspectos de ciudadanía y el evidente recurso a una conceptualización y argumentación ética propician que los dos últimos desempeños mencionados, así como algunos desempeños vinculados a la construcción de acciones colectivas, de recurrir a instancias del Estado y evaluar a las autoridades resulten muy prioritarios.

Historia retadora



La historia nos da a entender que entre ambos existe cierta atracción, aunque, como los amigos de Christian remarcan, parece que todavía no llega a una etapa formal de enamoramiento. Christian es respetuoso, aunque muy insistente. Ella duda y le parece “lindo”, para lo cual Christian se dice a sí mismo “¡Ahora sí ya la tengo!”. ¿Qué podría significar? ¿Enamoramiento? ¿Una atracción sexual?

Esta ambigüedad es planteada a propósito. Si bien podríamos vernos tentados a querer explicar la actitud de los personajes, como ya hemos mencionado, es importante que las y los estudiantes reconstruyan por sí mismos el contexto de estas historias. Lo que como docentes sí debemos identificar es que se trata de una situación evidente de riesgo.



La ficha 4 plantea, en la historia de inicio de las páginas 80 y 81, una situación en la que dos amigos de una misma ciudad, Tarapoto, se encuentran juntos en un torneo. Como leemos, Christian apoya desinteresadamente al equipo de su amiga Jennifer, y, en especial, a ella misma.



Es importante que las y los estudiantes muestren sus puntos de vista aunque, en un inicio pueda costarles; asimismo, garantizar el respeto entre todas y todos. En ese sentido, leamos con atención las preguntas que se plantean al final de la página 81.

Estas preguntas deben abordarse, si es necesario, tanto de forma oral como escrita, pues estas primeras impresiones, creencias o ideas deberán contrastarse o complementarse a la luz de lo que se vaya trabajando a lo largo de la ficha. Como ya se ha mencionado, es fundamental que como docentes no adelantemos opinión.

Desarrollo de la ficha

En la sección “**Aprendemos**”, a partir de la página 82 hasta la página 90, encontramos el desarrollo de la ficha. Las dos primeras páginas tienen una intencionalidad reflexiva: comprender la naturalidad de la atracción sexual reconociendo que esta también se tiñe de un componente social, que supone el reconocimiento de determinados hábitos, creencias o preconceptos; y también reconociendo el componente ético detrás de una situación de atracción sexual, debido a que se vislumbra la necesidad de establecer límites, reglas o criterios mínimos al momento de tomar alguna decisión.

Por ello, se enfatiza en la necesidad de tomar la sexualidad con responsabilidad, para poder tomar las mejores decisiones. Como se menciona en la página 83, es importante contar con algunos principios éticos, o preceptos mínimos para orientar el comportamiento. Allí se plantea el siguiente: “**toda conducta sexual debe de expresarse en el marco del respeto, la libertad y la integridad de las personas**” (Minedu, 2016a, p. 83).

A partir de la página 84 se busca que las y los estudiantes tomen mayor confianza para tomar las decisiones que consideren pertinentes, sobre todo apoyándose en un diálogo honesto y abierto. Por su parte, en las páginas 85 y 86 se presenta información sobre el sistema reproductor, invitando a que las y los estudiantes puedan evaluar la importancia de esta información en el contexto de tomar una decisión vinculada a la dimensión afectiva sexual.

La página 87 retoma el proceso de toma de decisión, mientras que en la página 88 se propone una ruta para que las y los estudiantes ordenen sus propias prioridades, pudiendo reconocer sobre la marcha determinados prejuicios y/o estereotipos de género.

Ficha 7. Mi sexualidad es mi responsabilidad


Las relaciones sexuales y el desarrollo sexual saludable en la adolescencia

Ya hemos señalado que las relaciones sexuales son una expresión de la sexualidad humana. Esta experiencia, trascendente y significativa en la vida de las personas, debe ser fuente de bienestar.

Por ello, es conveniente reflexionar sobre ciertas creencias que impiden asumir la sexualidad de un modo sano y constructivo.

Estas creencias se conocen con el nombre de estereotipos de género. Por ejemplo, comúnmente se cree que el deseo sexual es irreprimible en el hombre, pero débil y reprimible en la mujer. Este tipo de estereotipos sexualizan, muchas veces, para presionar social o personalmente a las y los adolescentes para que tengan relaciones sexuales.

Los estereotipos de género son modelos sociales de referencia, interiorizados a través de los procesos de socialización, que influyen en la forma de pensar, sentir y actuar de las personas.



¿SRIBINS QUE...?

En el año 2016, se estima que nacieron 207 800 adolescentes de 15 a 19 años de edad que son madres o están embarazadas por primera vez.

Categoría	Porcentaje
Madres adolescentes del Perú	14.6%
Adolescentes embarazadas	11.7%
No son madres	2.9%
Madre por primera vez	24.1%

El INEI informa que el 6.3% de los adolescentes han tenido relaciones sexuales antes de los 15 años y el 20% de ellas por primera vez antes de los 15 años y el 6.6% tuvieron un hijo antes de cumplir 16 años.

Departamentos de la región de la Selva presentan las tasas más altas de embarazo adolescente. En el año 2016, los departamentos con mayor proporción de madres adolescentes son:

Departamento	Porcentaje
Amazonas	20.1%
San Martín	24.1%
Ucayali	21.2%
Madre de Dios	24.4%
Apurí	30.4%

Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

89

Es importante que, como docentes, reconozcamos que muchas veces existen situaciones de mucha presión por parte de las amistades para aceptar o no el inicio de relaciones sexuales; muchas veces animados por estereotipos que buscan reafirmar patrones errados de “hombría” o de “femineidad”.

Reflexionar abiertamente sobre este tipo de burlas normalizadas (consideradas como normales cuando no lo son) permitiría que las y los estudiantes puedan tomar distancia sobre prácticas sociales que vulneran la dignidad de las personas.

Relación con los enfoques transversales

Es importante remarcar que los enfoques transversales, según el CNEB, son formas de aproximarnos, comprender y actuar frente a determinadas situaciones que nos afectan en cada momento de la vida. Uno de estos enfoques, por ejemplo, **es el enfoque de igualdad de género que, como hemos mencionado, se visibiliza de forma explícita en esta ficha cuando se problematiza el sentido de lo “masculino” o lo “femenino” en el contexto mismo de querer tomar decisiones.**

En cualquier caso, la idea es que los enfoques transversales sean “anteojos” que deberíamos llevar puestos siempre: en toda actividad pedagógica, en la convivencia escolar, en la comunicación con madres y padres de familia.

Para el capítulo 3, y como se presenta en esta ficha, podemos encontrar de forma predominante vínculos con los enfoques de derecho y de igualdad de género; sin embargo, también se da cuenta del enfoque de búsqueda de la excelencia. Estos enfoques expresan valoraciones y actitudes que deberíamos querer visibilizar para alcanzar una sociedad más justa y sin discriminación de ningún tipo. En ese sentido, estas fichas son oportunidades privilegiadas para que, como docentes, podamos darnos el tiempo de reflexionar junto con nuestras y nuestros estudiantes sobre actitudes, comentarios o, incluso, gestos que podrían resultar nocivos para nuestra convivencia tanto en la institución educativa como en la familia y comunidad.

Evaluemos el caso de Jennifer y su vínculo con el enfoque de excelencia a través de su propio razonamiento propuesto en la página 88:

ACTIVIDADES

En equipo

1. ¿Creen que siempre las mujeres son quienes toman las decisiones? ¿por qué? ¿Cómo podría ser diferente?
2. Imaginen que están en el lugar de Christian, analicen la historia y planteen una ruta para su toma de decisiones.

4 Evaluar alternativas.
Si salgo, me sacan del equipo. Es decir, implica arriesgar lo que he logrado con tanto esfuerzo: alcanzar un alto nivel de competencia y participar en el equipo, que es lo que quiero para mí. Le diré que no esta vez, ya habrá otras oportunidades de salir si realmente está interesado como yo. Y si no es así, tampoco es el único chico, ¿no?

5 Seleccionar la alternativa que finalmente llevaremos a cabo.
Decidido, no voy, es lo mejor para mí.

6 Pasar de la decisión a la acción.
¡Hola!, ¿Christian?, ¿qué tal? Mira, te llamo para decirte que me gustaría salir contigo y conocerte un poco más en otra ocasión, pues mañana tenemos semifinal...

7 Valorar las consecuencias y el éxito de la decisión adoptada.
Uff, qué bueno, ahora a descansar para mañana dar todo en la cancha.

88

El ejemplo nos muestra las prioridades de Jennifer, las decisiones que opta tomar para lograr sus metas, mejorar continuamente. Este tipo de situaciones y su problematización contribuyen a que las y los estudiantes fortalezcan sus puntos de vista, reconociendo a su vez cómo y dónde intervienen los enfoques transversales.

En la ficha 7, resulta más fácil evidenciar el enfoque de igualdad de género cada vez que se trabaja sobre estereotipos de género que podrían afectar la seguridad de nuestras o nuestros estudiantes; sin embargo, enfoques como el de excelencia o de bien común suelen pasar muy inadvertidos. La actitud de Jennifer al privilegiar el quedarse en su concentración expresa un enfoque de excelencia al querer dar, como señalamos, lo mejor de sí misma. Pero **¿cómo evidenciar el enfoque de derechos? Esto implicaría, según el CNEB, tres cosas:**

- **Conciencia de derechos.** Es posible, a partir de las respuestas de las y los estudiantes, reparar en el conocimiento y valoración de derechos individuales o colectivos, incluso visibilizando a posibles poblaciones en estado de vulnerabilidad, como podrían ser personas homosexuales, mujeres indígenas o que sencillamente no encajan en patrones tradicionales de masculinidad o femineidad.
- **Libertad y responsabilidad.** Esto implicaría invitar a que las y los estudiantes puedan confrontar hábitos o creencias normalizadas sin temor considerando que sus decisiones se articulan a la defensa o promoción de derechos individuales o colectivos ejerciendo, con ello, una ciudadanía activa.
- **Diálogo y concertación.** Si bien existen actividades que nos llevan a ello, es importante que las y los docentes propicien espacios para una deliberación profunda y exhaustiva de modo que se pueda arribar a consensos en la reflexión sobre asuntos públicos vinculados a la dimensión afectivo sexual y de género, así como en la elaboración de normas vinculadas a este tópico.

El enfoque de atención a la diversidad podría también presentarse si visualizamos casos que, en general, podrían considerarse excepcionales: ¿es posible el enamoramiento en un chico o chica neurodiversa o que padece un trastorno del espectro autista? ¿Cómo se construyen relaciones de pareja entre personas con síndrome de Down? De estas preguntas, podrían aparecer pequeños proyectos de investigación complementarios a la propuesta de la ficha.



El enfoque de orientación al bien común expresa acciones de solidaridad, empatía y compañerismo. Si bien estas no se mencionan en la ficha claramente, estas podrían visibilizarse en dinámicas propias del trabajo en clase al trabajar sobre situaciones referidas a la convivencia. Mientras que, por su parte, el enfoque ambiental resulta, en este caso, mucho más complejo de visibilizar debido a lo restrictivo de la temática planteada.

3.2.2 Cuarto grado: Identidad, cultura y relaciones interculturales

Este capítulo plantea situaciones retadoras en las que nuestra identidad cultural puede verse interpelada, sea a partir de un cuestionamiento a determinadas formas de vida, de sentir o de gustar aspectos de una cultura propia o ajena; o, en todo caso, presenta situaciones que dan cuenta del reconocimiento y valoración de formas de vida, de sentir o de gustar aspectos de una cultura propia o ajena. En estos casos podemos advertir cómo algunas dinámicas de la vida diaria pueden resultar profundamente interculturales sin darnos cuenta, o cómo a veces pasamos por alto dimensiones de la cultura debido a que no reparamos en lo que dicho concepto puede significar.



Esto se hace evidente, por ejemplo:

- **Cuando aplicamos** las posibles definiciones de cultura, tanto desde una dimensión vivencial como desde un fenómeno social e histórico, que configura la propia identidad al abordar y profundizar en historias de personajes, en acciones de grupos y colectivos, en producciones artísticas, o reconociendo el patrimonio cultural y la dinámica de cambios y permanencias en la construcción y reconstrucción de elementos culturales. Esto suele evidenciarse en la ficha 10 (todos los grados, con excepción de cuarto).
- **Cuando propiciamos** espacios de reconocimiento de fenómenos culturales en sus diversas manifestaciones visibilizando lenguas, símbolos religiosos o cosmovisiones, arte plástico, música, artesanía, patrimonio cultural de la nación, arquitectura, entre otras manifestaciones culturales. Esto suele evidenciarse en la ficha 11 (todos los grados).
- **Cuando propiciamos** relaciones interculturales sensibles a relaciones de posible desigualdad social más allá del simple reconocimiento multicultural. Esto se expresa al propiciar encuentros de diálogo y para compartir experiencias entre personas con experiencias culturales diversas. Esto suele evidenciarse en la ficha 12 (todos los grados).

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos la propuesta de la ficha 11 del texto escolar de DPCC de 4.º grado, haciendo énfasis en su vínculo con los enfoques transversales y con otras competencias del CNEB.

Ficha 11

“La migración como oportunidad para aprender de otras culturas”



Esta ficha se encuentra en la mitad del cuarto capítulo. En ella, se propone que las y los estudiantes comprendan lo importante que es el contacto e intercambio cultural, haciendo énfasis en la interacción con población migrante interna y externa. Para ello, la ficha **busca reconocer que la valoración de nuestra cultura no es excluyente de la valoración de culturas que son foráneas, pues toda cultura siempre está abierta a posibles intercambios.** Esto nos llevaría, como se plantea en el propósito de aprendizaje a respetar diferencias, y realizar acciones colectivas orientadas a la valoración, al respeto y enriquecimiento mutuo.

Desempeños priorizados

Para dar cuenta de los desempeños priorizados en la ficha 11 **es importante considerar el propósito de aprendizaje propuesto y también las actividades.** Esto permite tener una mayor conciencia de los desempeños de grado priorizados en esta ficha.

Según lo sugerido en el propósito de aprendizaje y, a la luz de las principales actividades, los desempeños priorizados son los siguientes:

- **“Justifica** la necesidad de rechazar conductas de violencia, marginación y explotación que puedan afectar a determinados grupos vulnerables de todas las edades y ciclos vitales por factores étnicos, de género, de origen, de lengua, de discapacidad, entre otros. Reconoce como sujetos de derechos a estos grupos. Cumple sus deberes y evalúa las consecuencias de sus acciones tomando en cuenta la dignidad humana” (Minedu, 2016a, p. 41). Este desempeño se vincula directamente con la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente...”

- **“Intercambia** prácticas culturales en relación al sentido de autoridad y de gobierno, mostrando respeto por las diferencias” (Minedu, 2016a, p. 41). Este desempeño se vincula directamente con la capacidad “Interactúa con todas las personas” de la competencia “Convive y participa democráticamente...”.
- **Participa** en acciones colectivas orientadas al bien común a través de la promoción de los derechos de determinados grupos vulnerables (adultos mayores, discapacitados, miembros de pueblos originarios) y de los mecanismos de participación ciudadana (Minedu, 2016a, p. 41). Este desempeño se vincula directamente con la capacidad “Participa en acciones que promueven el bienestar común” de la competencia “Convive y participa democráticamente...”.
- **Opina** reflexivamente sobre las prácticas culturales de su país y se identifica con ellas. Explica la importancia de identificarse con los grupos sociales (familia, escuela, asociaciones religiosas, ambientales, ecologistas, etc.) que configuran su identidad y que contribuyen a su desarrollo y al de los demás (Minedu, 2016a, p. 36). Este desempeño se vincula directamente con la capacidad “Se valora a sí mismo” de la competencia “Construye su identidad”.

Historia retadora



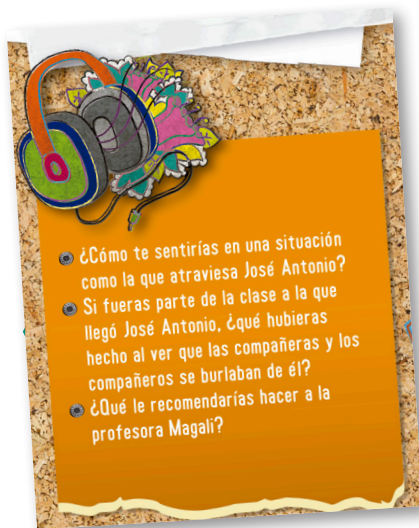
son migrantes provenientes de Venezuela. La realidad en la que él se ve envuelto parece que no es la mejor.

Continuando con la historia, en la página 125, José Antonio cuenta algo más sobre sí mismo: comparte que extraña a sus amigos y a su enamorada, quien estudia en el colegio de su país. El momento en

La historia retadora gira alrededor de un estudiante de cuarto grado que, en su condición de alumno nuevo, llega a un salón de clase. No sabemos si es tímido o extrovertido: solo sabemos que, en clase, decide hablar poco, más aún porque hay compañeras y compañeros que parecen burlarse de él. Ya a partir del segundo párrafo, y por intervención de la profesora, José Antonio comparte su testimonio: su familia y él



que la profesora le pregunta cómo se sentía en el salón, José Antonio reconoció que prefiere no hablar mucho. La situación dejó pensando a la profesora, sobre cómo ayudarlo a que se sintiera mejor en clase y, sobre todo, sirvió para que sus compañeras y compañeros pudieran aprender y valorar una cultura distinta a la suya.



Frente a esta situación, se presentan tres preguntas abiertas con propósitos distintos. La primera busca interpelar a las y los estudiantes para que se pongan en el lugar de José Antonio, de modo que puedan despertar mayor empatía, así como mencionar sus primeras impresiones. La segunda busca recoger impresiones sobre sus posibles reacciones o acciones en un contexto similar al de José Antonio. Finalmente, la tercera pregunta busca que, al margen de sus posiciones, formulen recomendaciones de posibles acciones a la profesora Magali.

Desarrollo de la ficha

A partir de la página 126 hasta la página 130 se plantea el desarrollo conceptual y argumentativo de la ficha 11. Es importante recalcar que la intención propuesta para las dos primeras páginas es altamente reflexiva: se busca que las y los estudiantes comprendan lo que implican los procesos migratorios en la página 126, mientras que en la página 127 se vuelve sobre la historia: **cómo se aborda el tema de la migración en clase permitiendo reconocer que, más allá de la migración extranjera a nuestro país, la migración es un hecho social bastante común.** Esto, más que rechazo, debería generar inquietud por conocer y reconocer nuestras diferencias.

Es en tal sentido, que, al final de la página 127 se recomiendan actividades como: **se busca que las y los estudiantes conozcan más y mejor la historia de las personas que migran, sean migrantes extranjeros o peruanos que vienen de otras regiones, provincias o incluso localidades.** El reconocimiento de las diferencias permite un intercambio horizontal que impacta en una convivencia saludable. En tal sentido, es fundamental que las y los docentes estén atentos respecto del comportamiento o actitud discriminadora de las o los estudiantes, pues como sabemos, ese tipo de actos son inadmisibles. Más bien, es importante reforzar constantemente las oportunidades de diálogo y de apertura, de modo que los intercambios de vivencias sean más enriquecedores.

Habiendo “roto el hielo” con las dos primeras páginas, en **las páginas 128 y 129 se hace una indagación más profunda sobre lo que implica un proceso migratorio, a través de datos estadísticos, enfatizando en el proceso de migración internacional.** En la página 129, en un recuadro de más información, se abre la posibilidad de hacer un recuento histórico sobre el proceso migratorio que, sería bastante recomendable realizarlo debido a que permite una articulación con la competencia 17 “Construye interpretaciones históricas”. Esto, evidentemente, si es que el o la docente plantea actividades complementarias a las ya propuestas en la página 129. **Las actividades propuestas, invitan a hacer un análisis de intercambio cultural y de implicancias éticas con posible impacto en la dimensión política.** En cualquier caso, si se da mayor tiempo a la indagación histórica, estas actividades propuestas en el texto escolar resultan mucho más profundas, reflexivas y críticas, pues podrían establecer analogías o comparaciones mucho más precisas evitando caer en prejuicios o estereotipos.

Si bien la capacidad de sustentar una posición ética no es un desempeño esperado para esta ficha, implícitamente pueden estar dadas las condiciones para que suceda. Más aún si las y los estudiantes pueden aproximarse a una fundamentación que permite reconocer el lugar que ocupan los derechos humanos en contraste con las creencias que podrían tener algunos colectivos o personas frente al fenómeno migratorio. Nuevamente, estas posibilidades están en el terreno de las y los docentes para poder profundizar o no en estas dimensiones, dependiendo de la planificación que haya decidido emprender, o incluso modificar a partir de la evaluación permanente que realizan, en el marco de utilizar las fichas de este capítulo.

La ficha, como tal, busca satisfacer algunos mínimos en la construcción de desempeños; sin embargo, esto no debería limitar el criterio de trabajo de las y los docentes. En cualquier caso, como sucede en la página 131, es importante que luego de lo desarrollado con las y los estudiantes, puedan articular lo visto regresando sobre las posiciones iniciales que se tuvieron frente a la historia de inicio. Esto les permitirá evaluar qué cambió en sus ideas, actitudes o creencias, qué pudo mantenerse o, en todo caso, reconocer algunos matices que puedan haber influido en su posición sobre el proceso migratorio.



Relación con los enfoques transversales

Al abordar un fenómeno social como el migratorio consideramos que se podrían y deberían visibilizar los siguientes enfoques transversales:

- **Enfoque intercultural.** Por una cuestión temática y operativa debido a la propuesta de la ficha, este enfoque resulta el más evidente. Las actividades, prácticamente en conjunto, buscan que las y los estudiantes reconozcan “el valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes” (Minedu, 2016b, pág. 22). Asimismo, resulta claro que se busca que las y los estudiantes tengan disposición para actuar de forma justa y, además, fomenten una interacción equitativa a través del diálogo.
- **Enfoque de derechos.** Es claro que, en la ficha, no hay una mención explícita sobre los derechos humanos, personales o colectivos. En tal sentido, es importante que las y los docentes puedan hacer los énfasis que sean necesarios para visibilizarlos. Por ejemplo, en la página 130, luego de dar cuenta de lo difícil que es el proceso de adaptación para un extranjero en el Perú, se puede abrir la discusión (al margen de las actividades o contenidos propuestos) respecto a los derechos que deberíamos garantizar para toda persona migrante. ¿Sabemos cuáles son sus derechos? ¿Reconocemos las políticas que aplica nuestro país al respecto? Abrir estas líneas de investigación en nuestras y nuestros estudiantes permite que se apropien con mayor solvencia en un enfoque por derechos, de manera que puedan promover de manera espontánea valores de conciencia de derecho, libertad y responsabilidad, así como de búsqueda permanente de diálogo para comprender otras realidades y su noción de lo que implica garantizar o vulnerar derechos.
- **Enfoque de bien común.** El enfoque de bien común permite que las y los estudiantes puedan considerar de forma constante actitudes de solidaridad, equidad y justicia, empatía y sentido de responsabilidad. Como vemos, así como con el enfoque intercultural, este enfoque transversal debería expresarse naturalmente al momento mismo de la interacción entre pares dentro de un contexto de aprendizaje. Más allá de lo que las y los estudiantes puedan presentar en una hoja de papel o en un discurso, este enfoque busca generar actitudes y valoraciones de manera vivencial; por lo cual es importante crear las condiciones para que nuestras y nuestros estudiantes actúen cada día de forma coherente con estos valores.
- **Enfoque de género.** El enfoque de género, como el de derechos, tampoco es explícito a lo largo de la ficha. Sin embargo, también es posible incidir en este enfoque, cuando se analiza, por ejemplo, datos estadísticos. ¿Sabemos qué condiciones de igualdad o dignidad reciben las mujeres venezolanas o de otra nacionalidad? ¿Podemos visibilizar las experiencias de chicas y chicos por igual sin recaer en estereotipos o estigmatizaciones innecesarias? ¿Mostramos sensibilidad frente a posibles desigualdades de género? Reflexionar en este sentido, en algún momento de la ficha, permite sensibilizar más a nuestras y nuestros estudiantes sobre esta problemática. Más aún cuando algunos medios de comunicación y la sociedad normalizan mensajes ofensivos o de discriminación.

Articulación con otras competencias

Evidentemente, la articulación más directa en esta ficha (y en todo el capítulo) es con las competencias propias de Ciencias Sociales. Específicamente, podríamos profundizar en la competencia vinculada a la construcción de interpretaciones históricas. Esto se hace evidente cuando se sugiere en el recuadro de “Más información” un video con contenido histórico. Es más, este mismo video se plantea en una de las actividades. Esto permitiría que, como docentes, establezcamos un trabajo colegiado con las o los docentes de Ciencias Sociales para fortalecer la aproximación reconociendo que, dentro de todo, nuestra prioridad son las competencias de esta área curricular. Sin embargo, una adecuada aproximación histórica permitiría que nuestras y nuestros estudiantes puedan construir un aprendizaje mucho más consistente y significativo.

3.2.3 Quinto grado: Reflexión ética, derechos humanos y convivencia

El capítulo 5 refiere a situaciones retadoras a través del reconocimiento de dilemas morales, reconocimiento de problemas éticos o reconocimiento de normas y leyes cuestionadas ética o moralmente. Esto se hace evidente cuando:



- **Reconocemos dilemas morales.** Los dilemas morales son un tipo específico de problemas éticos que abordan situaciones de convivencia en las cuales se encuentran en conflicto determinados valores, creencias o actitudes expresadas en dos o más posiciones contrapuestas o en abierto conflicto. De forma predominante, este trabajo se hace evidente en las fichas 13 (en todos los grados).
- **Reconocemos problemas éticos.** Algunos dilemas morales pueden volverse en verdaderos problemas éticos: muchas veces estos problemas no solo ponen en conflicto posiciones contrapuestas sobre algún tema, como sucede con los dilemas morales; sino que contraponen formas de ver y vivir la vida. Es decir, pueden contraponerse visiones alrededor del derecho a vivir, el derecho a vivir conforme a un tipo de saber, creencia o práctica cultural o religiosa, y el derecho a estudiar. De forma predominantemente este trabajo se hace evidente en las fichas 14 (en todos los grados).

- **Reconocemos o cuestionamos normas y leyes para una convivencia respetuosa.** La conciencia sobre nuestros derechos humanos y la necesidad de contar con principios éticos nos lleva a problematizar situaciones en nuestra convivencia en la que estos principios podrían estar siendo vulnerados. Frente a ello, más allá de asumir acríticamente la existencia de normas y leyes, estas se evalúan a la luz de los derechos humanos personales y colectivos. De forma predominante, este trabajo se hace evidente en las fichas 15 (en todos los grados).

A continuación, abordaremos, la propuesta de la ficha 14 del texto escolar de DPCC de 5.to grado, haciendo énfasis en su vínculo con los enfoques transversales y con otras competencias de otras áreas.



“Expreso mi posición ética frente a un conflicto social”



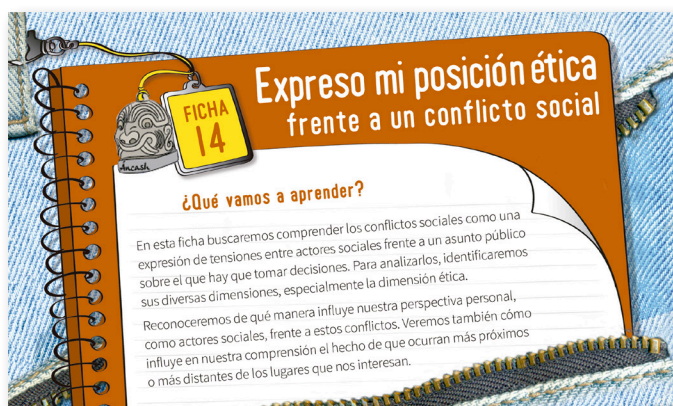
Esta ficha se encuentra en la mitad del capítulo 5. En ella se plantea que las y los estudiantes aborden un problema ético que vaya más allá de su ámbito personal o directo. En este caso, deben abordar una situación de conflicto social desde una perspectiva multidimensional y haciendo un claro énfasis en la dimensión ética. Por tal razón, a lo largo de la ficha se trabajará sobre algunos argumentos éticos y con otro tipo de argumentos, de modo que las y los estudiantes puedan construir una posición propia.

La ficha plantea el reconocimiento de un conflicto social y sus dimensiones; los argumentos que se podrían considerar con respecto a la ética, y también en el ámbito legal o político; luego se profundiza en cada una de estas instancias de análisis sobre los conflictos sociales para arribar sobre las condiciones, con respecto a contar con principios éticos comunes, para un diálogo alturado cuando se enfrentan posiciones diversas.

Como docentes, debemos brindar condiciones para que a partir de lo que la ficha desarrolla, se pueda buscar y compartir más y mejores recursos que acompañen a las y los estudiantes en la construcción de su posición ética. En quinto grado es posible que las y los estudiantes puedan recurrir a trabajos de investigación académica o periodística, pudiendo hacer contrastes en la información y estableciendo vínculos con otras competencias del CNEB.

Desempeños priorizados

Para dar cuenta de los desempeños priorizados en la ficha 14 es importante considerar el propósito de aprendizaje propuesto, y también las actividades. Esto permite tener una mayor conciencia de los desempeños de grado priorizados en esta ficha.



En el propósito de aprendizaje de la página 156, se busca que las y los estudiantes construyan una posición ética para tomar compromisos y propuestas que les permita considerar posibles soluciones o alternativas desde una perspectiva tanto personal como ciudadana. Como vemos, esta ficha en su complejidad articula varias capacidades de ambas competencias priorizadas: **“Se valora a sí mismo”, “Argumenta éticamente”, “Interactúa con todas las personas”, “Delibera sobre asuntos públicos” y “Participa en acciones que promueven el bienestar común”.**

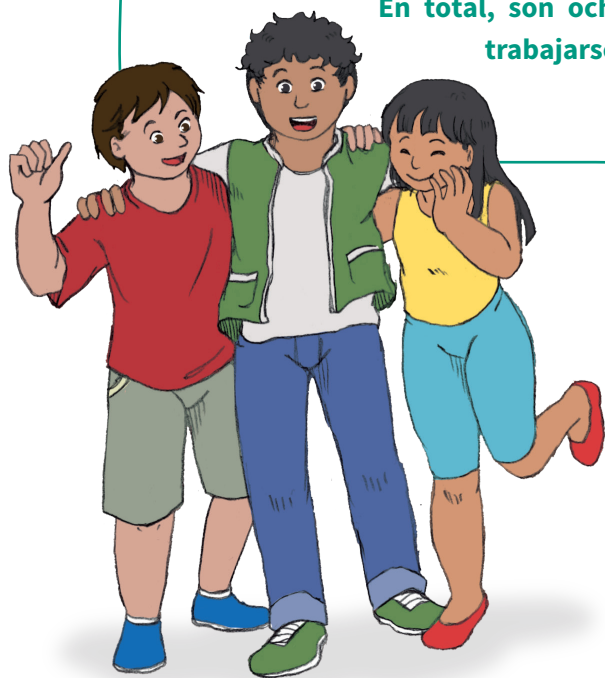
En muchos casos, la valoración de sí mismo, la interacción con todas las personas, la argumentación ética y la deliberación se combinan en actividades que buscan contrastar puntos de vista a través de evidencia específica. A diferencia de otros capítulos que tienen actividades muy dirigidas al desarrollo de desempeños específicos, los capítulos de ética, específicamente los últimos capítulos, plantean actividades mucho más integradoras.

Según lo sugerido en el propósito de aprendizaje y a la luz de las principales actividades, los desempeños de grado priorizados son los siguientes:

- **Expresa** una postura crítica sobre sus prácticas culturales, las del país y las del mundo; valora su herencia cultural y natural y explica cómo la pertenencia a diversos grupos (culturales, religiosos, ambientales, de género, étnicos, políticos, etc.). Influye en la construcción de su identidad.
- **Sustenta**, con argumentos razonados, una posición ética frente a situaciones de conflicto moral, considerando principios éticos, los derechos humanos y la dignidad humana.

- **Expresa** puntos de vista razonados sobre las consecuencias de sus decisiones, y, para mejorar su comportamiento, propone acciones basadas en principios éticos, en la responsabilidad y en la justicia.
- **Intercambia** prácticas culturales en relación a las concepciones del mundo y de la vida, mostrando respeto y tolerancia por las diferencias.
- **Explica** que el Estado, para garantizar la convivencia, debe administrar justicia siempre en el marco de la legalidad.
- **Delibera** sobre asuntos públicos que afectan los derechos humanos, la seguridad y la defensa nacional cuando sustenta su posición a partir de la contraposición de puntos de vista distintos al suyo, y sobre la base del análisis de distintas posturas y los posibles intereses involucrados. Aporta a la construcción de consensos que contribuyan al bien común basándose en principios democráticos.
- **Realiza** acciones participativas para promover y defender los derechos humanos y la justicia social y ambiental. Explica las funciones de los organismos e instituciones que velan por los derechos humanos en el Perú y el mundo.
- **Evalúa** los procedimientos de las instituciones y organismos del Estado, considerando el respeto por la dignidad humana y propone alternativas para su mejora.

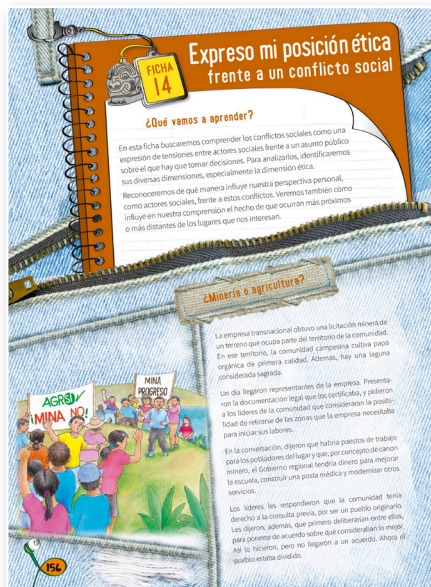
En total, son ocho desempeños que, sin lugar a dudas, podrían trabajarse, lo cual dependerá, del criterio de cada docente.



Historia retadora

La historia que se propone es muy similar a muchos casos de conflicto socioambiental que podemos encontrar en nuestro país, algunos de ellos abiertos, otros en proceso de acuerdo y algunos incluso en proceso de gestarse. En cualquier caso, como ciudadanas y ciudadanos sabemos de la importancia que tiene el abordaje de estos conflictos en el crecimiento, pero, sobre todo, en el desarrollo de nuestro país.

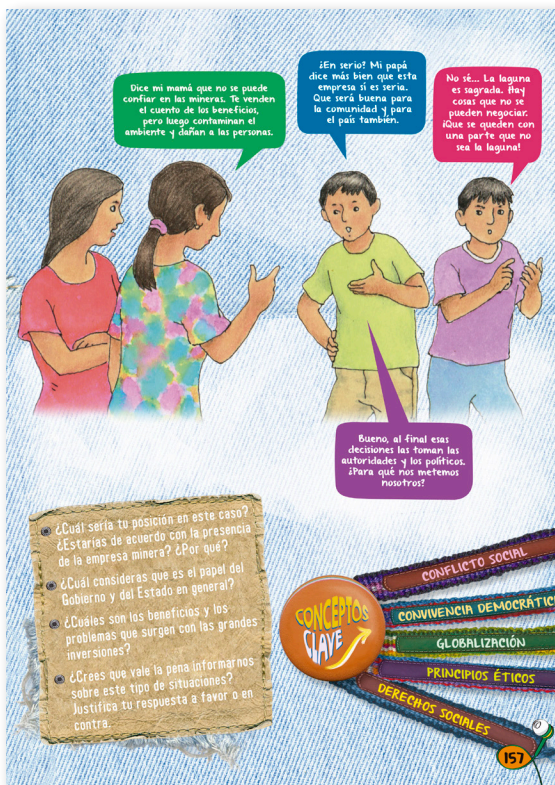
En tal sentido, la propuesta que se plantea busca hacer evidente la necesidad de abordar casos de conflictos sociales, reconociendo la clara necesidad de evidenciar los enfoques transversales propuestos en el CNEB. Consideramos que no puede haber un abordaje suficiente de este tema, más allá de las posiciones políticas o ideológicas particulares, si es que no hay consideración de enfoques, tales como el enfoque de derechos, de bien común, de interculturalidad y, por supuesto, el enfoque ambiental.



Vemos pues, que en la historia se plantea que una empresa minera obtuvo una licitación minera para operar en el país. Sin embargo, no pueden empezar con el trabajo en territorio debido a que está ocupada por una comunidad que es parte de un pueblo originario; y, en tal sentido, tienen derecho a la consulta previa. Los representantes de la minera aseguran que, por concepto de canon minero, la comunidad se vería beneficiada, pues la región recibiría suficiente dinero como para mejorar la escuela, construir una posta médica y brindar otros servicios. Es más, también se hizo énfasis en que, de aprobarse la licencia social, se abrirán nuevos puestos de trabajo.

Como se menciona en la historia, no hay un acuerdo entre los mismos miembros de la comunidad, razón por la cual el pueblo se divide. Unos están a favor de la mina, y otros no. Al leer el contenido de la página 156, no queda claro qué argumento podría haber en contra de la propuesta de empezar con el proyecto minero.

Esto se hace más evidente a partir de la página 157, pues ahí, en medio de una conversación, una chica señala que no se puede confiar en las mineras: contaminan el ambiente y dañan a las personas. Un joven señala, más bien, lo contrario: el bien es mayor no solo para la comunidad, sino también para el país. Finalmente, un joven señala que la laguna es sagrada, y, en ese sentido, no es posible negociar de ninguna manera. Como vemos, uno de los personajes termina resignándose diciendo que, al final, las decisiones las tomarán las autoridades y no ellos.



Las preguntas que se plantean al final de la ficha buscan despertar el interés de las y los estudiantes por este caso, pidiendo que expresen sus razones a favor, en contra o, también, de desinterés. Como vemos en la segunda pregunta, es fundamental tener como insumo las percepciones o ideas que tienen las y los estudiantes respecto al rol del gobierno y del Estado. También es crucial que aparezcan argumentos (con información confiable y evidencias) a favor o en contra de las grandes inversiones, para reconocer por dónde podrían ir los intereses y preocupación de nuestras y nuestros estudiantes. Al lado de las preguntas, encontramos los conceptos clave que se trabajarán a lo largo de la ficha.

Desarrollo de la ficha

Capítulo 5. Reflexión ética, convivencia y derechos humanos

APRENDEMOS

Las dimensiones de un conflicto social

En la historia anterior vimos una situación de conflicto, como varias que se presentan en el Perú desde hace décadas. Estas situaciones se relacionan con diversos –y a veces opuestos– intereses y necesidades de los actores sociales: empresas privadas, población local, Gobierno central, opinión pública, organizaciones sociales, etc.

¿SABÍAS QUE...?

Perú: conflictos sociales según tipo, agosto de 2018 (número de casos)

Tipo	N.º de casos	Porcentaje
TOTAL	196	100,0 %
Socioambiental	126	64,3 %
Asuntos de Gobierno local	20	10,2 %
Asuntos de Gobierno nacional	18	9,2 %
Comunal	9	4,6 %
Otros asuntos	9	4,6 %
Asuntos de Gobierno regional	7	3,6 %
Laboral	4	2,0 %
Demarcación territorial	3	1,5 %
Cultivo ilegal de coca	0	0,0 %
Electoral	0	0,0 %

La Defensoría del Pueblo nos dice que un conflicto social "debe ser entendido como un proceso complejo en el cual sectores de la sociedad, el Estado y las empresas perciben que sus objetivos, intereses, valores o necesidades son contradictorios y esa contradicción puede derivar en violencia" (Informe mensual de conflictos sociales 174, agosto de 2018).

Es importante remarcar que un conflicto social no es sinónimo de violencia. Es inherente a la vida misma y, como en cualquier conflicto, este se presenta como una oportunidad para conocer los intereses de todas las partes y fortalecer vínculos para dialogar y tomar acuerdos.

La búsqueda de soluciones no debe implicar la violación de derechos ni el uso de la violencia. En una democracia, es necesario encontrar espacios de diálogo. Desde allí hay que partir para lograr acuerdos.

Desarrollo sostenible global

- Dimensión ambiental
- Dimensión económica
- Dimensión tecnológica
- Dimensión política
- Dimensión ética
- Dimensión institucional
- Dimensión humana
- Dimensión social

En la sección “Aprendemos”, debido a la complejidad del asunto, se busca que las y los estudiantes tengan una perspectiva amplia respecto a las dimensiones de un conflicto social. Ello supone tomar en cuenta paradigmas de desarrollo sostenible desde una perspectiva global, así como información sobre los tipos de conflicto social que se presentan en nuestro país.

A partir de ello, es posible profundizar más en la importancia de abordar conflictos sociales y de construir argumentos éticos, legales y políticos. Ya desde la página 160 en adelante se hace hincapié en la dimensión ética de los conflictos sociales, reconociendo un fenómeno como el de la globalización, la dimensión legal y la dimensión política.

Es importante remarcar que, a lo largo de estas páginas, el sentido de lo que se plantea es muy reflexivo, dado que se propone invitar a que las y los estudiantes puedan comprometerse con la necesidad de investigar más. De hecho, las actividades apuntan a ello. Por esta razón, es crucial que las y los docentes inviertan tiempo previo para contar con fuentes y evidencias que permitan que sus estudiantes puedan indagar y profundizar mucho más en lo que el texto sugiere.


En la página 164, se hace énfasis en cuál es el rol del Estado, y, con ello, los compromisos que como ciudadanas y ciudadanos podemos asumir. Ello, como señalamos, bajo la premisa de contar con un marco mínimo de principios éticos que permitan condiciones suficientes para un diálogo cuando se enfrentan posiciones contrapuestas. Como docentes, nuestro rol es también el de profundizar más en estas ideas, reconociendo y evaluando sus debilidades y fortalezas, de modo que con ello podamos saber cuándo y cómo complementar o fortalecer el proceso de construcción de una posición ética personal.


Articulación con los enfoques transversales

Como se ha señalado, al abordar un conflicto social, y, específicamente, un conflicto de tipo socioambiental, se hace evidente la necesidad de recurrir a los siguientes enfoques, aprovechando el espacio de lectura o de las actividades:

- **Enfoque de derechos.** Es claramente transversal a la ficha y al capítulo en su conjunto, aunque se sugiera el trabajo sobre derechos en la página 159. Tanto las historias retadoras como las actividades permiten visibilizar la necesidad de promover valores de conciencia de derechos personales y colectivos, evaluar el sentido de la libertad y las responsabilidades frente a nuestras posiciones y nuestros actos. Mientras más profundizamos en situaciones de dilema moral o de conflicto ético, como sucede en el caso de un conflicto social, más se hace evidente lo imprescindible de buscar permanentemente el diálogo para comprender realidades diversas y abrir nuestro criterio respecto a lo que implica garantizar o vulnerar derechos presentes y futuros. Por ejemplo, *se pueden reconocer derechos no tan evidentes, como los derechos colectivos y la noción de derecho ambiental. La capacidad de profundizar en la conciencia de estos derechos específicos dependerá de que los o las docentes faciliten documentación o fuentes suficiente para tal fin, de modo que las y los estudiantes puedan aplicar nociones más complejas con fuentes diversas sobre los derechos en sus argumentaciones.*
- **Enfoque de bien común.** A diferencia de otras ocasiones en las cuales los valores de solidaridad, equidad y empatía se visibilizan en las interacciones dentro del aula o espacio educativo, estos valores irrumpen alrededor de las posiciones éticas que las y los estudiantes van construyendo mientras van profundizando en el conflicto social.

Desde esa perspectiva, es crucial que como docentes estemos atentos a visibilizar estos valores procurando que haya coherencia entre lo que las y los estudiantes plantean en el discurso, con aquello que ponen en práctica. Cada actividad es un espacio privilegiado para ello.

 **Enfoque intercultural.** El primer momento en el que se sugiere la posibilidad de abordar el conflicto social desde un enfoque intercultural es en la misma historia de la binaria, cuando uno de los personajes refiere a la condición de sagrada que tiene la laguna para la comunidad. Es importante remarcar que obviar la cosmovisión o presupuestos de fe de las personas resulta un serio problema cuando se pretende respetar y reconocer el valor de identidades culturales diversas. Para que haya congruencia con un enfoque de derechos, es importante profundizar en la distinción entre los derechos individuales y los derechos colectivos. Es fundamental reconocer el lugar que ocupan frente a la defensa y la garantía de los derechos humanos a partir de una evaluación crítica, pero siempre respetuosa de las personas.

 **Enfoque ambiental.** El enfoque ambiental está ligado, en buena cuenta, al enfoque de derechos. Sin embargo, tiene un espacio propio debido a las políticas priorizadas por el Estado para atender fenómenos actuales como el del cambio climático. En tal sentido, las y los docentes debemos aprovechar que, en tanto se aborda un conflicto socioambiental, es posible sensibilizar a las y los estudiantes sobre la necesidad de garantizar principios de sostenibilidad al momento de tomar decisiones. Esto expresaría, según el CNEB, “solidaridad planetaria y equidad intergeneracional” (Minedu, 2017, p. 25). Bajo valores de justicia y solidaridad, las y los estudiantes, en el marco de su argumentación, pueden evaluar los impactos y costos ambientales de las acciones y actividades propias de la minería pensando tanto a nivel macro (país) como a nivel micro (localidad). Finalmente, y considerando un claro vínculo con el enfoque intercultural, es posible enfatizar como docentes y esperar de la argumentación de nuestras y nuestros estudiantes que se revaloren los saberes ancestrales de nuestros pueblos originarios.

En el marco de una de las valoraciones propuestas para el enfoque ambiental: se plantea que los estudiantes muestran “aprecio, valoración y disposición para el cuidado a toda forma de vida sobre la Tierra desde una mirada sistémica y global, revalorando los saberes ancestrales” (Minedu, 2017, p. 25).



Articulación con otras competencias

Esta ficha podría establecer claramente vínculos con otras competencias; por ejemplo, **que se fortalezcan las competencias comunicativas debido a la complejidad que supone explicar un asunto público, como es un conflicto social**. Sin embargo, hay otras competencias que podrían verse claramente fortalecidas gracias a esta ficha: las competencias propias de las ciencias sociales.

Esto dependerá, claramente, de la capacidad de las y los docentes de brindar fuentes suficientes a sus estudiantes para profundizar en sus saberes: podría complementarse lo trabajado con textos, artículos, libros de ciencias sociales; sean de historia, geografía o economía. De hecho, a través de un trabajo colegiado con las o los docentes de Ciencias Sociales, se podría fortalecer el trabajo de esta ficha precisando las actividades propuestas o proponiendo tiempos más generosos para la indagación en fuentes de modo que se pueda articular el conocimiento y mejorar el desarrollo de las competencias.

De forma explícita, las competencias en las que se podría profundizar, son las siguientes:

- **Competencia 17:** Construye interpretaciones históricas. Esta competencia no se sugiere de forma explícita en el desarrollo del texto, pero es posible de ser abordada cuando en la página 161 se explica el concepto de globalización. Es importante remarcar que este concepto se entiende, a la luz de hechos históricos que vienen gestándose a lo largo del siglo XX y que es consecuencia directa de un proceso de industrialización empezado en el siglo XVIII y que se dispara en el marco de sociedades occidentales que abrazan el capitalismo y, con ello, una cultura de ahorro, pero sobre todo de consumismo. Este no es el único caso. También es posible desarrollar la construcción de interpretaciones históricas haciendo, como antesala al desarrollo de la ficha, un excursu histórico sobre la relación de explotación ambiental durante el siglo XX considerando al Estado, empresas y comunidades como actores; y, en ese contexto, considerar los avances, retrocesos o permanencias en lo que respecta a actividades extractivas y el cuidado del ambiente.
- **Competencia 18:** Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. Esta competencia, para esta ficha, resultan muy cohesionada. A la luz de los argumentos, a favor o en contra de un conflicto socioambiental, sugeridos en la página 162, resulta crucial que las y los docentes sean capaces de brindar a sus estudiantes mayores herramientas para formar una posición sustentada, incluso si es diferente a las suyas. Esto implicaría compartir artículos académicos o de divulgación, videos o recursos que les permita reconocer claramente las características territoriales de una comunidad que podría acoger un proyecto minero, por ejemplo. Como vemos, la posibilidad de articular con las ciencias sociales es bastante grande, y supone un compromiso mucho mayor con lo que el texto sugiere en tanto se busca garantizar el desarrollo de las competencias para esta área curricular.

El tiempo que se le pueda dedicar a esta ficha podría incidir claramente en fortalecer el aprendizaje de las y los estudiantes. Por ello, animamos a las y los docentes que procuren trabajar colegiadamente en este tema con los profesores de Sociales, de modo que las reflexiones puedan ser mucho más profundas y los aprendizajes significativos.

3.2.4 Todos los grados: Democracia, Estado y participación ciudadana

Este capítulo busca abordar situaciones retadoras que permitan visibilizar el concepto de democracia como forma de vida y como mecanismo de participación política; reconocer al Estado, sus instituciones y sus funciones en el marco del modelo vigente d3.2.4e Estado-nación con su Constitución política, sus símbolos y valoraciones; y, finalmente, reconocer distintos mecanismos de participación ciudadana para atender a determinados asuntos públicos. Esto se hace evidente cuando:

- **Reconocemos la democracia** como forma de vida y como mecanismo político frente a posibles tomas de decisión en contraposición con sistemas dictatoriales o jerárquicos. Esto también implica evaluar sistemas de gobierno democráticos, reconocer los problemas actuales de los sistemas democráticos contemporáneos, abordar los retos para hacer de la democracia una forma de vida cotidiana, entre otras acciones. Esta dimensión se trabaja de forma más explícita en la ficha 16 de todos los textos escolares.
- **Reconocemos al Estado** sus instituciones y funcionamiento a través de la gestión de asuntos públicos, lo cual implica analizar y evaluar el accionar de este para reconocer cómo gestionamos la diversidad cultural, las necesidades de reconocimiento de nuestras y nuestros ciudadanos, y el sentimiento de ser peruanas y peruanos. Esta dimensión se trabaja de forma más explícita en la ficha 17 de todos los textos escolares.
- **Reconocemos mecanismos** de participación ciudadana para atender determinados asuntos públicos de interés que pueden ser atendidos, en parte o completamente, por nuestras y nuestros estudiantes. De este modo se puede diseñar, construir e idear alguna forma de implementar una estrategia para abordar de forma directa o colaborativa un asunto público. Por ejemplo, se puede contar con iniciativas de proyecto participativo o proyecto ciudadano, que presenta una política pública como solución a un asunto público de su institución educativa o localidad. Esta dimensión se trabaja de forma más explícita en la ficha 18 de todos los textos escolares.

A continuación, haremos un análisis general del capítulo haciendo énfasis en la articulación entre el desarrollo conceptual y argumentativo con proyectos de aprendizaje (proyecto participativo o proyecto ciudadano).





Articulando el desarrollo conceptual y argumentativo con proyectos de aprendizaje (proyecto participativo o proyecto ciudadano)

- El desarrollo específico de las fichas 16 y 17 permiten profundizar en conceptos propios de la vida en ciudadanía, así como, la necesidad de reconocer las instancias y mecanismos institucionales para ejercer responsable y críticamente una ciudadanía. En las fichas 16 y 17, es imposible desentenderse de ambas dimensiones, pues la formación ciudadana no puede desentenderse de la vida e interacción en un marco democrático, ni tampoco de la valoración cívica e institucional en el marco de un Estado de derecho. Esta interrelación es fundamental para poder propiciar una mayor conciencia sobre el rol del Estado frente a la garantía de derechos y las responsabilidades que debemos asumir como ciudadanas y ciudadanos.
- Si bien esta interrelación es gradual, ya para el ciclo VII (3.er, 4.o y 5.o grado de secundaria) es evidente cómo se hace prácticamente imposible desvincular ambos temas. La vida en democracia y el reconocimiento de nuestras instituciones expresa la necesidad de reconocer lo que le corresponde al Estado, a la sociedad civil organizada y al sector privado. Más aún cuando abordamos estos aspectos en contextos de corrupción y de descrédito frente a diversas instituciones e incluso a los poderes del Estado.
- La lógica de la ficha 18, sin embargo, es distinta. El propósito de esta ficha es la de comprometer a nuestras y nuestros estudiantes en la construcción de un proyecto participativo o ciudadano a través de una secuencia de acciones. Esto deberá ser el resultado de las indagaciones, de los intereses y de las necesidades que nuestras y nuestros estudiantes encuentren en su comunidad, barrio o escuela. En ese sentido, el conocimiento sobre la vida en democracia y el conocimiento institucional (Estado, sociedad civil, sector privados, organismos internacionales) es un prerequisite para abordar esta última ficha. La idea es poner en práctica lo aprendido en las fichas anteriores en el marco de un enfoque de ciudadanía activa.
- Como se menciona, se presentan capacidades y desempeños comunes a las fichas 16 y 17 (articulando capacidades no solo “ciudadanas”, sino también vinculadas al desarrollo personal y al sentido ético). Sin embargo, es posible considerar dos nuevas capacidades y sus respectivos desempeños cuando se aborda la ficha 18: la capacidad de abordar el tema de sexualidad y género, así como trabajar sobre conflictos específicos, vinculados a asuntos públicos, en la comunidad, barrio o escuela. De hecho, en la ficha 18, es posible fortalecer de manera más decidida los desempeños sobre intercambio cultural (capacidades de “Se valora a sí mismo” e “Interactúa con todas las personas”) que fortalecen, el sentido detrás del enfoque intercultural. También se puede trabajar fortaleciendo el enfoque de atención a la diversidad o inclusivo, que, con respecto a desempeños, se visibiliza específicamente en los desempeños asociados a “Interactúa con todas las personas”.



Capacidades y desempeños priorizados en las fichas

Debemos remarcar que hay capacidades y, por lo tanto, desempeños comunes a las fichas 16 y 17. A los desempeños considerados para estas dos fichas habría que añadir, si fuera el caso, otros más para la ficha 18 que aborda la construcción de proyectos participativos o el proyecto ciudadano para atender diversos asuntos públicos. Esto implicaría, por ejemplo, dar cuenta de desempeños más direccionados a situaciones de desigualdad de género o de atención a la diversidad que no resultan tan evidentes en las fichas 16 y 17. Las capacidades priorizadas para las fichas 16 y 17 son las siguientes:

- “Se valora a sí mismo” (al establecer posturas críticas sobre las prácticas culturales reconociendo su impacto en la construcción ciudadana).
- “Reflexiona y argumenta éticamente” (al considerar principios éticos, derechos humanos o la dignidad humana al afrontar distintos asuntos públicos haciéndose responsable de sus decisiones).

Estas capacidades mencionadas se vinculan a la competencia “Construye su identidad”.

- “Interactúa con todas las personas” (cuando intercambia prácticas culturales respetando y tolerando diferencias).
- “Construye normas y asume acuerdos y leyes” (cuando se analiza, evalúa o propone normas, acuerdos, leyes para una mejor convivencia).
- “Delibera sobre asuntos públicos” (cuando busca evidencias, analiza contextos, evalúa decisiones y sustenta su posición).
- “Participa en acciones que promuevan el bienestar común” (al promover y defender los derechos de las personas explicando las funciones de organismos internacionales, públicos, privados o de la sociedad civil; o evaluando los procedimientos de estas mismas instituciones).

Todas estas capacidades mencionadas se vinculan con la competencia “Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”.

En este capítulo se trabajan prácticamente las mismas capacidades trabajadas para el capítulo 5 sobre ética, derechos humanos y convivencia. La razón de ello es que, en varios casos, se aborda un asunto público de alta complejidad que moviliza a las y los estudiantes para construir desempeños diversos, de modo que se pueda abordar de forma suficiente los retos planteados.

Por su parte, las capacidades y desempeños de grado que podrían considerarse para las fichas 18, dependiendo del asunto público a trabajar, son los siguientes:

- “Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo con su etapa de desarrollo y madurez” (cuando indaga, analiza, evalúa situaciones que podrían vulnerar derechos por motivos de sexualidad o identidad de género cuestionando estereotipos y promoviendo situaciones de igualdad y respeto).
- “Maneja conflictos de manera constructiva” (cuando reconoce en su barrio, comunidad o escuela, prácticas, actitudes y creencias que exacerban, mantienen o disminuyen situaciones de posible conflicto, procurando establecer un rol mediador).

Es importante remarcar que estas dos capacidades que podrían considerarse para las fichas 18 del sexto capítulo de cualquier grado, están en relación con capítulos previos. Para el caso de la capacidad y los desempeños asociados a sexualidad y género, está el capítulo 3; mientras que la capacidad y los desempeños asociados al manejo de conflicto se asocian y evidencian también en el capítulo 2.

Desarrollo de fichas 16, 17 y 18 (proyecto participativo / ciudadano)

A la luz de las capacidades y sus respectivos desempeños, podremos hacer un acercamiento más específico a lo que propone cada ficha sin perder de vista la clara interdependencia entre las fichas 16 y 17 como antesala a la propuesta de la ficha 18.

Desarrollo conceptual y argumentativo de la ficha 16

Las fichas 16 empiezan, con excepción del 1.er grado de secundaria, abordando problemas asociados a asuntos públicos que deberían interpelar a nuestras y nuestros estudiantes a construir mecanismos de reflexión y de propuestas para expresar una ciudadanía activa, responsable, crítica y solidaria. La ficha 16 de 1.er grado de secundaria se presenta a modo de introducción al concepto mismo de ciudadanía. Esto luego se reemplaza, a partir de segundo grado en adelante, por problemas asociados a asuntos públicos. Presentamos, a continuación, dos ejemplos, uno de segundo grado y otro de tercero:



Esta ficha articula su propuesta conceptual y argumentativa a partir de una situación en la cual tres adolescentes discuten porque, lamentablemente, no pueden ni sentarse en el parque para conversar, debido a las condiciones en las que este se encuentra. **La argumentación plantea tres dimensiones distintas:**

- a) la responsabilidad del Estado a través del gobierno local (la alcaldía),**
- b) la responsabilidad de las y los ciudadanos en el cuidado de espacios públicos y**
- c) evaluar la capacidad de poder hacer algo para mejorar estas condiciones.**

¿Sería posible en cualquier caso? Como estudiantes, ¿se puede hacer algo para mejorar los espacios públicos y la seguridad ciudadana?

Desde esa línea, la ficha trabaja el concepto de espacio público, lo que implica su uso y, frente a ello, reflexiones sobre el rol del diálogo para fortalecer un criterio ciudadano responsable y crítico frente a determinados asuntos públicos que afectan nuestra convivencia. Se trabaja sobre un caso específico, y luego se hace énfasis en la necesidad de construir una cultura de paz y solidaridad, que permita contar con lugares seguros. Finalmente, para dar cuenta de uno de los desempeños de grado priorizados para la ficha, se culmina con información sobre seguridad vial.



Esta ficha propuesta para el tercer grado refiere, en líneas generales, a la tragedia que sucedió en el centro comercial Las Malvinas cuando fallecieron dos jóvenes encerrados en contenedores sin ninguna seguridad ni posibilidad de escapatoria. El papá llega a casa enterado de la noticia, molesto por lo sucedido. El hijo lo que no entiende es porqué está molesto y no triste por la noticia: su mamá comprende que se debe a que fue una tragedia que se pudo evitar, pues los chicos estaban encerrados con llave. “¿Por qué tendrían que estar encerrados?” pregunta el hijo. El papá refiere que eso se debe a la desconfianza del dueño de que estos trabajadores podrían ser ladrones. Si fuera el caso que ellos hayan tenido antecedentes, ¿se justificaría una acción así? ¿Qué llevaría a estos jóvenes a trabajar en estas condiciones? ¿Quiénes regulan este tipo de actividades? ¿Cómo hacer para que algo así no se repita? ¿Qué lugar ocupan la ley y los derechos humanos en estos casos? Estas preguntas son las que articulan la construcción de la ficha y, en buena cuenta, se sugieren en la página 179 para que las y los estudiantes den sus primeras impresiones.

En ese sentido, la ficha **plantea cómo el sistema democrático en el que vivimos debería garantizar los derechos de las personas a través de sus instituciones, reconociendo que existen situaciones de riesgo o de vulnerabilidad laboral.** Por ello, inmediatamente, se profundiza en los derechos laborales que deberían tener las y los adolescentes, así como los derechos y las condiciones laborales que, en general, deberían considerarse en nuestro país. Finalmente, se hace un análisis de un caso de explotación laboral y se profundiza en el conocimiento de las instituciones que deberían velar por los derechos de las y los ciudadanos.

Como podemos apreciar, a la luz de estas dos fichas, las y los docentes debemos apropiarnos de la propuesta conceptual y argumentativa de estas fichas 16, de modo que podamos acompañar a nuestras y nuestros estudiantes en su lectura. Es muy recomendable profundizar en los casos presentados, en la dimensión ética, legal, política y ambiental, de modo que las y los estudiantes cuenten con mejores insumos para acercarse al despliegue de sus capacidades y el desarrollo de las competencias allí propuestas.

Desarrollo conceptual y argumentativo de la ficha 17

La ficha 17 plantea, en todos los casos, una aproximación a lo que significa ser ciudadano en el marco de un modelo, todavía vigente, de Estado-nación. Ello supone reconocer valoraciones cívicas; conceptos como Estado, nación y patria; diferenciar el ordenamiento estatal del gubernamental; dar cuenta de los poderes del Estado y sus distintas instituciones; así como dar cuenta de cómo funciona el ordenamiento jurídico, el Estado de derecho y los acuerdos internacionales. En cualquier caso, la presentación de estos temas se articula a lo que plantea la situación de la historia de inicio. A partir de lo mencionado, queda claro que el énfasis de la ficha 17 está en abordar la importancia que tiene el ordenamiento político y el sistema democrático en el marco del ejercicio ciudadano. A continuación, presentamos dos ejemplos, uno de cuarto y otro de quinto grado:





Esta ficha plantea una historia que busca sensibilizar sobre la vulnerabilidad por no contar con derechos laborales. Un estudiante se beneficia por el trabajo de su hermano, pero, lamentablemente, la salud del hermano no es la mejor y no tiene seguro. **¿De qué dependen sus condiciones laborales? ¿Por qué algunas personas están aseguradas y otras no? ¿Eso implica necesariamente ser parte de un negocio informal? En todo caso, si no se está asegurado... ¿qué hace el Estado para garantizar acceso a una atención médica de calidad?**

A diferencia de la ficha 16 de tercer grado, esta no incide tanto en la situación de vulnerabilidad, sino más bien en el ordenamiento jurídico y el Estado de derecho para garantizar los derechos laborales y el acceso a los servicios de salud. Por ejemplo, en el caso de Javier, queda claro que él debería inscribirse en el Sistema Integral de Salud (SIS), dado que no tiene seguro privado o público (Seguro Social de Salud-EsSalud). Por otro lado, se hace énfasis en el derecho al trabajo y el derecho a la educación haciendo énfasis en las instituciones públicas que trabajan para ello. Dado lo corto de la ficha, es muy recomendable que las y los docentes puedan indagar más y brindar mayor información para que sus estudiantes puedan construir posiciones sustentadas en mayor evidencia. Esto, tanto para desarrollar las actividades propuestas, como para la redacción de un ensayo, tal como se pide al final de la ficha. Como sabemos, el ensayo es una de las herramientas que permite articular los desempeños trabajados, permitiendo combinar capacidades y desarrollar competencias.



La ficha 17 de quinto de secundaria exige un mayor nivel de abstracción, pues requiere analizar la pertinencia de considerar un estado de emergencia. En este caso, una estudiante está analizando el caso del estado de emergencia propuesto por el Consejo de Ministros, en 2015. Esto supone reconocer, por ejemplo, el carácter excepcional de esta norma, tomando en cuenta el rol usual que tiene el poder ejecutivo frente a los gobiernos locales o regionales (como se aplica, por ejemplo, a la provincia constitucional del Callao). De hecho, a pesar de que no tiene el concepto específico sobre lo que implica un estado de emergencia, las preguntas que se plantea la estudiante suponen esta premisa: **“¿Se pueden limitar los derechos de las personas? ¿Cómo diferenciar esta acción de una acción dictatorial? ¿Qué argumentos pueden ser suficientes para garantizar una medida extrema como esta?”**. Es más, también se desliza la preocupación por el tiempo: ¿cuánto tiempo podría o debería durar una medida de este tipo?

La pregunta con la que se empieza el desarrollo de esta ficha 17 es “¿cómo entender la soberanía del Estado en un régimen democrático?”. A partir de allí se trabaja el concepto de soberanía y su relación con la dimensión constitucional. Esto supone reconocer la legitimidad constitucional y evaluar cómo impacta en decisiones como la de un Estado de emergencia. Luego se profundiza en los conceptos de autodeterminación y ciudadanía, reconociendo el lugar que ocupa el imperio de la ley, así como la soberanía. También se hace referencia al lugar que ocupan los derechos y los tratados internacionales en la toma de decisiones del Estado. Se hace, además, un análisis sobre los límites y posibilidades del actuar del Estado a partir de un caso específico. Por último, se aborda directamente el

caso de estados de excepción: estado de insurgencia y estado de emergencia. En este caso, se vuelve a evaluar los límites y posibilidades de acción del Estado. Todo ello permite contar con mayores insumos conceptuales y argumentativos que permitan evaluar la situación propuesta al inicio de la ficha.

Tal como se mencionó al final del análisis de las fichas 16 de segundo y tercero, a la luz de estas dos fichas 17 para cuarto y quinto, las y los docentes debemos apropiarnos de la propuesta conceptual y argumentativa de estas fichas, de modo que podamos acompañar a nuestras y nuestros estudiantes en su lectura, reflexión y debate. **Nuevamente: es muy recomendable profundizar en los casos presentados, en la dimensión ética, legal, política y ambiental, de modo que las y los estudiantes cuenten con mejores insumos para acercarse al despliegue de capacidades y el desarrollo de las competencias allí propuestas.**

Desarrollo conceptual y argumentativo de la ficha 18

La ficha 18 se divide claramente en dos partes, en todos los grados. Las primeras páginas presentan un desarrollo sobre lo que implica la organización y participación ciudadana para expresar posiciones, exigir la garantía de derechos y tomar acciones en un marco democrático. Las últimas páginas, por su lado, dan cuenta de los pasos que se requieren para construir un proyecto participativo o proyecto ciudadano. Para los proyectos participativos o ciudadanos se plantean posibles asuntos públicos que podrían ser atendidos y que nuestras y nuestros estudiantes investigan y buscan alternativas de solución, y presentan una política pública a la instancia de gobierno que corresponda. A continuación, presentamos el ejemplo de la ficha 18 de quinto grado de secundaria:





La ficha 18 empieza con la historia de un joven llamado Andrés, que le cuenta a Carolina, quien podría ser su hermana mayor, sobre el trabajo que le dejaron en el colegio. Resulta que Andrés debe indagar sobre la denominada “ley pulpín”, una ley que, en 2014, implicó una protesta social por parte de miles de jóvenes. Como se presenta en la página 200, la Ley 30288 establecía un régimen laboral especial para las y los jóvenes de 18 a 24 años de edad. Esto implicaba favorecer la contratación de jóvenes en el mercado formal a costa de derechos laborales. Se recortaban muchos beneficios, tal como se lee, y ello generó muchas críticas y una movilización ciudadana.

Con la tarea de Andrés, Carolina recordó la época en la que ella misma participó de dicha protesta ciudadana. Ella señalaba que lograron que se derogara dicha ley. Andrés preguntó si no era mejor enviar una carta al Congreso, pues le daba flojera marchar. Carolina le dio a entender que marchar era, en ese momento, la única manera de alcanzar su objetivo, organizándose con otras personas y colectivos que defendieron los derechos de las y los jóvenes.

Si bien en esta historia hay una posición dominante, las preguntas que se plantean son abiertas: **¿estarían las y los estudiantes de acuerdo con este tipo de marchas o protestas ciudadanas? ¿Es importante conocer o**



participar de algún colectivo ciudadano? ¿Debería (o debió) interesarle este problema a toda la ciudadanía o solo a los jóvenes? ¿Hay otras formas de organización para buscar que se respeten los derechos de las personas?

Estas preguntas deben responderse de forma abierta y, como docentes, debemos procurar de abstenernos de dar nuestra opinión, para no direccionar las respuestas de las y los estudiantes. Es más: asumiendo el carácter a favor de la marcha, sería adecuado hacer más preguntas que permitan cuestionar, de algún modo, su pertinencia aún si es que se estuviera de acuerdo con dicha postura.

La ficha, a partir de la página 202, empieza presentando cómo se organiza la sociedad civil. En esa página, y también en la 203, se muestra ejemplos de ONG, asociaciones civiles y organismos internacionales que representan los intereses de la sociedad civil y que actúan en favor de la promoción y defensa de derechos humanos. Luego se reflexiona sobre la importancia de contar con movimientos sociales dentro de una sociedad democrática y, con ello, expresar nuestra posición e intereses frente a determinados asuntos públicos. En cada caso, es fundamental brindar matices y preguntas que ayuden a que las y los estudiantes cuenten con una posición crítica y responsable.

En la página 205, se aborda el análisis de la marcha de los pulpines a causa de la referida ley. ¿Fue realmente una buena ley? ¿Valdría la pena salir a marchar por algo así? Como se señala en las actividades, ¿fue realmente la mejor medida? ¿Pudo haberse buscado otra? También, se plantea discutir sobre la contraposición entre el derecho a la protesta y el derecho al libre tránsito. Recordemos que, como docentes, debemos brindar la mayor información posible para que nuestras y nuestros estudiantes construyan su propia posición evitando direccionarla.

En las dos páginas siguientes se reflexiona sobre la importancia de los partidos políticos para la vida democrática y la necesidad de su organización interna. Finalmente, se incide en el rol que tienen la prensa y los medios de comunicación para una vida democrática saludable. Con ello, también se reconoce que hoy en día es muy fácil creer y apropiarse de información falsa o tendenciosa, debido al rápido movimiento de internet y las redes sociales. Por tal razón se reflexiona sobre la importancia de contrastar fuentes constantemente y preocuparnos por la verdad detrás de los hechos. Es importante remarcar que el desarrollo conceptual y argumentativo de la ficha termina aquí.

Por último, en las últimas tres páginas, se plantea la construcción de un proyecto participativo o proyecto ciudadano. En esta parte se plantean pasos concretos para empezar su diseño, elaboración y puesta en práctica. Para ello, como docentes,

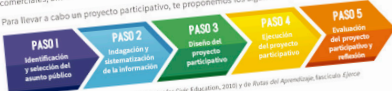


Proyecto participativo sobre políticas públicas

Los proyectos participativos son una estrategia que les permite a nuestros estudiantes ejercer su ciudadanía en la escuela y su comunidad, al proponer acciones organizadas que responden a objetivos encaminados a dar solución a un problema o a cubrir una necesidad.

En el quinto grado te proponemos ocuparnos de asuntos públicos relacionados con políticas públicas a nivel nacional e internacional. Por ejemplo, podemos abordar asuntos como la migración internacional, la trata de personas, el uso de información de las redes sociales con fines políticos o comerciales, entre otros.

Para llevar a cabo un proyecto participativo, te proponemos los siguientes pasos (*):



(*): Paso adaptado del Proyecto Ciudadano (Center for Civic Education, 2015) y de Rutas del aprendizaje basadas en el pensamiento crítico (Cívica, 2015).

PASO 1 Identificación y selección del asunto público

En este paso, se propone identificar problemas que afectan el bienestar colectivo y los derechos de las personas. Te sugerimos identificar asuntos públicos vinculados a políticas públicas, es decir, problemas relacionados con las decisiones que toman las instituciones de nivel nacional e internacional.

Asunto público y política pública

Frente a un asunto público como el incremento de las migraciones en el mundo y las medidas restrictivas que adoptan algunos Gobiernos, un amplio número de países se adhirió al Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular.

Para la identificación y selección del asunto público, te sugerimos que reflexiones en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Es este un problema que ustedes y otras personas de su comunidad consideran importante? ¿Por qué?
- ¿Qué niveles de gobierno tendrían la responsabilidad de solucionar el problema como parte de una política pública? ¿Qué organismos internacionales podrían contribuir?
- ¿Es posible que, como adolescentes, aportemos en la solución del problema? ¿Por qué?
- ¿Será urgente resolver el problema? ¿Por qué?

Articulación con los enfoques transversales

Es importante considerar una premisa clave antes de abordar este punto: no hay asunto público que no pueda abarcarse con, por lo menos, un enfoque transversal propuesto en el CNEB. Esto significa que la articulación en el capítulo 6 podría darse con todos los enfoques transversales, pero sobre todo con el enfoque de derechos y, en segundo lugar, de bien común. Es más, incluso si algún enfoque pudiera quedar poco trabajado en las fichas 16 y 17, la ficha 18 es el espacio ideal para fortalecer enfoques como el de igualdad de género, intercultural o de atención a la diversidad. Como hemos venido señalando a lo largo de estas orientaciones, la articulación con los enfoques transversales puede evidenciarse desde la planificación y aprovecharse a través de las reflexiones, cuadros y datos que las fichas mismas presentan.

Los capítulos 4, 5 y 6 denotan un evidente vínculo con asuntos públicos y, por lo tanto, invitan con mayor énfasis a trabajar con profundidad el enfoque de derechos y el enfoque de bien común. Como hemos mencionado, el caso del capítulo 6 es especial, pues es mucho más fácil visibilizar los enfoques transversales en cada ficha. Consideramos que, en este caso, señalar momentos específicos resultaría insuficiente debido a la gran cantidad de ocasiones que se presentan para articular el desarrollo de capacidades (y sus desempeños correspondientes) con enfoques transversales.

Articulación con otras competencias

Tal como sucede con el capítulo 5, en este caso es muy recomendable establecer una articulación con las competencias para el área curricular de Ciencias Sociales. De hecho, a través de un trabajo colegiado con las o los docentes de esta área, se podría fortalecer el trabajo de todas estas fichas, precisando las actividades propuestas o proponiendo tiempos más generosos para la indagación en fuentes, de modo que se pueda articular conocimientos y mejorar el desarrollo de las competencias. Como sabemos, las ciencias sociales permiten contar con fundamentos, evidencias y reflexiones sobre los fenómenos sociales que se analizan desde el área de DPCC.

De forma menos evidente, también se podría profundizar en las competencias de las áreas curriculares de Arte (Competencia 6: crea proyectos desde los lenguajes artísticos) y Ciencia (Competencia 21: explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo; Competencia 22: diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno).

Es importante reconocer cómo el lenguaje artístico –a través de la música, las artes plásticas u otras manifestaciones– es una herramienta clave para mejorar la convivencia y atender asuntos públicos. Por su parte, la ciencia y la tecnología aportan de forma práctica y eficiente a resolver aspectos específicos de una problemática social; por ejemplo, al diseñar prototipos que favorezcan el uso de energías renovables, el reciclaje u otras acciones que requieran de indagación científica y/o diseño de soluciones tecnológicas.

El tiempo que se le pueda dedicar a esta ficha podría incidir claramente en fortalecer el aprendizaje de las y los estudiantes. Por ello, animamos a las y los docentes que procuren trabajar colegiadamente en este tema con los profesores de sociales, de modo que las reflexiones puedan ser mucho más profundas y los aprendizajes significativos.

Tratamiento de los enlaces de internet en los textos¹

En el texto de cada grado, los y las docentes encontrarán diversos recursos para que los y las estudiantes lleven a cabo las actividades que cada ficha propone con la finalidad de desarrollar capacidades y competencias del área. Entre las actividades, podrá identificar aquellas que impliquen investigación o indagación para lo cual se les propone la búsqueda de información articulada a actividades. Para realizar sus investigaciones se contempla el uso de diversos recursos digitales –de procedencia confiable y apta para la edad–; por ejemplo, procedente de software educativo, de páginas web y videos, la mayoría elaborados para contextos educativos y otros como artículos de periódicos o de revistas del ámbito periodístico o académico.

Se dan dos tipos de presentación de páginas web o de enlaces. Uno, para que los y las estudiantes accedan a internet para realizar una investigación o indagación; por ejemplo, en el texto para el 3.er grado, en la página 122 el recuadro “Actividades”.

ACTIVIDADES



En equipo

1. Observen el mapa. Luego, realicen las siguientes actividades:
 - a. Seleccionen una de las expresiones culturales y averigüen más sobre ella en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2Dh1j98>
 - b. Preparen una presentación en la que expliquen en qué consiste esta expresión del patrimonio cultural y por qué ha sido elegida como tal.

Individual

2. Investiga sobre expresiones culturales de tu región o de otras regiones que podrían ser propuestas para ser declaradas Patrimonio Cultural de la Nación.


122

¹ Ver en anexo ejemplos en matrices de uso de recursos digitales en los textos de DPCC de 1.o a 5.o grado.

La segunda modalidad es cuando se cita una fuente como en el caso de la página 204 del mismo texto en el recuadro “Un caso para reflexionar”, en la cual se cita la fuente de dicho artículo.

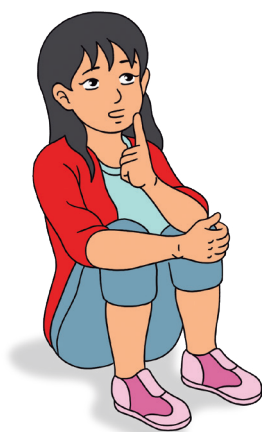
Uno de los argumentos que sustentan el recurso digital es el siguiente: en el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021 (PESEM) se señala en el primer objetivo estratégico sectorial (OES1) la necesidad de incrementar “la equidad y la calidad de los aprendizajes y del talento de los niños y adolescentes”, en el que se busca asegurar que los niños de educación básica alcancen los logros de aprendizaje que les permitan desarrollarse en el contexto en que se desenvuelven, de acuerdo con el “ciclo educativo o programa de formación que reciban”. Para la consecución de este objetivo, se considera, entre otras, la siguiente acción estratégica: “Proveer el uso de materiales y recursos educativos físicos y digitales, así como equipamiento para el aprendizaje de los niños de acuerdo con sus necesidades formativas”.



4.1 Orientaciones para el uso de los enlaces

Primero de secundaria: Capítulo 4

En el texto de primero de secundaria, encontramos en la página 120, el enlace para obtener mayor información sobre el calendario de fiestas del Perú, cuyo link <https://bit.ly/2J6rHmq> te lleva a la página de PromPerú; en ella encuentras todas las festividades y eventos del Perú, la página es amplia, y de acuerdo al propósito de aprendizaje planteado, y el interés de las y los estudiantes, se deberá escoger la información. Porejemplo, si buscamos festividades por mes y departamento, encontramos que en setiembre se celebra el Festival Internacional de la Primavera, en el departamento La Libertad; en octubre se celebra la Fiesta en honor a la virgen del Rosario de Sacasamarca, en el departamento de Huancavelica; etc.



A partir de la información que brinda esta página, se les puede pedir a las y los estudiantes, que escojan una festividad de su preferencia y que indaguen sobre su significado u otro aspecto; esta es una gran oportunidad para que cada estudiante use sus recursos y creatividad, algunos pueden recurrir a los textos de la biblioteca, pueden idear hacer entrevistas a pobladores que conocen de dichas festividades, pueden visitar el Ministerio de Cultura de su región, pueden solicitar una video conferencia de los especialistas del Ministerio de Comercio Exterior y Turismo, pueden entrevistar a sus docentes de Arte y Cultura, entre otros.



Asimismo, se sugiere ir a la pestaña “Sobre Perú” e ingresar a la pestaña “Cultura”, allí encuentras información basta sobre cultura, fiesta, música, danzas e idiosincrasia, debes evaluar cuál de toda la información puede ayudar a tus estudiantes según sus necesidades de aprendizaje.



Tercero de secundaria: Capítulo 5

Actividad para el ingreso y uso de enlaces

En la siguiente actividad de la página 162 del texto para el tercer grado, se propone, en primer lugar, que en equipo lean el art. 11 de la Ley de Promoción de la Alimentación Saludable en Niños, Niñas y Adolescentes y, luego, identifiquen a las entidades encargadas de cumplir con esta ley.

ACTIVIDADES

En equipo

1. Lean el artículo 11° de la Ley de Promoción de la Alimentación Saludable en Niñas, Niños y Adolescentes e identifiquen las entidades encargadas del cumplimiento de esta Ley.
2. Entrevisten a las autoridades de su institución educativa acerca de las medidas y acciones que vienen tomando en cumplimiento de la ley. Pregunten también si algunas de las instituciones mencionadas en el artículo 11° de la ley han realizado acciones o medidas para verificar su cumplimiento.

Respondan a la siguiente pregunta: ¿de qué manera la Defensoría del Pueblo podría intervenir ante el incumplimiento de la ley por parte de nuestra institución educativa?

En este caso, la actividad no remite a las habilidades TIC para el aprendizaje. Estas habilidades se definen como “la capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital” (<https://es.slideshare.net/marujotics-y-dimensiones>).

En equipo, es decir, en un trabajo colaborativo, se distribuirán las “tareas” para buscar y seleccionar la información pertinente, luego, organizar la información registrada en un informe de acuerdo a lo que la actividad solicita: identificación de las entidades encargadas del cumplimiento de la ley. Agregamos que esta identificación podría darse a nivel nacional, regional y local; esta última, relevante para determinar las medidas que se están dando en su localidad. Cada docente evaluará el nivel de complejidad a realizar durante la actividad.

Buscar y seleccionar la información supone que ingresen a internet con la finalidad de:

1. Encontrar la Ley de Promoción de la Alimentación Saludable en Niños, Niñas y Adolescentes; luego, realizar la lectura del artículo 11 y tomar apuntes de acuerdo a lo que solicita la actividad.
2. Identificar a las entidades encargadas de cumplir con esta ley a nivel nacional, regional y local. Estas capacidades mencionadas se vinculan a la competencia “Construye su identidad”.
3. Indagar sobre problemas de salud en adolescentes, a nivel nacional, a nivel regional y a nivel local para que, una vez identificadas las medidas que se están implementando, puedan evaluar si son las que corresponden o no a las necesidades de salud.
4. Ingresar al portal de la Defensoría del Pueblo para indagar sobre su intervención en la defensa de la salud de la población.

Los tres pasos que se proponen en la actividad no son totalmente independientes, se articulan entre sí, aunque la segunda supone haber realizado la búsqueda e identificación del artículo de la ley y haber identificado a las instituciones encargadas. Luego, el tercer paso se da con la finalidad de lograr la intervención de la Defensoría del Pueblo y que se visibilice el derecho a la salud: si frente a los problemas identificados de salud adolescente o no se implementan medidas o estas no son las pertinentes a las condiciones de salud de los y las adolescentes.

Al término de toda la actividad, se solicita que agreguen la bibliografía de las distintas fuentes utilizadas. Para cada fuente podrán agregar un comentario sobre la facilidad o no para el acceso, dificultades y beneficios encontrados al ingresar a cada enlace a modo de evaluación del acceso y uso de las fuentes en internet con la finalidad de lograr el aprendizaje.



Cuarto de secundaria: Capítulo 5

En el texto de cuarto de secundaria, encontramos en la página 151, el enlace para obtener más información sobre el desarrollo del juicio moral, según la teoría de Lawrence Kohlberg, cuyo link <https://www.youtube.com/watch?v=dqKStGb1dsU>, te lleva a un video en Youtube, explicada por Alberto Sanjinés, docente de Ética y Responsabilidad Social de la Universidad Privada Boliviana. El recurso es interesante porque **explica los puntos fundamentales de la teoría de Kohlberg, comprender dicha teoría es importante para mediar y desarrollar la autonomía de las y los estudiantes, así como fortalecer su juicio crítico y razonamiento moral frente a dilemas morales.** Si bien el video proporciona una explicación con lenguaje sencillo, para muchos estudiantes no será sencillo de comprender con solo verlo; por ello, se sugiere actividades que permitan la discusión, ejemplificación, revisión de esquemas de actuación según los estadios, etc. Las estrategias para lograr la comprensión de conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg y, sobre todo, desarrollar el razonamiento moral, pueden ser diversas. Quizá las y los estudiantes pueden realizar las siguientes actividades: elaborar videos donde explican en qué estadio de desarrollo moral piensan se encuentra y por qué, escribir diarios de su actuación frente a dilemas morales, representaciones espontáneas, análisis de casos, etc. Las actividades que se les proponga a los estudiantes deben ser diversas y permitir que cada estudiante, de manera personal o en equipo, pueda escoger y hasta proponer distintas.



Tener una base teórica como docentes sobre la teoría de Kohlberg, vinculada a la teoría cognitivo evolutiva de Piaget, es fundamental para el desarrollo de la ficha 13, y sobre todo para poder proponer actividades pertinentes a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, así como de la planificación de experiencias y escenarios que permita fortalecer el razonamiento moral.

Finalmente, se recomienda que ante la diversidad de fuentes con las que contamos en la actualidad, como el video abordado, las y los docentes tienen que evaluar su origen, la perspectiva y contenido de dichas fuentes; esta evaluación debe ser una práctica constante para tomar los recursos o fuentes más pertinentes en función de los propósitos de aprendizaje. En ese sentido, se debe trabajar de manera colegiada, en especial con docentes de Ciencias Sociales, Comunicación y responsables de la biblioteca, para compartir estrategias y lineamientos que contribuyan al uso y selección adecuado de los recursos y fuentes.

Bibliografía

- Ministerio de Educación (Minedu). (2016a). Programa curricular de Educación Secundaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf
- Ministerio de Educación (Minedu). (2016b). Currículo Nacional de Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2017). Resolución Ministerial N.º 159. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169815-159-2017-minedu>