

El nuevo currículo nacional para la Educación Básica

Al analizar el nuevo Currículo Nacional, la autora señala que es un documento que no contiene todos los elementos necesarios y espera que los programas curriculares y las nuevas normas de evaluación, próximos a publicarse, subsanen esos vacíos. Sugiere que su implementación sea gradual, que se verifiquen los avances y se hagan los ajustes necesarios.

The New National Curriculum for Basic Education

The author analyzes the national curriculum and observes that it does not have the necessary elements. She hopes that this will be resolved by the curricula programs and the new evaluation standards, soon to be published. She suggests that the new curriculum should be gradually implemented, its progress verified and any necessary adjustments made.

MERCEDES GARCÍA DE VALENZUELA

Educadora, especialista en matemáticas, graduada de la Universidad de Wilhelms de Westalia-Alemania, fundadora y directora del colegio Trener. Experiencia en capacitación docente y como asesora pedagógica, miembro del Consejo Directivo de Adecopa (Asociación de Colegios Particulares Amigos).

PALABRAS CLAVE:

Currículo Nacional, desarrollo de competencias, evaluación por competencias, libertad curricular, competencia transversal.



En las dos últimas décadas parece haber consenso respecto a la necesidad de que la escuela se preocupe de que los niños y niñas desarrollen competencias y no solo adquieran conocimientos. Todos han reconocido, por ello, la importancia de que el nuevo currículo presentado por el Ministerio de Educación en junio pasado refuerce esta idea y organice el currículo alrededor de 29 competencias (31 si sumamos las del área de Educación Religiosa).¹

Ahora bien: sabemos que el enfoque de trabajo por competencias, sin ser nuevo, no ha sido asimilado aún, lo que se refleja en algunas de las discusiones alrededor del nuevo currículo, en particular en cuanto a la propuesta de evaluación. Tal vez justamente el no haber trabajado antes una propuesta coherente y completa con respecto a la evaluación sea una de las explicaciones, y por ello conviene que en esta oportunidad se aborde este tema de manera muy consistente.

Asimismo, es preciso mencionar que el currículo recientemente presentado es el resultado de un proceso largo de consultas y elaboración, que no ha estado libre de marchas y contramarchas, confusiones y contradicciones. Lamentablemente, no todas las dudas han sido resueltas y el documento presentado no contiene todos los elementos necesarios para poder hablar de un currículo completo. Estamos todos a la espera de la próxima publicación de los programas curriculares y las nuevas normas de evaluación, entre otros documentos, y confiamos en que ahí se subsanen estos vacíos. A la vez, esperamos que se proponga

una cuidadosa implementación gradual y que se vayan verificando los avances y haciendo los ajustes necesarios.

En el currículo —o, más bien, marco curricular— aprobado se define el perfil del egresado y las competencias que se busca desplegar, las cuales en gran medida luego se organizan por áreas curriculares. Se trata de competencias por ser desarrolladas en la Educación Básica, para las que se definen los estándares que describen los niveles de desarrollo de cada una a lo largo de ésta. Al respecto, nos parece un acierto focalizar la mirada en las competencias que han de desarrollarse en la escuela, alejándonos de la lista de objetivos concretos y desagregados o desarticulados, así como de la simple lista de contenidos. Particularmente interesante resulta la organización de estas competencias, que por número y por ser transversales y permanentes a lo largo de todos los niveles de la Educación Básica, podría contribuir a consolidar un mensaje más claro² respecto a lo que queremos lograr en la escuela y en relación con el perfil de egreso que el mismo documento propone.

Sin embargo, sabemos que muchas de las competencias se desarrollan en el contexto de las áreas curriculares y los conocimientos que les son inherentes. Nos parece fundamental que se trabaje la lista de conocimientos básicos e imprescindibles con cierta especificidad y detalle para colaborar con las y los docentes en el proceso de priorización necesario, dado que el desarrollo auténtico de las competencias requiere de tiempo para la actividad cognitiva autónoma de los alumnos, así como de

1 Analizaremos algunas de las bondades y desafíos del documento publicado desde la mirada de la escuela de Educación Básica Regular y su práctica cotidiana, sin entrar en esta ocasión a temas de teoría o terminología técnico-pedagógica.

2 Aunque el lenguaje utilizado en algunos casos, como “Crea propuestas de valor” (competencia 27), no siempre deja clara la expectativa para las y los estudiantes.

Cuadro 1**Contenidos propuestos para la evaluación que la ECE hace solo de la capacidad de construir interpretaciones históricas (para ser desarrollados en 1.º y 2.º de Secundaria)**

- Orígenes de la humanidad y civilizaciones del mundo antiguo.
- Poblamiento en los Andes Centrales y América.
- El mundo medieval.
- La Edad Moderna y el encuentro de dos mundos.
- Conquista del Tahuantinsuyo y virreinato del Perú.

Cuadro 2**Ejemplos de capacidades que suelen desarrollarse transversalmente**

- Se valora a sí mismo. Autorregula sus emociones. Reflexiona y argumenta éticamente. Interactúa con todas las personas (competencia 1).
- Construye y asume acuerdos y normas. Maneja conflictos de manera constructiva. Participa en acciones que promueven el bienestar común (competencia 16).
- Trabaja cooperativamente para lograr objetivos (competencia 27).

Cuadro 3**Competencias matemáticas**

- Resuelve problemas de cantidad.
- Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.
- Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.
- Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.

la oportunidad de trabajar con cierta profundidad los contenidos que se elijan.

Esto es especialmente evidente, además, si lo pensamos en relación con las evaluaciones censales. Por ejemplo, en el caso de Ciencias Sociales es evidente que la cantidad de contenidos evaluados hasta segundo de secundaria (ver cuadro 1) supone un avance acelerado de ellos, que difícilmente permitirá profundizarlos y a la vez desarrollar las competencias y capacidades esperadas. Es primordial que los programas curriculares ayuden a clarificar lo que realmente se espera y tal vez incluso reordenen, gradúen y dosifiquen los contenidos básicos esperados.

Encontramos que las competencias planteadas en el currículo han sido asociadas a las áreas curriculares, pero encontramos dos (competencias 28 sobre uso de TIC y 29

sobre autogestión del aprendizaje) que no lo están y que deberán ser trabajadas transversalmente, en varias áreas, o en todas. Dado que no hay una cultura de trabajo docente en este sentido, y que para lograrla se requiere de la coordinación de las y los docentes de las distintas áreas, sería importante contar con orientaciones más precisas y ejemplos concretos para el desarrollo y la evaluación de tales competencias. Las orientaciones para el trabajo de la tutoría podrían incidir en el rol de liderazgo que el tutor debe cumplir en este sentido. A futuro, con una mayor experiencia de los profesores y las profesoras al respecto sería interesante que otras capacidades puedan desarrollarse de manera transversal también, abriendo las puertas a una cada vez mayor integración de las áreas curriculares como las conocemos tradicionalmente (ver cuadro 2).

Particular atención deseamos prestarle a la propuesta de competencias matemáticas.³ En este caso se ha elegido un modelo que puede hacer más difícil alejarse del enfoque de enseñanza tradicional que se ha venido dando aún en el aula, enfoque organizado alrededor de los contenidos aritméticos, algebraicos, estadísticos y geométricos (ver cuadro 3).

Es urgente generar un cambio de enfoque para las clases de Matemáticas, aún muy centradas en la repetición mecánica de procedimientos transmitidos sin la oportunidad de verdaderamente construir conceptos y conectarlos ente sí, o de entender la relación entre los modelos y lenguajes matemáticos con los problemas que encontramos en la naturaleza y la realidad. Pensamos que para generar este cambio habría sido mejor usar un modelo de competencias organizado alrededor de lo que se llaman *competencias matemáticas transversales*, como son modelar matemáticamente, usar representaciones matemáticas, manejar el lenguaje matemático, aplicar procedimientos para resolver situaciones matemáticas y argumentar matemáticamente. Ahora será importante proveer a los profesores y las profesoras de

3 Por razones de espacio, no podemos comentar en detalle las competencias de otras áreas y nos limitamos a señalar algunos puntos que merecerían mayor atención: ¿qué competencia de Comunicación recoge la necesidad de desarrollar capacidades para relacionarse con la literatura en particular? ¿Cómo aseguramos que se desarrollen las capacidades de comprensión de las estructuras gramaticales que luego estarán al servicio de la lectura y la escritura pero que requieren un desarrollo particular diferenciado? ¿Cuál competencia incluye el desarrollo de capacidades para el uso del lenguaje no verbal? ¿Las competencias en un segundo idioma no requieren ser algo distintas y diferenciar por ejemplo la comprensión oral de la producción oral? ¿Por qué la competencia referida a la indagación solo se refiere a las ciencias naturales y no a las sociales? ¿Por qué no se mencionan las capacidades para la programación (*coding*) en la competencia referida a las TIC?



ejemplos suficientes de situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de estas competencias (planteadas en gran parte como capacidades en el currículo aprobado).

Por otro lado, saludamos la presencia de horas de libre disponibilidad en el diseño de las áreas curriculares, donde se reconoce que tendrán valor oficial para el plan de estudios de cada centro y contarán para la promoción en la página 95, pues esto es parte fundamental de la innovación que cada centro debe promover y es a la vez un reconocimiento justo al trabajo que docentes y estudiantes realizan cotidianamente. Sin embargo, preocupa que en la página 110, si bien se valoran estas iniciativas y se consideran necesarias para el desenvolvimiento óptimo de los futuros ciudadanos, se hable nuevamente de talleres, laboratorios, etcétera, y no de áreas curriculares que cuentan para la promoción de grado. Será necesario darle coherencia a este tema y asegurar los mecanismos para que los resultados en las áreas que se trabajen como parte de esta libre disponibilidad puedan ser reportados en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie), como corresponde.

Como ya hemos mencionado, la propuesta de un enfoque de evaluación que se alinee con los cambios que se dieron ya hace años en la Primaria y los consolide nos parece un paso importante pero que necesita de información complementaria y aclaratoria urgentemente. Hasta ahora la discusión posterior a la presentación del nuevo currículo se ha centrado en aspectos más periféricos, y sorprende que persistan algunas dudas que tendrían que haber sido resueltas

en la implementación realizada en Primaria. Aparecen además nuevas preguntas que es necesario analizar con varios actores.

En primer lugar, saludamos las orientaciones que se dan buscando situar la evaluación en su rol más relevante en el proceso de aprendizaje. Esta concepción plantea retos importantes, comenzando por el de lograr que estudiantes y docentes cambien sus paradigmas respecto a la evaluación: los profesores deben alejarse definitivamente de una evaluación punitiva que conduce a “aprobar” o “desaprobar” simplemente.

Implica asumir las exigencias de evaluar competencias: comprenderlas, conocer los estándares de aprendizaje, seleccionar situaciones significativas, construir instrumentos usando criterios de evaluación (o, más precisamente, rúbricas) y diseñar una adecuada retroalimentación o devolución. Este no es un proceso sencillo; requiere de interés y preparación. Por ello, es indispensable que la formación inicial se apropie de la concepción y que las instituciones formadoras de maestros y maestras implementen las orientaciones establecidas en el marco, así como la nueva escala breve, discreta y cualitativa. Los alumnos y las alumnas deben acostumbrarse a utilizar en pro de sus aprendizajes la retroalimentación o devolución de sus profesores. Para ello requieren claridad respecto a en qué van a ser evaluados y contar siempre con instrumentos que incluyan los criterios de evaluación.

Está claro también que, si deseamos evaluar competencias, debemos mirar el proceso de desarrollo de ellas de manera similar en que se expresan los niveles en los estándares de aprendizaje que son parte del mismo

marco curricular. Esta tarea implica otros instrumentos de evaluación (que la mayoría de docentes apenas deberán aprender a elaborar, ojalá con ayuda de ejemplos concretos que el Minedu publique) que permitan mirar el nivel de estas competencias y no solo lo que el alumno logra reproducir de los contenidos trabajados. A su vez, para reportar los hallazgos en estos instrumentos será más coherente usar los criterios para ubicar el nivel de desarrollo de los alumnos y las alumnas respecto a la competencia que estamos evaluando. Y para ello, una escala de niveles de logro como la que se plantea ahora es mucho más pertinente que la escala de puntajes vigesimal que se venía usando.

Pero el cambio principal no está en que se use una escala más corta, ni en que sean letras en vez de números (aunque el cambio de lenguaje ayuda al cambio de mensaje), sino en que se trata de niveles de logro que deben ser descritos para cada competencia que se evalúe en cada instrumento que se use para ello. Sea estableciendo criterios claros, o, mejor aún, describiendo los niveles en rúbricas, el cambio de enfoque implica dar información relevante sobre el nivel de desarrollo de la competencia y lo que falta para llegar al siguiente nivel. Desde este punto de partida es más fácil también lograr dar una mejor retroalimentación o devolución a las y los estudiantes, de modo que puedan transitar hacia niveles más altos de desarrollo.

Lamentablemente, el uso que se ha venido dando en muchos casos de esta misma escala en Primaria, estableciendo equivalencias con el sistema vigesimal para solo traducir a la escala con letras al final del periodo o cuando toca hacer los reportes, denota poco entendimiento del enfoque y no ha contribuido a consolidar la evaluación de competencias. Más allá de que la implementación de lo dicho hasta ahora va a costar mayor trabajo con las y los docentes, tal vez partiendo por capacitaciones y grupos de trabajo con los directores para que lideren este cambio, hay varios aspectos que el documento no aclara y que esperamos sean tratados con detalle en la nueva norma sobre evaluación u otros documentos complementarios. Si las competencias han sido evaluadas una a una, ¿cómo se llega a una conclusión final para el área curricular?, ¿o se reportan independientemente todas las competencias? Si las competencias (y las áreas) son evaluadas en cada periodo, ¿cómo se llega a la conclusión de fin de año? ¿Qué se espera registrar como conclusiones descriptivas y cómo interactúan con las calificaciones? ¿Cómo se decide la promoción de un grado a otro o el paso a periodos de recuperación?

Otra vez es importante no solo orientar a los profesores y las profesoras al respecto, sino también analizar cómo

esto se reflejará en el Siagie,⁴ qué exactamente habrá que reportar al sistema y cuánta libertad habrá para agregar competencias o reorganizarlas de diferente manera en áreas curriculares nuevas. Nuevamente, el espacio de libertad y flexibilidad debe salvaguardarse. No olvidemos que algunos cambios y mejoras curriculares que se han venido implementando desde el Ministerio también se apoyan en experiencias innovadoras de algunos colegios y a la posibilidad de hacer las cosas de diferentes maneras.

Adicionalmente, es necesario conversar con los centros de Educación Superior respecto a la información que ellos requieren de los graduados de la Educación Básica, tales como promedios finales, orden de mérito, pertenencia a tercio superior, etcétera, y encontrar los mejores mecanismos para obtener esta información a partir de los resultados registrados en esta nueva escala de niveles de logro. De hecho, hay países en el mundo que no usan la escala vigesimal y que han podido resolver este problema perfectamente bien. En todo caso, el mecanismo que se adopte con este único fin al término de la escolaridad no tiene por qué poner en riesgo la construcción de una nueva cultura de evaluación que consolidaría también la visión de una escuela que desarrolla competencias y no solo transmite conocimiento.

Para terminar, es importante recalcar nuevamente la necesidad de hablar de una implementación gradual que tenga metas claras en cada etapa y que dé especial atención no solo a la difusión del nuevo currículo y el cambio de paradigma que supondrá para la mayoría, sino que también asuma el desarrollo de competencias docentes necesarias para llevar a cabo esta implementación y las carencias que tenemos para poder desarrollar todas las competencias planteadas.⁵ Ante esta realidad, es necesario seguir invirtiendo en la formación de los directores, también desde la perspectiva del nuevo currículo, de modo que sean ellos los primeros en comprenderlo y apropiarse de él para liderar la mejor y más pertinente implementación en cada una de nuestras escuelas. **T**

4 Es la oportunidad para resolver algunos problemas antiguos en el Siagie, como el reporte de áreas curriculares dentro de la libre disponibilidad de cada centro o el reporte de las adecuaciones curriculares en los casos de discapacidad que implica estar trabajando en un nivel distanciado del grado del alumno o alumna.

5 No tenemos suficientes profesores de inglés, artes, educación física y contamos con profesores de matemáticas y ciencias que no tienen las competencias de esas áreas ellos mismos, solo por mencionar las más críticas