

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



# La ciudadana y el ciudadano que queremos

**Desarrolla** procesos autónomos de aprendizaje.

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

**Gestiona** proyectos de manera ética.

**Interpreta** la realidad y toma decisiones con conocimientos matemáticos.

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

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

## Perfil de egreso

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

**Aprovecha** responsablemente las tecnologías.

**Comprende** y aprecia la dimensión espiritual y religiosa.

**Aprecia** manifestaciones artístico-culturales y crea proyectos de arte.

**Practica** una vida activa y saludable.

**Curriculo**  
N a c i o n a l



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





**Ministerio de Educación**

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

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe

## **¿Cómo realizamos la planificación curricular y evaluación formativa en la Educación Secundaria Intercultural Bilingüe?**

©Ministerio de Educación

Av. De la Arqueología cuadra 2, San Borja

Lima, Perú

Teléfono: 615-5800

[www.gob.pe/minedu](http://www.gob.pe/minedu)

Primera edición digital, 2021

### **Elaboración del contenido**

Marcelino Galindo Vivanco

César Jara Luna

Griselda Ramos Achahuanco

Víctor Hugo Ruiz Quispe

### **Revisión del contenido**

Rossana Bartra Arévalo, Margot Jovanna Camones Maguiña,

María Teresa Lavado y Fernandez, Manuel Salomón Grandez Fernandez,

Huber Santos Santiesteban Matto y Martha Rosa Villavicencio Ubillus

### **Revisión de estilo**

Hagar Ponce Barreda

### **Diseño y diagramación**

César Adolfo Yeckle Castro

### **Ilustración**

Archivo Digeibira-DEIB

### **Cuidado de la edición**

Marcelino Galindo Vivanco

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2021-00580.

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

Impreso en el Perú/*Printed in Peru*



# Presentación

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), implementa el Modelo de Servicio de Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) en las instituciones educativas que se encuentran en el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (RNIIE-EIB). Como parte de este proceso se pone a disposición de la comunidad educativa la Guía de Planificación y Evaluación en EIB para el nivel secundario, la misma que orienta el trabajo pedagógico de las y los docentes, con enfoque intercultural y bilingüe, para las tres formas de atención pedagógica del MSEIB, desarrollando los procesos de la planificación curricular y evaluación formativa para el desarrollo de competencias en los estudiantes con abordaje intercultural.

La presente guía está estructurada en tres capítulos, en el capítulo I, se presentan consideraciones iniciales para la comprensión del desarrollo de competencias en un contexto diverso, profundizando en el esquema de actuación, el actuar competente, el desarrollo del pensamiento complejo y la situación problema.

En el capítulo II se abordan las condiciones previas para la planificación, haciendo un análisis para la comprensión del currículo nacional con abordaje intercultural y bilingüe, el conocimiento del contexto a través de la caracterización sociocultural y sociolingüístico de la comunidad, en el marco del acercamiento de la escuela, familia y comunidad. También se aborda el conocimiento a los y las estudiantes a través de la caracterización psicolingüística, así como a sus necesidades e intereses. Finalmente, en el capítulo III se desarrolla la planificación curricular y evaluación formativa a largo y mediano plazo para el desarrollo de competencias con abordaje intercultural y bilingüe, explicando los criterios para valorar una experiencia de aprendizaje.

Esperamos que este material contribuya en el desarrollo profesional de las y los docentes para lograr aprendizajes de calidad y desarrollar competencias con pertinencia cultural y lingüística.

# Contenido

Presentación.....	3
<b>CAPÍTULO I</b> .....	5
Consideraciones iniciales.....	5
1.1. ¿Qué implica desarrollar competencias en un contexto diverso? .....	6
1.1.1. El Actuar competente.....	9
1.1.2. Esquema de actuación.....	11
1.1.3. Desarrollo del pensamiento complejo.....	12
1.1.4. Situación problema.....	16
<b>CAPITULO II</b> .....	19
Condiciones para la planificación y evaluación curricular con perspectiva intercultural y bilingüe.....	19
2.1. El conocimiento del CNEB .....	20
2.2. El conocimiento del contexto .....	21
2.2.1. Caracterización sociocultural.....	22
2.2.1.1. El calendario comunal en las formas de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico y revitalización cultural y lingüística .....	22
2.2.1.2. El registro cultural e histórico en las formas de atención EIB en ámbitos urbanos .....	25
2.2.2. Caracterización sociolingüística.....	28
2.3. Conociendo a los estudiantes .....	29
2.3.1. Caracterización psicolingüística de los estudiantes.....	30
2.3.2. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.....	31
2.3.3. Los intereses de aprendizaje de los estudiantes.....	33
<b>CAPITULO III</b> .....	35
¿Cómo planificar y evaluar para el desarrollo de competencias con abordaje intercultural y bilingüe?.....	36
3.1. Planificación curricular a largo plazo .....	38
3.1.1. ¿Cómo determinamos la situación significativa para la planificación a largo plazo?.....	39
3.1.2. Organización y distribución de las competencias a ser evaluadas en el ciclo anual.....	40
3.2. Planificación curricular a mediano plazo.....	42
3.2.1. El diálogo de saberes y sus procesos pedagógicos.....	45
3.2.2. La experiencia de aprendizaje .....	46
3.3. Evaluación formativa.....	56
3.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación formativa? .....	56
3.3.2. Retroalimentación para la mejora del aprendizaje.....	58
3.3.3. Retroalimentación para la mejora de la práctica pedagógica.....	59
3.4. Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior .....	59

# CAPÍTULO

# I

## Consideraciones iniciales



## 1.1. ¿Qué implica desarrollar competencias en un contexto diverso?

El enfoque por competencias busca revertir los paradigmas educativos de tratamiento homogéneo y carente de utilidad para la vida real, por aquellas propuestas educativas diversificadas donde las y los estudiantes den respuesta a los problemas que se plantean, se desenvuelvan exitosamente en este escenario de constantes cambios y no se conviertan sólo en “repetidores” de teorías y/o conceptos.

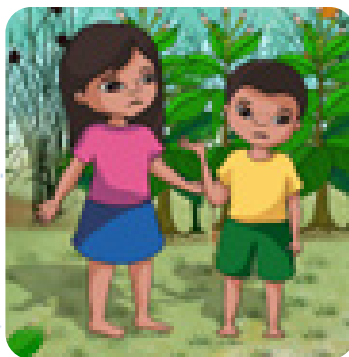
En ese marco, la necesidad del reconocimiento y revaloración de los saberes de diversas culturas, reconocidos como saberes ancestrales, que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad, demandan ser considerados en el desarrollo de las competencias para una educación pertinente y entorno al diálogo de saberes.

Para su comprensión, te presentamos una situación real que experimentaron las niñas, niños y adolescentes ashaninkas que demuestra el actuar competente.

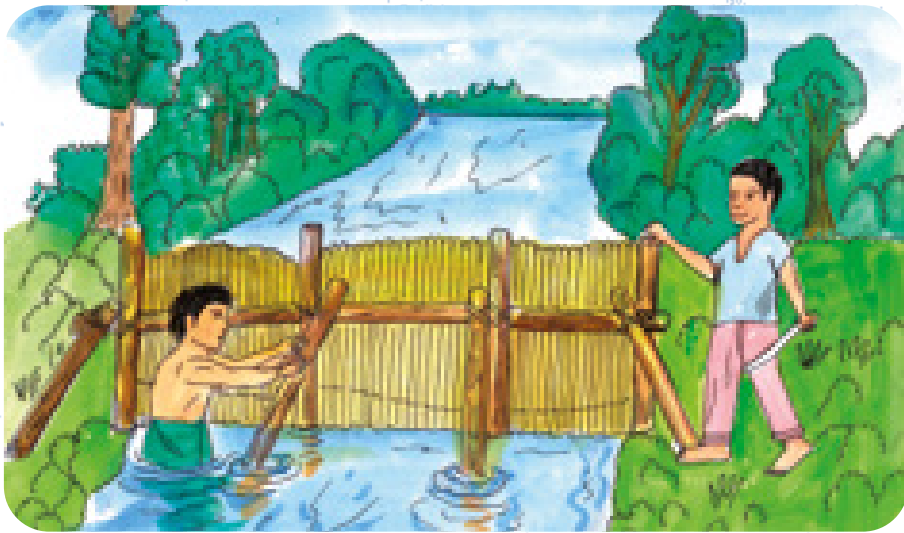
Leamos el siguiente caso:

Suwa<sup>1</sup> y Nayap son dos hermanos que viven en una comunidad awajun. Suwa acaba de cumplir los 11 años y su hermano Nayap tiene 08. A ambos les gusta mucho ir a pescar.

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



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



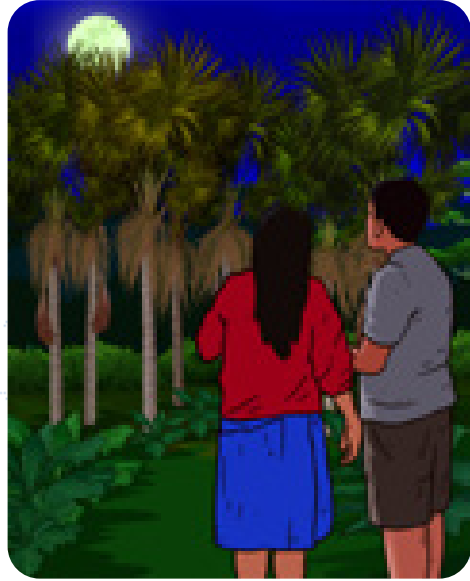
Al amanecer del día siguiente, se levantaron y se apuraron en alistar sus herramientas de pesca, las cestas y machetes para emprender el viaje; antes de salir de casa tomaron un delicioso desayuno y se dirigieron al encuentro de su tío.

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

Mientras tanto, los niños al ver que su tío no volvía, también decidieron regresar solos siguiendo el camino por donde su tío les hizo caminar; de pronto en el trayecto encontraron tres caminos y no sabían cuál de ellos era el que debían elegir para el retorno a casa. Eligieron uno, caminaron rápidamente sin encontrar salida a su casa.

Luego de un momento, Nayap dice: “¡Tengo mucha hambre!, ¿qué vamos a comer?”; Suwa al escuchar el pedido de su hermano, empezó a mirar su alrededor y decidió ir a sacar el cogollo de una palmera, también vio que había algunos frutos comestibles para mitigar el hambre.

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



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

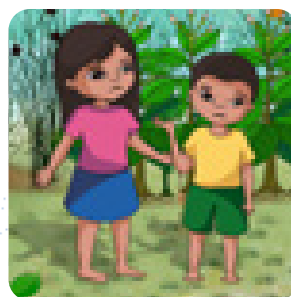
Al día siguiente, los niños continuaron con la búsqueda del camino para retornar a casa, para lo cual se aseguraron de hacer sonar las aletas de los árboles que se encontraban en el trayecto. Los padres, guiados por ese sonido, siguieron el camino por donde Suwa y Nayap se encontraban, hasta que lograron verlos y abrazarlos. De esta manera, regresaron juntos a casa.

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

### 1.1.1. El Actuar competente

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica: “Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y, evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”.

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



Movilizar las capacidades debidamente combinadas y ante situaciones reales en un contexto en particular, implica un saber hacer complejo y adaptativo, es decir, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos con un carácter integrador.

Suwa, luego de comprender la situación en que se encontraba con su hermano, tuvo que afrontarla y evaluó las posibilidades que tenía para resolverlo: usar sus conocimientos, habilidades y actitudes que tenía y los que estaban disponibles en el entorno (qué darle de comer al hermano, dónde dormir, cómo protegerse de los animales del bosque, estar siempre juntos, cómo guiar a sus padres para que les encuentren...).

Analizó las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito (llegar a sus casas), para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

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

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

Masciotra (2017), afirma que el actuar competente es siempre corporal, intencional, mental y espacio-temporal al mismo tiempo, tal como lo hicieron los niños del caso descrito al movilizar todas estas dimensiones, evidenciando: el **disponerse** (querer llegar a su casa); **situarse** (en el tiempo y espacio y lo que allí ocurría); **posicionarse** (aprovecharon las oportunidades que se les presentaron -actuando con prontitud, proactividad hasta lograr resultados) y **realizarse** (movilizaron sus conocimientos, saberes, habilidades y actitudes para lograr sobrevivir, hasta que lograron su propósito).

En este marco, el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe considera en su propuesta pedagógica partir de situaciones reales del contexto (cultura y lengua) movilizando capacidades debidamente combinadas que implica un saber hacer complejo, es decir, un saber que no se aplica de forma mecánica sino reflexiva.

**Entonces... actuar competente es:**

Enfrentar los problemas o situaciones de la vida diaria movilizando un conjunto de recursos en un contexto determinado desde una perspectiva intercultural. Para ello, el profesor debe acompañar a los estudiantes en la adquisición de herramientas, llamadas “recursos”.



### 1.1.2. Esquema de actuación

Los **esquemas de actuación** son formas de afrontar familias de situaciones y/o problemas de la vida. Estos esquemas son aprendidos a lo largo de la vida y en la experiencia diaria, por lo que se encuentran interiorizados y pautean la forma cómo se afronta una situación, aunque no se hayan explicitado.

El actuar competente implica que ante determinadas situaciones, hay que hacer explícitos estos esquemas de actuación, con pertinencia en relación al contexto específico.

*Si recordamos el caso de Suwa y Nayap, el esquema de actuación de Suwa para afrontar la situación problema, fue relacionar los conocimientos que había aprendido en el entorno de su familia y comunidad: reconocer plantas comestibles (observar su forma, tamaño, color, sentir la intensidad del olor, entre otras acciones), para mantenerse serenos cuando alguien o algo les produce temor o susto (cantar, observar las estrellas, contar cuentos, entre otros).*

Al respecto el CNEB precisa: “(...) los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades o recursos de las competencias que consideren más necesarios para poder resolverlas. Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos a los cuales los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que los estudiantes enfrentarán en el futuro, sí los proveerán de **esquemas de actuación**, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables”.

### 1.1.3. Desarrollo del pensamiento complejo

Uno de los desafíos que el CNEB plantea es el desarrollo de las competencias para comprender y resolver situaciones complejas de la vida real. Esto significa que en la realidad interactúan numerosos factores o variables posibles de ser percibidos por las y los estudiantes para su comprensión y abordaje de manera holística.

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

El CNEB señala que la educación necesita promover el desarrollo de un pensamiento complejo para que las y los estudiantes vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión.

De igual modo, Zavala y Arnau (2007) afirman que el conocimiento disciplinar es imprescindible para la comprensión de la realidad, siempre y cuando, se asuma que la aplicación de un conocimiento parcial de la realidad no llegará a constituir una acción competente si no se ha aprendido a intervenir en situaciones de la “realidad global”, cuya esencia es la complejidad.

A su vez, Morin (1999), al referirse al pensamiento complejo, afirma que es la capacidad de conectar diferentes dimensiones de la realidad, la cual se ha caracterizado por ir adquiriendo cada vez más componentes, a medida que la humanidad ha ido progresando y evolucionando. La realidad se podría comparar con un tejido, compuesto por múltiples tejidos y, por tanto, algo realmente complejo.

La complejidad es una forma de abordar la realidad, esto demanda, en el marco de la implementación del CNEB y el MSEIB, tener claridad y la necesidad de abordar una situación desde una lógica interdisciplinar y transdisciplinar.

### a) Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad

Para entender la interdisciplinariedad es necesario tener claridad sobre la multidisciplinariedad. Al respecto Sotolongo (2006) plantea que éste es el esfuerzo indagatorio convergente de varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar. En cambio, según el mismo autor, la interdisciplinariedad es el esfuerzo indagatorio, también convergente, entre varias disciplinas, pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo.

La siguiente **situación de la vida real**, nos ayudará a comprender la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad:

Las playas están contaminadas, no sólo por los vertederos de las aguas servidas que desembocan, sino por las toneladas de desechos plásticos y descartables que se dejan en la época de verano. Frente a esta situación se plantea la pregunta: ¿qué podemos hacer para prevenir la contaminación de las aguas del mar y de las playas?



Para abordar y plantear las alternativas de solución a este problema, las y los estudiantes de tercero de secundaria se ponen de acuerdo en realizar varias actividades como:

- Elaboración de instrumentos para entrevistar a las familias sobre la contaminación de las playas.
- Elaboración de tablas o gráficos estadísticos con la información recogida.
- Lecturas sobre la contaminación de las playas,
- Elaboración de croquis indicando lugares de alto nivel de contaminación.
- Indagación de las consecuencias en la salud, de la presencia de los plásticos y descartables en las playas.
- Descripciones, diálogos y lecturas relacionadas a la contaminación de las aguas.

El abordaje de este problema es complejo, por lo tanto requiere un tratamiento pedagógico interdisciplinar. Esto implica movilizar por lo menos las siguientes competencias:

- ☞ Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.
- ☞ Se comunica oralmente en su lengua materna.
- ☞ Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
- ☞ Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.
- ☞ Asume una vida saludable.
- ☞ Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
- ☞ Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.
- ☞ Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos.
- ☞ Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos; materia y energía; biodiversidad, tierra y universo.

Como se observa, la interdisciplinariedad es una estrategia indagatoria más amplia que la interdisciplinariedad. Si esta última encuentra uno u otro objeto de indagación más o menos delimitado disciplinariamente, habrá la necesidad de delimitar interdisciplinariamente, como se ha planteado en caso de la contaminación de las playas.

## b) Transdisciplinariedad

Un sabio andino afirma, que si un grupo de aves se juntan, tal vez para jugar o disputar algo, es señal que va a llover. La lectura del comportamiento de las abejas es tan igual como los pronósticos realizados por SENAMHI, sirven en el mismo nivel para entender e interpretar la realidad, sin embargo, la lectura a las “señas” de la naturaleza no es abordado por ninguna disciplina científica.

Por su importancia, para la comprensión del mundo, este tipo de saberes es tipificado como transdisciplinar, éste es el esfuerzo indagatorio que persigue obtener “cuotas de saber” análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios



articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas (Sotolongo, 2006).

El abordaje de situaciones de la vida real demanda no sólo el desarrollo del pensamiento complejo, sino el uso de distintas lógicas de entender el mundo, distintas matrices culturales, distintos saberes, en consecuencia, la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplina son en realidad esfuerzos indagatorios que, lejos de contradirse, se complementan. En el caso de la multidisciplina y la interdisciplina, tal complementariedad es obvia; de hecho, la última presupone la primera en un cierto sentido. Menos evidente es la complementariedad entre multidisciplina y transdisciplina o entre interdisciplina y transdisciplina, si bien trascienden lo disciplinario, lo multidisciplinario y lo interdisciplinario, se nutren y fecundan con los conocimientos, saberes, tecnologías, valores entre otros.

**c) La transdisciplinariedad y el diálogo de saberes**

En el CNEB, uno de los aprendizajes del perfil es: “el estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos *en diálogo con saberes* locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza”.



Además, para el desarrollo de las competencias, se exige el desarrollo del pensamiento complejo, para que las y los estudiantes vean el mundo de manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión.

El MSEIB garantiza que esta exigencia del currículo se concrete en su implementación, a través del proceso del **diálogo de saberes**, puesto que el abordaje de una situación de la realidad, se realiza de manera disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

En el marco de la práctica pedagógica intercultural, el diálogo de saberes es un proceso de fructificación y enriquecimiento mutuo entre la transdisciplina y las disciplinas, las multidisciplinas y las interdisciplinas, implica la presencia de un “diálogo” entre sus respectivos saberes. Este diálogo que, por parcial y localizado que sea al inicio, se va ampliando y profundizando después, a medida que se va tejiendo la madeja del corpus de saber transdisciplinario que va trazando “puentes” conceptuales, metódicos y/o metodológicos entre los saberes “dialogantes”. (Sotolongo, 2006)

**1.1.4. Situación problema**

Hay que tener en cuenta que una situación se considera significativa no cuando la profesora o el profesor lo considera importante en sí misma, sino cuando las y los estudiantes se involucren en las situaciones significativas al tener claro qué se pretende de ellas y al sentir que con ello se cubre una necesidad o un propósito de su interés. A partir de ello, una situación significativa:

- Favorece la autonomía de los estudiantes y su motivación a medida que puedan participar plenamente de la planificación.

- Desarrolla competencias en la perspectiva de la denominada “enseñanza situada”, para la cual aprender y hacer son procesos indisolubles, es decir, la actividad y el contexto son claves para el aprendizaje.
- Ponen en juego las capacidades reflexivas y críticas de las y los estudiantes, aprenden a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando sobre él, formulando alguna hipótesis viable de solución, comprobándola en la acción, entre otras acciones.



Es un desafío permanente para el y la docente plantear situaciones que involucren a las y los estudiantes en el proceso de su aprendizaje, situaciones que brinden posibilidades de aprender, además de responder a los intereses y expectativas de los mismos. Estas situaciones son de por sí significativas, pero sobre todo complejas.

El abordaje de una situación de la vida real es en sí misma compleja, lo que implica la movilización de muchas competencias contempladas en el CNEB, además de otros sistemas de conocimientos como los saberes de los pueblos originarios.

### **IMPORTANTE**

Nadie puede integrar y movilizar los conocimientos en lugar de otra persona. Es por esta razón que las actividades de la experiencia de aprendizaje deben ser formuladas de la manera más sencilla posible en modo estudiante.

### **Una situación compleja, es entonces...**

Aquella que permite poner en práctica aprendizajes en un actuar real, significa que sabe utilizarlos de nuevo en diversas situaciones.

El y la docente, en su rol mediador, debe dar algunas consignas cortas, pero sobre todo hacer que las y los estudiantes sean quienes trabajen. La eficacia de un aprendizaje está ligada a dos cosas: a las oportunidades que tiene el y la estudiante para discutir con sus pares, para comparar lo que ha aprendido (trabajo en grupos, talleres); pero sobre todo al tiempo durante el cual tuvo la oportunidad de trabajar de manera individual.





# CAPÍTULO

# III

**Condiciones para la  
planificación curricular y  
evaluación formativa con  
perspectiva intercultural y  
bilingüe**

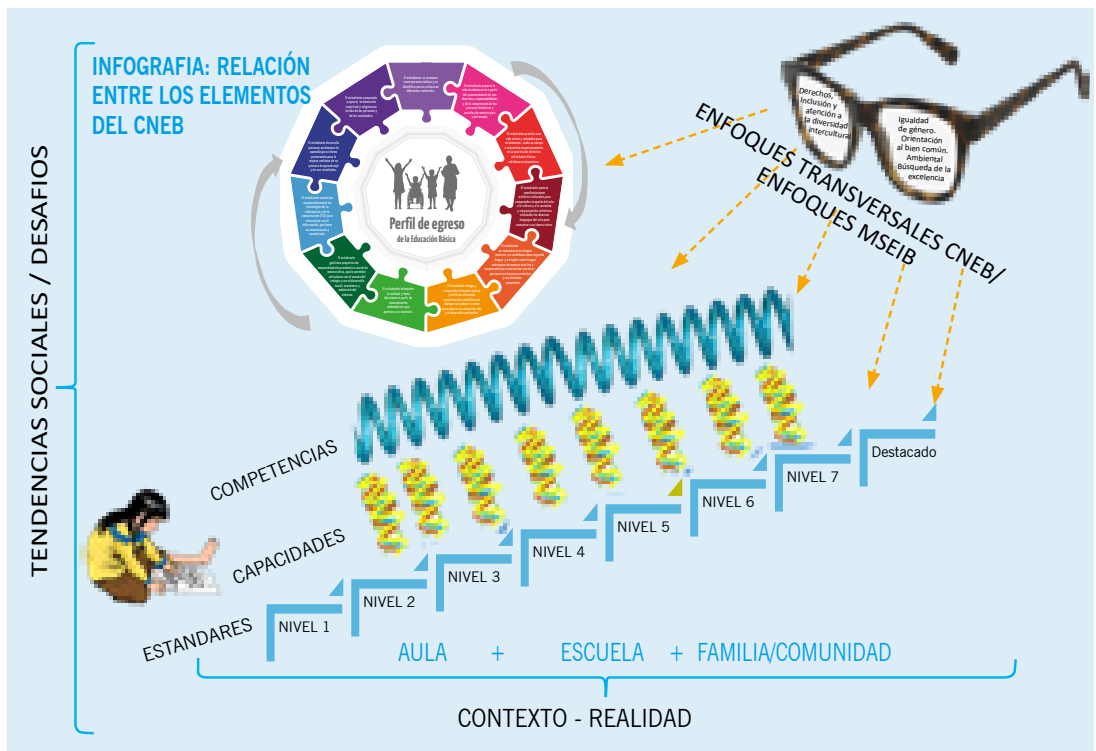


La competencia 1 del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) establece que es responsabilidad del y la docente, conocer y comprender las características de todos sus **estudiantes** y su **contexto**. Por otro lado, el Currículo Nacional de Educación Básica contiene especificaciones orientadas a desarrollar competencias en las y los estudiantes, así como para poder enfrentar las diversas situaciones de manera satisfactoria. A continuación se detallan dichas condiciones.

## 2.1. El conocimiento del CNEB

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

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



## 2.2. El conocimiento del contexto



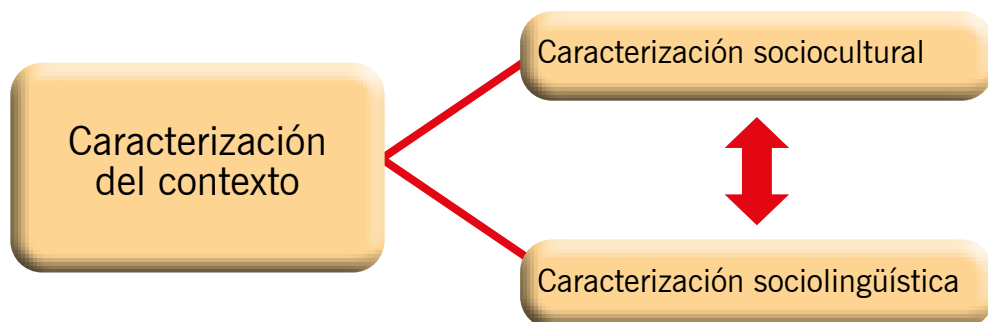
*La caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y de los estudiantes requiere de un trabajo previo de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y con los padres y madres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia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

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

*(Propuesta Pedagógica EIB 2013: 52)*

La caracterización del contexto es el proceso que permite conocer la dinámica sociocultural en términos de actividades socioproductivas y culturales de la comunidad. Concretizar este proceso es importante, porque va a permitir al docente planificar y organizar experiencias de aprendizaje respondiendo a las particularidades socioculturales, lingüísticas y educativas de las y los estudiantes posibilitando el desarrollo de competencias.

El contexto sitúa el aprendizaje y brinda los recursos (situaciones problemas, saberes, valores, tecnologías) necesarios para que las y los estudiantes puedan desempeñarse y vivir experiencias de aprendizaje significativas.



## 2.2.1. Caracterización sociocultural

Es el proceso de recojo y sistematización de saberes y conocimientos enmarcados en las actividades socioproductivas de la comunidad, así como de las problemáticas por las que atraviesa e influyen en la vida de la comunidad. Se realiza de manera participativa, con el equipo directivo, docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia, autoridades, sabios, líderes y otros actores.

La caracterización del contexto sociocultural de la comunidad será elaborada o actualizada al inicio cada año escolar. También puede retroalimentarse durante el año.



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



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

*(Propuesta pedagógica EIB 2013: 52)*

La elaboración del calendario comunal es una oportunidad para que los sabios y comuneros, conjuntamente con las y los docentes, organicen y socialicen los saberes y conocimientos locales, y reflexionen acerca de la importancia del mismo para el dinamismo social de la comunidad.

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

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

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

La información se va organizando en una matriz y luego se pueden graficar los elementos esenciales.

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



### Identificación de los saberes locales, problemas y potencialidades de la comunidad

Mes	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Noviembre	Diciembre
Actividad Socio Productiva									
Saberes locales									
Problemas									
Potencialidades									

Para el proceso de recojo de saberes y actividades socioproductivas, se sugiere organizar una asamblea con la participación de todo el personal de la IE, padres de familia, sabias y sabios y autoridades de la comunidad. Para organizar la información, hacemos uso de una matriz que dará origen al calendario comunal, para ello se desarrollan las siguientes acciones:

- ☞ En la reunión se hace el balance sobre el uso de la matriz del calendario comunal con preguntas como las siguientes: ¿qué se ha logrado fortalecer de la cultura mediante el calendario comunal? ¿Las actividades priorizadas fomentan la equidad entre varones y mujeres? ¿Hay un tratamiento de los principios del buen vivir en el calendario comunal? ¿Qué necesitamos mejorar de nuestro calendario comunal?
- ☞ Reflexionar en qué medida las actividades seleccionadas contribuyen en la consolidación del buen vivir en su comunidad.

- ☞ Reflexionar en qué medida las actividades desarrolladas en el año anterior han tenido un impacto para afrontar las problemáticas abordadas.
- ☞ Seguir indagando sobre los saberes que se pueden identificar en las actividades socioproductivas.

### 2.2.1.2. El registro cultural e histórico en la forma de atención EIB en ámbitos urbanos

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

Para recoger esta información es necesario que se organicen las y los docentes liderados por el director o la directora. Se recomienda realizar las siguientes acciones:

- Preparar con anticipación la metodología de trabajo, materiales a requerir, entre otros.
- Preparar las preguntas que les permitirá recoger la información, tales como:
  - ☞ ¿Qué prácticas culturales de su pueblo originario desarrolla su familia o grupo de familias aquí en el contexto urbano?
  - ☞ ¿Qué prácticas culturales son importantes en su pueblo que no se desarrollan en la ciudad?
  - ☞ ¿Cuáles son los problemas del contexto que quisieran que se aborden se resuelvan con sus hijas e hijos desde la escuela?
- Convocar a reunión a padres y madres de familia y, si es posible, a algunas autoridades de la localidad.
- Durante la reunión es recomendable formar grupos, de acuerdo a la cantidad de pueblos, de donde proceden las familias y cuyas hijas e hijos están en la Institución Educativa; luego se les presentará las preguntas que deberán responder.
- Después de la reunión, el equipo de docentes, liderados por el director o la directora, sistematiza toda la información recogida en un gráfico, matriz o tabla. Es probable, que no se tenga información de algunos aspectos, por lo que se deja en blanco y se va llenando progresivamente.

Entre todas las y los docentes se analiza el cuadro e identifican actividades comunes y distintas para cada pueblo.

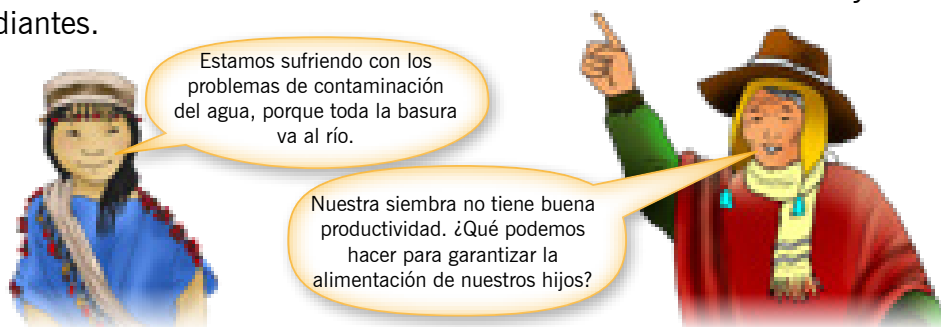
El siguiente cuadro, muestra la posible sistematización de la información recogida:  
**Matriz de registro cultural e histórico.**

Aspectos		Pueblo 1: shipibo	Mes/lugar	Pueblo 2: quechua	Mes (lugar)
Prácticas culturales del pueblo que se desarrollan en el contexto urbano (priorizados)	Formas de expresión (Música y danzas)	- Changanacui - Sitaracui		- Los qanchis - Los sarqis	
	Formas de alimentación (comida)	- Patashka, mazamorra de pescado, plátano asado, cesina con tacaco		- Pachamanca...	
	Artesanía	- Bordado de tela - Diseño de tela		- ...	
	Formas de organización	- Minga		- Minka	
	Espiritualidad	- Ayahuasca (canto)		- Tinka, challa	
	Formas de crianza	- Consejos, curaciones		- Consejos, curaciones	
	Formas de expresión (música y danzas)	- Masha			
	Artesanía	- Cerámicas (mochuvas, platos, tinajas)			
	Formas de organización	- -----		- Ayni, minka	
	Espiritualidad	- Relación con la madre de la naturaleza, del agua.		- Ofrenda a la Pachamama	
Forma de crianza	- Prohibiciones, normas en la participación en las actividades		- Relatos, prohibiciones, secretos		
Problemas y potencialidades del contexto urbano (priorizados)		<b>Potencialidades:</b> Conocen algunas prácticas culturales. Padres y madres bilingües. <b>Problemas:</b> Los efectos negativos de los medios de comunicación, tecnología, discriminación, pérdida de la identidad.			
<b>Histórico</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Pueblo: 1</b>		<b>Pueblo: 2</b>	
	Hechos, procesos significativos y personajes de su historia como parte de un pueblo originario.				
	Hechos, procesos significativos y personajes de la historia que construyen o tienen en el contexto urbano.				



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

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



- El siguiente cuadro nos muestra un ejemplo:

Aspectos	Situaciones problemas identificados	Relación con la actividad socioproductiva	Impacto (local/global)
Ambiental	<b>Arrojo de basuras en diversos espacios de la comunidad.</b>	¿Con qué actividad se relaciona? ¿Cómo se relaciona? ¿Cómo y a quién afecta?	local y global
	Tala de árboles para fines comerciales con auspicio de madereros ilegales.	¿Con qué actividad se relaciona? ¿Cómo se relaciona? ¿Cómo y a quién afecta?	local y global
Socio cultural	Enfermedades de transmisión sexual, asaltos.		local
	Migración de jóvenes hacia las ciudades en busca de oportunidades laborales.		local y global
	Poco uso de la lengua originaria por las y los jóvenes en los diversos espacios.		local
Salud y nutrición	Falta de servicios básicos elementales en los hogares: agua, desagüe, electricidad.		local y global
	Consumo de agua no potabilizada por las familias.		local y global
	Atención de salud muy precaria.		local y global
Desarrollo económico	Falta de trabajo remunerado.		local y global
	Falta de carretera para interconectar a la comunidad.		local

## 2.2.2. Caracterización sociolingüística



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

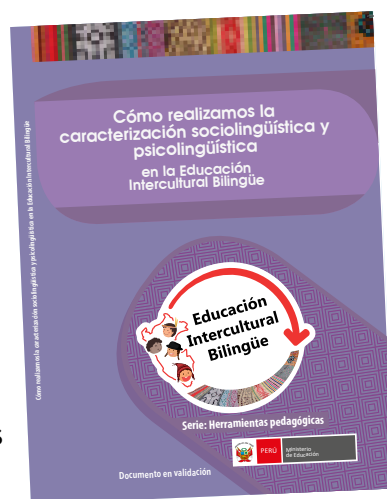
*(Propuesta Pedagógica EIB 2013: 56)*

Es importante recoger información de las lenguas que se hablan en la comunidad, así como la valoración y actitudes que las personas tienen hacia ellas. Para tal fin se entrevistan a padres de familia y representantes de la comunidad, puede ser a la totalidad de padres o algunos representantes.

Las Instituciones Educativas registradas como EIB de **Fortalecimiento cultural y lingüística**, identifican las lenguas que se hablan en la comunidad, en un proceso liderado por la directora o el director. Se recomienda también recoger información de las situaciones en las que se habla el castellano, pues a partir de ellas, se pueden generar situaciones comunicativas para el desarrollo del castellano como segunda lengua, e identificar a los colaboradores para el desarrollo de estas competencias.

Las Instituciones Educativas y programas registradas como **EIB de Revitalización Cultural y Lingüística**, identifican la situación de las lenguas originarias en la comunidad, las personas que aún las hablan y las actitudes de las personas hacia ellas.

Las Instituciones Educativas y programas identificados como **EIB en Ámbitos Urbanos**, recogen esta información de las familias de las y los estudiantes. La información estará relacionada con las lenguas que hablan, la valoración y actitudes hacia las mismas.



*Para conocer al detalle, el proceso para desarrollar la caracterización sociolingüística, revisar el capítulo 2 de la herramienta pedagógica: “¿Cómo realizamos la caracterización sociolingüística y psicolingüística en la Educación Intercultural Bilingüe?”*

## 2.3. Conociendo a las y los estudiantes

Caracterizar a las adolescencias en el Perú es una tarea pendiente. La información a partir de la cual construimos nuestra visión de la adolescencia, proviene de realidades muy alejadas de la peruana (...) De este modo, nutrimos nuestra representación de la adolescencia de visiones, problemáticas, definiciones, y también de abordajes y soluciones que no son del todo pertinentes, las cuales alimentan los manuales de crianza, los libros de desarrollo humano, los planes de formación inicial docente y también, nuestras propuestas curriculares.

En ese sentido, está el reto de conocer al estudiante con quien se trabaja. Pero este conocimiento implica identificar las lenguas que maneja y el nivel de desarrollo de las mismas, sus necesidades, intereses, formas de aprender, prácticas de crianza, su herencia cultural, cambios de acuerdo a la etapa de vida, entre otros.

Cada docente o tutor planifica diversas estrategias para recoger información de cada uno de sus estudiantes. Estas estrategias pueden ser: revisar la ficha de matrícula, entrevistar a los padres de familia, observar y entrevistar a los estudiantes, entre otros. El resultado de la caracterización nos permite tener tanto un diagnóstico individual como grupal, para planificar y organizar espacios, tiempo, materiales, actividades y estrategias.

### 2.3.1. Caracterización psicolingüística de los estudiantes



*En una educación intercultural bilingüe los procesos educativos deberán desarrollarse en dos lenguas como mínimo.*

*(Propuesta Pedagógica EIB 2013: 56)*

*La caracterización psicolingüística permitirá identificar el grado de bilingüismo que tienen los estudiantes a nivel oral.*

*(Propuesta pedagógica EIB 2013: 58)*

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

En este proceso, se recoge información en relación a la competencia comunicativa oral, de lectura y escritura tanto en la lengua originaria como en castellano, de acuerdo a la forma de atención. Conforme a los resultados de la caracterización psicolingüística, el o la docente identifica y organiza el tiempo y uso de las lenguas, así como el material educativo a utilizar.



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

### 2.3.2. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes



*“...Las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y los niños con respecto de su aprendizaje. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual,*

*conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, o a través de observaciones periódicas”.*  
*(Propuesta Pedagógica EIB 2013:56)*

Las necesidades e intereses de las y los estudiantes, se recogen de forma permanente a partir de la interacción cotidiana con ellos y de las evidencias que genera cada experiencia de aprendizaje. Para identificar estas necesidades, se sugiere tomar como referencia el informe de progreso de las competencias del año anterior y las evidencias (producciones o actuaciones) de las y los estudiantes.

Asimismo, se pueden considerar algunas de las siguientes fuentes: entrevista con los padres de familia, ficha de matrícula, portafolio de las y los estudiantes, observación directa de las y los estudiantes en diferentes espacios y las actas de evaluación.

## Ejemplos:

Aprendizajes previos de las y los adolescentes: Es importante recoger evidencia relevante de los estudiantes, respecto al nivel alcanzado en las competencias.

Fuentes para el recojo de evidencias	Para iniciar el año lectivo escolar.	Para iniciar la experiencia de aprendizaje.
¿De dónde se recogen evidencias?	El registro anecdótico, registro final del SIAGIE, revisión de los resultados de la ECE para áreas curriculares donde fue aplicado, informe técnico pedagógico, informe de los resultados del plan de reforzamiento, informe SAANEE.	Evidencia de aprendizaje la última experiencia del año anterior, registro auxiliar o diversos instrumentos de evaluación utilizados, informe de resultado de reforzamiento, registro anecdótico, portafolio de los estudiantes, etc.
Por ejemplo Área de ciencia y tecnología	Si eres responsable del área de C y T de un determinado grado de secundaria:  Si de acuerdo a las evidencias del SIAGIE del grado anterior, se observa que el 90% estudiantes se encuentra en el nivel “Logro esperado” en la competencia. Entonces el/la docente debe plantear actividades para diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias de acuerdo al CNEB.	A partir de la segunda experiencia para un determinado grado de secundaria:  De acuerdo a las evidencias obtenidas de las tareas planteadas en la experiencia anterior y el informe de reforzamiento, se determina los niveles alcanzados por las y los estudiantes en cada una de las competencias y se prioriza en la siguiente experiencia aquellas competencias que presentaron menor desarrollo.

Recuerda que esta información será referencial, es necesario que realices acciones concretas para que sigas conociendo más a tus estudiantes. Se puede plantear al inicio del año escolar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje, donde tenga la oportunidad de movilizar y combinar sus capacidades al enfrentar una situación.

Los criterios de evaluación permiten observar y valorar el progreso de las competencias. Los criterios se plantean a partir de los estándares y sus desempeños, que deben incluir a todas las capacidades de la competencia, en términos de actuaciones específicas, los cuales constituyen el referente principal para la evaluación.

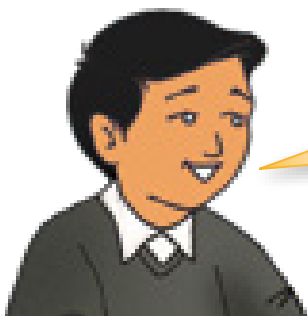
La necesidad de aprendizaje se determina en función a la brecha existente entre el nivel actual y el nivel esperado del estándar de aprendizaje.

### 2.3.3. Los intereses de aprendizaje de los estudiantes

Los intereses de los y las estudiantes están relacionados con el grupo etéreo al que pertenecen y a su contexto. Conocer sus intereses es identificar aquello que les importa. Para realizar esta acción el o la docente hace uso de diferentes estrategias, en función a la edad de sus estudiantes, para que expresen de manera espontánea sus gustos y preferencias, sus afinidades y tendencias relacionados a su identidad personal y colectiva, a su lengua y cultura, a la información que le otorga los medios tecnológicos sobre el mundo, entre otros.

Se sugiere realizar un taller vivencial para que ellos y ellas expresen con sinceridad y espontaneidad lo que piensan y sienten sobre el área o competencias a desarrollar.

Los intereses y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes se toman en cuenta permanentemente a lo largo de todas las experiencias de aprendizaje.



Es importante que las y los estudiantes participemos de las reuniones para expresar nuestros intereses, sueños, necesidades, etc. Somos sujetos de derecho, por tanto, merecemos ser escuchados.

Para identificar los intereses de aprendizaje de las y los estudiantes con relación a las actividades socioproductivo de la comunidad, se sugiere hacer uso de una ficha de que pueda mostrar el nivel de su interés o sus preferencias.

Intereses de los estudiantes	Relación con la actividad socioproductiva / problema/potencialidad	Nivel de interés		
		Nada	Algo	Mucho

En ambos casos, considerar también los diversos espacios donde se interrelacionan las y los estudiantes, pues estos constituyen y determinan sus necesidades e intereses.



# CAPÍTULO III

**¿Cómo planificar y evaluar el desarrollo de competencias con abordaje intercultural y bilingüe?**

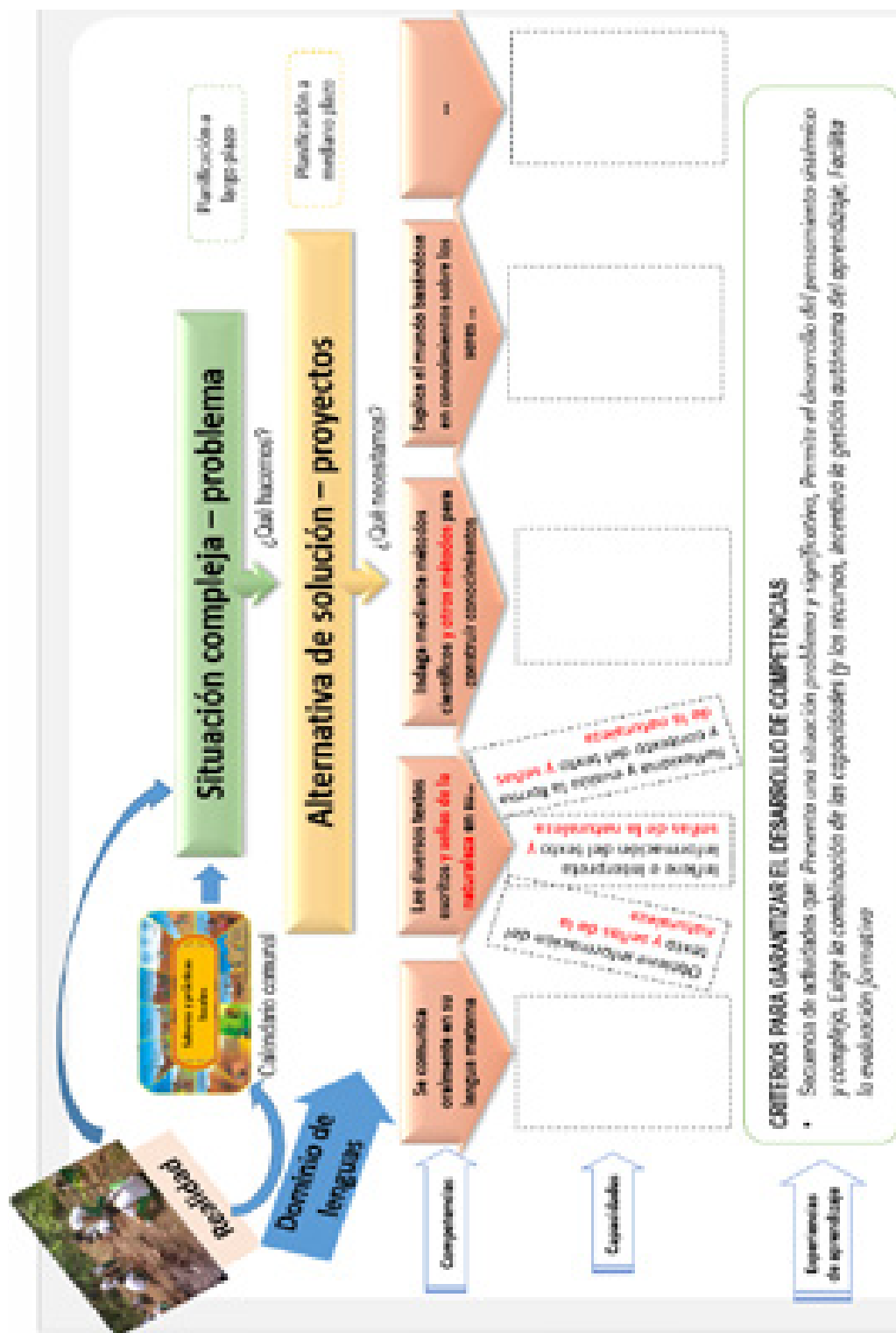


Planificar y evaluar son dos procesos indisolubles para desarrollar competencias en las y los estudiantes en el marco del CNEB y el MSEIB, estos procesos requieren de insumos que les confiera significatividad (sentido y funcionalidad); es decir, deben partir del contexto, teniendo en cuenta aspectos socioculturales y lingüísticos, para dar pertinencia y relevancia al currículo, garantizando así el desarrollo de competencias desde la perspectiva intercultural. Del mismo modo, se toma en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes vinculados con el desarrollo local, regional y nacional.

**Planificación.** - Proceso consciente, flexible, abierto, cíclico y participativo de toma de decisiones crítico creativas, con el fin de anticipar, decidir y organizar un conjunto de experiencias de aprendizaje orientadas a desarrollar competencias en las y los estudiantes; las que deben considerar procesos de metacognición y retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica plantear situaciones complejas, retadoras y desafiantes de la realidad (contexto), teniendo en cuenta las características, problemas, necesidades, intereses y potencialidades de las y los estudiantes. La planificación y evaluación curricular en EIB considera dos niveles de planificación: planificación de largo y mediano plazo.



# Proceso de planificación para desarrollar competencias

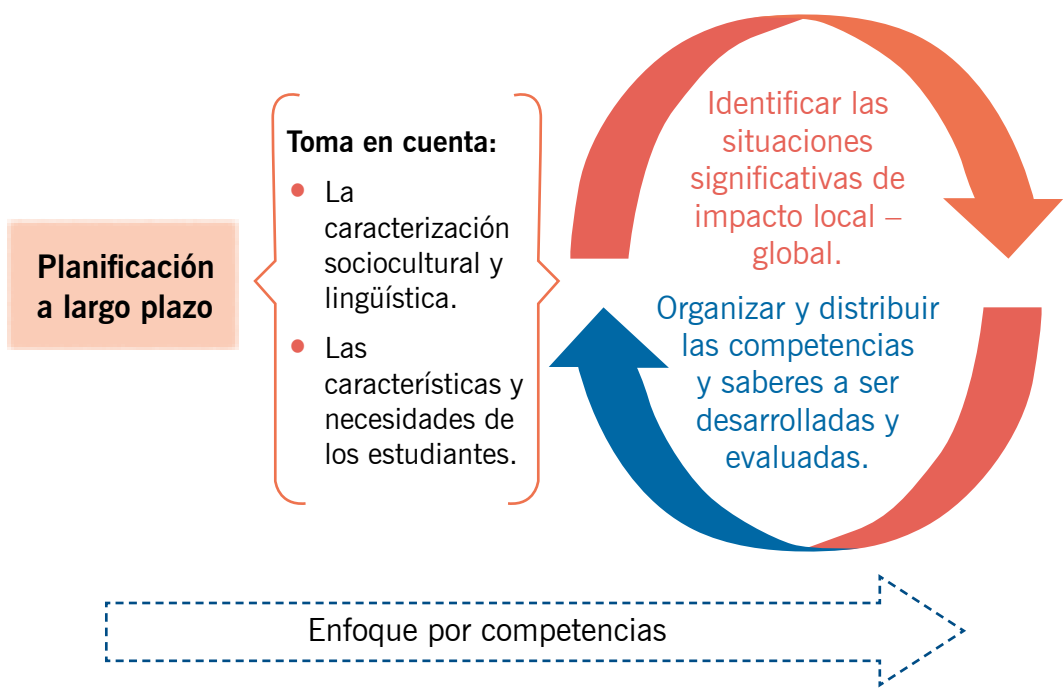


## 3.1. Planificación a largo plazo

Planificar desde el enfoque por competencias implica contextualizar la práctica pedagógica y prever no sólo situaciones complejas de la realidad, sino también situaciones de diálogo de saberes para entender el mundo desde distintas lógicas, desarrollando así el pensamiento complejo. Este proceso, exige plantear criterios de evaluación claros y procesos de retroalimentación permanentes.

La planificación a largo plazo es un proceso de organización, priorización y distribución de los aprendizajes que las y los estudiantes deben lograr, tanto de los aprendizajes locales como de aquellos previstos en el CNEB, el Currículo Regional (CR) u otros, según sea el caso; y que se deben desarrollar y lograr durante el año escolar (Propuesta Pedagógica EIB 2013:75). La planificación a largo plazo es flexible porque irá reajustándose a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones y características del entorno y se elabora en la comunidad de aprendizaje a nivel institucional o de la Red Educativa. Esto implica lo siguiente:

- Identificar las situaciones significativas, retos y potencialidades de impacto local-global, a partir de la caracterización sociocultural y de las características de las y los estudiantes. En las formas de atención de Fortalecimiento y Revitalización Cultural y Lingüística, se desarrolla a través de situaciones significativas que provienen de las actividades del calendario comunal y, a partir del registro histórico cultural, en la forma de atención de EIB en Ámbito Urbano.
- Organizar y distribuir las competencias a ser desarrolladas y evaluadas en un determinado tiempo. Así como los saberes locales a fortalecer o revitalizar. Para la previsión del tratamiento de lenguas se toma en cuenta los resultados de la caracterización sociocultural y lingüística.



En la planificación y evaluación a largo plazo, se planificará la observación del desarrollo de las competencias y los saberes a lo largo del año lectivo. Se sugiere que sean como máximo dos competencias por mes, lo que no significa que las otras competencias no se desarrollen, pero nos concentraremos en observar las competencias planificadas.

### 3.1.1. ¿Cómo determinamos las situaciones significativas para la planificación de largo plazo?

Para las formas de atención de EIB Fortalecimiento y Revitalización Cultural y Lingüística, se determinan las posibles situaciones problema a ser abordadas por las y los estudiantes durante el año, los cuales pueden ser distribuidos en bimestres o trimestres. Estas situaciones deben estar relacionadas a las actividades socioproduktivas graficadas en el calendario comunal, con la finalidad de garantizar el desarrollo de las competencias desde una perspectiva intercultural y diálogo de saberes. También puede considerarse aquellos problemas de otros ámbitos que impactan en las vidas de las familias.

Las situaciones significativas priorizadas deben conllevar a un actuar competente significativo a las y los estudiantes que al enfrentarlos les sea retador, factible y de interés. Deben tener un potencial cultural para promover el diálogo de saberes.

Las situaciones significativas pueden tener impacto local o global. Se puede utilizar la siguiente matriz:

MESES ASPECTOS	MARZO/ ABRIL	MAYO/JUNIO	JULIO/JULIO	SETIEMBRE/ OCTUBRE	NOVIEMBRE/ DICIEMBRE
Actividad socio productivas					
Saberes locales					
Problemas priorizados relacionados a la actividad socio productiva					
Otros problemas local/global					
Potencialidades					

### 3.1.2. Organización y distribución de las competencias a ser evaluadas en el ciclo anual

La priorización de situaciones significativas es una hipótesis que se organiza en periodos para el año lectivo. Para garantizar el desarrollo de las competencias en el ciclo anual, se deben priorizar su evaluación como mínimo en dos momentos al año, esto no significa que dejemos de movilizar las otras competencias, si no que estamos poniendo foco de atención en determinados momentos para recoger evidencias y tener certezas de su progresión en los estudiantes. Para las formas de atención EIB de Revitalización Cultural y Lingüística y en Ámbito Urbano, las competencias de castellano como segunda lengua serán usadas para la lengua originaria como segunda lengua.

Las situaciones significativas serán negociados y priorizados con las y los estudiantes para cada planificación de mediano plazo. La cantidad de situaciones a desarrollar, será en función a la duración de la misma.

Matriz sugerida de planificación de largo plazo (área CC.SS.)

Mes	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Competencia - situación	S1		S2		S3		S4		S5	
Construye interpretaciones históricas.	X		X	X		X	X		X	X
Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.	X	X		X	X		X	X		X
Gestiona responsablemente los recursos económicos.		X	X		X	X		X	X	X
Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vinculación con otras competencias de otras áreas.										

Si bien las competencias transversales se visualizan en esta matriz, no significa que se desarrolla de manera aislada a las otras competencias, más bien son el soporte que dinamiza todas las competencias.

En la forma de atención de EIB en Ámbito Urbano, el proceso a seguir en la planificación de largo plazo es similar a las otras formas de atención pedagógica del MSEIB (FCL y RCL), con la diferencia que las situaciones significativas se consideran tomando en cuenta el **Registro cultural histórico**. Así también, considera la competencia de lengua originaria como segunda lengua, según su plan de estudios.

La planificación a largo plazo de las competencias de castellano como segunda lengua o la lengua originaria como segunda lengua, según sea la forma de atención del MSEIB, debe ser elaborada de manera independiente o articulada a la situación significativa, orientadas al desarrollo de competencias establecidas en el currículo vigente (Ver guía metodológica de segunda lengua).

### 3.2. Planificación curricular a mediano plazo

Llamamos planificación de mediano plazo a la organización curricular planteada por las y los docentes en torno a una situación significativa del contexto local, nacional o internacional (desafiante y retadora) que demanda la puesta en marcha (y en consecuencia el desarrollo) de competencias de acuerdo al interés de las y los estudiantes. Su duración está en función a la naturaleza, envergadura y la complejidad de la situación y características y niveles de desarrollo de las competencias de las y los estudiantes.

Una de las características de esta planificación, en el marco del enfoque por competencias, es la de ser participativa, significa que es la situación significativa o problemática la que articula la participación de todas las y los docentes. Mientras que, la importancia de la participación de las y los estudiantes radica que para comprometerlos hay que mantener el interés, en el proceso de abordaje de la situación significativa.

Las producciones o actuaciones constituyen las evidencias para valorar el nivel de desarrollo de la competencia al final de la ejecución de la planificación a mediano plazo o del periodo, para ello se usan instrumentos de evaluación pertinentes.

Se pone énfasis a la evaluación para los aprendizajes, es decir, la información recogida por la o el docente sirve para mejorar la práctica docente, por un lado, y por otro, retroalimentar permanentemente a sus estudiantes. Mientras que la evaluación de los aprendizajes implica observar las producciones o actuaciones de las y los estudiantes, analizar el nivel de dominio de las competencias frente a situaciones desafiantes, reales, para valorar los recursos que pone en juego, retroalimentar los procesos y tomar decisiones oportunas.



En ese sentido, la planificación y la evaluación interactúan permanentemente. Se entiende a la planificación como hipótesis de trabajo; es decir, que puede replantearse (revisarse y modificarse) cuando se nota que lo planificado no está produciendo los efectos esperados o se ha perdido el interés, en este caso tomar otra situación que movilice el interés de todas las y los estudiantes.

Con estas consideraciones para el proceso de planificación a mediano plazo en el MSEIB se debe tener en cuenta:

- La situación significativa de la planificación a largo plazo está vinculada a la actividad socioproductiva del calendario comunal, la misma que tiene que ser desafiante y retadora, cuyo abordaje o solución movilice las competencias y los saberes locales.
- Los propósitos de aprendizaje están en vinculación con la situación problemática de manera participativa (docentes y estudiantes).
- Plantear actividades orientadas a desarrollar las competencias de manera interdisciplinar, en diálogo con los saberes locales de los pueblos y otras tradiciones culturales. Estas actividades deben movilizar los recursos tanto internos como externos, promover la autonomía y procesos de metacognición en las y los estudiantes.



- Prever las evidencias de aprendizaje para observar y valorar las producciones o actuaciones de las y los estudiantes, así como el instrumento para su registro y valoración, teniendo en cuenta el nivel de dominio de las lenguas y las características culturales (cosmovisión y formas propias de aprender) de las y los estudiantes.
- Prever la participación concertada de los actores de la comunidad educativa, conocedores y sabios, en las actividades que requieren de su aporte, a fin de fortalecer/revitalizar y conocer el saber local para concretar el diálogo de saberes.
- Considerar el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la IE.
- Prever los recursos y materiales educativos que serán usados en el desarrollo.

Para la forma de atención EIB en Ámbito Urbano las actividades deben contribuir al fortalecimiento de las identidades y al desarrollo de las culturas y lenguas presentes en el aula, cuestionando las actitudes de discriminación y racismo para la construcción del diálogo intercultural.

La planificación de mediano plazo desde la perspectiva del docente es: la Unidad didáctica (Proyectos de aprendizaje, unidades de aprendizaje, entre otras).

En la perspectiva de la y el estudiante se pone énfasis en lo que van a vivir para fortalecer su autonomía y protagonismo, es decir, para que vivan experiencias significativas que posibiliten la construcción de diversos esquemas de actuación para su actuar competente con pensamiento crítico y creativo. En este sentido, en esta guía se está poniendo énfasis en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

### 3.2.1. El diálogo de saberes y sus procesos pedagógicos

El diálogo de saberes es el proceso de interrelación dinámica y enriquecedora entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales. Asimismo, es un componente de la pedagogía intercultural, que se sustenta en el enfoque intercultural del Currículo Nacional.

El diálogo de saberes, busca visibilizar la existencia de diferentes maneras de concebir la realidad y de construir aprendizajes, generando así las condiciones para visibilizar diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural y, las formas de construir y transmitir saberes.

#### ¿Qué procesos implica el diálogo de saberes?

**Profundización** de los saberes y visiones del pueblo originario de los estudiantes.

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

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

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

El diálogo de saberes se aborda de manera planificada, equitativa y permanente, permitiendo responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales y globales desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma de acceder a los conocimientos y comprensión de la realidad para interactuar con ella. Este proceso, genera la creación de un nuevo espacio de conocimiento tanto a nivel individual como colectivo, resultado de la dinámica de encuentro entre diversas tradiciones culturales.

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

### 3.2.2. La experiencia de aprendizaje

Es un conjunto de actividades, que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejo. Se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se pueden extender a varias sesiones de aprendizaje.

Estas actividades son potentes, ya que desarrollan el pensamiento complejo y sistémico; son consistentes y coherentes, ya que deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica. La experiencia de aprendizaje es planificada intencionadamente por las y los docentes, pero también puede ser planteada de manera participativa con las y los estudiantes, e incluso puede ser que ellos mismos sean quienes planteen, de manera autónoma, las actividades y los propósitos para enfrentar el desafío.

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



## a. Situación significativa

Entendemos por situación significativa a un problema o un desafío diseñado por las y los docentes con una intención pedagógica. Ésta se caracteriza por despertar inquietud, curiosidad e interés por parte de las y los estudiantes, lo que requiere que esté directamente relacionada con sus contextos, intereses y necesidades. Sólo así podría representar un desafío y motivarlos a poner en juego todas sus capacidades.

Se les llama “significativas” no porque posean un significado importante en sí mismas para la o el docente, sino porque a las o los estudiantes logran hacerles sentido.



Se caracteriza por lo siguiente:

- Es real o cercana a la realidad, pero factibles de resolver, debe ser seleccionada de la caracterización sociocultural, es decir, de las actividades/acontecimientos a los cuales las y los estudiantes se enfrentan en su vida diaria.
- “Las tareas auténticas son realistas y plausibles y emulan del modo más cercano posible a la realidad. Las actividades auténticas tienden un puente entre la escuela y la vida fuera de ella, de esta manera adquieren significado porque son percibidas como relevantes para la vida” (Ravela & Loureiro 2017:111).
- Se desprende de una problemática o desafío que reconocemos en la realidad (actividades socioproductivas del calendario comunal) que puede tener impacto local, regional, nacional o global.
- Genera interés y disposición para aprender, en tanto su resolución es importante o útil para el o la estudiante en relación a su contexto local, regional, nacional e internacional; por tanto, es suficientemente novedoso y tiene sentido para ellos.
- Se articula con sus saberes previos para construir nuevos aprendizajes.


- Plantea un problema, desafío o reto complejo a resolver que permite el desarrollo de las competencias de manera sinérgica o combinada, interdisciplinaria y transdisciplinaria (aporte de los saberes locales), es decir, las y los estudiantes ponen en juego o aplican una serie de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes), evidenciando así los distintos niveles del desarrollo de las competencias en los que se encuentran.
- “Las tareas auténticas son complejas e intelectualmente desafiantes, porque proponen preguntas o plantean situaciones a las que las y los estudiantes deben dar respuesta a través de un trabajo de creación, valoración y/o investigación. No alcanza con recordar y aplicar conceptos o procedimientos” (Ravela & Loureiro 2017:112).
- Plantea el producto que deberán realizar/elaborar las y los estudiantes para resolver el problema, desafío o reto, esto permite obtener evidencias acerca del nivel de desarrollo de la(s) competencia(s).
- Se establecen roles y audiencia o destinatario para que actúen como si estuvieran en el mundo real.
- Plantea una tarea abierta realizable en el tiempo, brindando la posibilidad de resolverla de distintas maneras y/o de obtener más de una respuesta, y ofrece la posibilidad de generar soluciones originales.

Las situaciones significativas para las IIEE. EIB, pueden tener diversas entradas:

- a) El problema y reto están directamente vinculados a la actividad socioproductiva.
- b) El problema a resolver no es parte de la actividad socio productiva, pero está vinculado a su ámbito local y su resolución requiere de los saberes locales.
- c) Los problemas a resolver son de otros ámbitos (regional, nacional, internacional), pero influyen en la vida de la comunidad; para su resolución se puede considerar los aportes del saber local.

En todo los casos, se tiene que considerar el proceso de diálogo de saberes (profundización, comparación y alternativas de solución).

### Ejemplo:



En nuestra comunidad se observan grandes extensiones de chacras con siembra de papa, esta actividad agrícola se encuentra considerada en nuestro calendario comunal. Un detalle que nos llama la atención, es que la floración de estas siembras, casi en su totalidad, es del mismo color; sin embargo, nuestros padres nos cuentan que, hace algunos años, las floraciones eran multicolores.

Frente a esta situación nos preguntamos ¿Por qué la floración de las chacras de papa ya no es multicolor? ¿Qué relación existe entre la floración y las variedades de la papa? ¿Qué tiene que ver el mercado con la desaparición de la diversidad de papas a nivel local y nacional? ¿Qué podemos hacer para conocer y preservar la diversidad de variedades de la papa?

Preocupados por esta situación, decidimos averiguar sobre las variedades de papa en nuestra comunidad, cuyos resultados se expondrán en una feria: “Crianza de la papa para el mundo”, en la que sustentaremos ante la comunidad, las causas y consecuencias de la desaparición de las distintas variedades de papa, la importancia de su preservación, y su relación con el equilibrio ecológico y el mercado.

Nos organizamos en equipo para averiguar y buscar información en diversas fuentes (bibliografía, sabios, sabias, productores de papa) de la comunidad, las registramos y organizamos en nuestro cuaderno.

## b. Propósito de aprendizaje



Los propósitos de aprendizaje se refieren a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar, a partir de una experiencia de aprendizaje planificada por el o la docente y compartida con las y los estudiantes, responde a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen las y los estudiantes con relación a las competencias del currículo y los saberes locales?

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

“Establecer propósitos claros para el aprendizaje por parte del estudiante implica mucho más que anunciar una finalidad de la enseñanza para que los estudiantes la contemplan” (Shepard 2006:19).

El objeto de evaluación son las competencias del CNEB, que se evalúan mediante criterios, niveles de logro, así como técnicas e instrumentos que recogen información para tomar decisiones que retroalimenten al estudiante y a los propios procesos pedagógicos. (CNEB 2017:179)

Se caracterizan por lo siguiente:

- Se tiene claro qué aprendizajes se espera que desarrollen las y los estudiantes, sobre las cuales se pondrá foco de atención en la evaluación formativa.
- Son claros y compartidos, redactados para la comprensión de las y los estudiantes, (no es copia y pega de las competencias, sus capacidades, sus estándares y desempeños).
- Se prevé momentos para comunicar, discutir y retomarlos con los estudiantes durante la experiencia.
- Se relaciona tanto con la situación significativa a enfrentar como con las competencias a desarrollar de manera explícita.
- Debe considerar los saberes locales reconocidos en la matriz para la caracterización sociocultural.
- Se definen a partir de las características y del nivel de desarrollo de las competencias en el que se encuentran sus estudiantes. Sobre la base de ello, el o la docente teniendo como referente lo descrito en los distintos niveles de los estándares de aprendizaje, deberá determinar los propósitos de aprendizaje con relación al nivel que espera alcance su estudiante.
- Considera las características, problemas y necesidades de las y los estudiantes, éstas se deben vincular con las actitudes señaladas en los enfoques transversales así como en el desarrollo de su autonomía.

**Ejemplo:**

Producimos textos instructivos, recetario de cocina, que muestre y promueva el consumo de las bondades nutritivas de los productos frescos, exponemos a la comunidad en la feria de platos típicos y nutritivos.



## c. Criterios de evaluación

Las orientaciones para el desarrollo de competencias del Currículo Nacional de Educación Básica, hace referencia qué es indispensable comunicar a las y los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación, se afirma que: “Consiste en informar a los estudiantes desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y cuáles los criterios sobre los cuales se les evaluará. Es decir, especificar qué aprendizajes deben demostrar frente a las diferentes situaciones propuestas. Esta comunicación será diferenciada de acuerdo a la edad de los estudiantes y puede ir acompañada de ejemplos de producciones de estudiantes que den cuenta del nivel de logro esperado”.



Asímismo, recalca lo siguiente: “Los estudiantes se responsabilizarán mejor de ella si conocen los criterios a través de los cuales se evaluarán sus respuestas y más aún si les es posible mejorarlas en el proceso”.

Por otro lado, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Así, conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación y practicarlos con antelación al episodio de evaluación, en vez de considerarse una forma de “hacer trampa”, es algo valioso y deseable (Díaz 2006:133).

**Los criterios de evaluación son las descripciones de las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado.** Sirven para contrastar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias, por tanto, son el referente específico (el parámetro) para determinar el juicio de valor.

La formulación de los criterios deben ser claras y que éstos sean comprendidos a cabalidad por las y los estudiantes. Pueden ser discutidos y acordados con las y los estudiantes antes de emprender la actividad ya que eso permite que las y los estudiantes: se enfoquen por períodos de tiempo más largos en su aprendizaje, se sientan más motivados y activos en su aprendizaje, sean más capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.



## ¿Cómo se elaboran los criterios de evaluación?



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


Al elaborar los criterios de evaluación tomar en cuenta lo siguiente:

- Se elaboran a partir de las competencias del CNEB y sus estándares, capacidades y múltiples desempeños, así también de los saberes locales.
- Al formular, se deben describir las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante la situación real o simulada.
- Están formulados en un lenguaje simple (en lengua materna y en segunda lengua) y de fácil comprensión de las y los estudiantes.
- Se ajustan a la situación significativa (con su desafío) a enfrentar y describen la actuación exitosa (es decir cómo se verá el nivel esperado) según los propósitos de aprendizaje.
- Se vinculan a los propósitos de aprendizaje y productos.
- Pueden incluir procesos, estrategias y recursos que contribuyen al desarrollo de una competencia.

La redacción de los criterios, puede ser de dos maneras:

- ☞ Criterios detallados en función a las dimensiones (una por una) y vinculados a cada competencia a evaluar.

### **Ejemplo:**




**Gestiona** responsablemente la crianza de la diversidad de variedades de papa al organizar una feria que promueva su preservación y su relación con el equilibrio ecológico.

**Explica** las causas y consecuencias de la desaparición de variedades de papa y los efectos socioambientales y territoriales así como su relación con el mercado.

**Utiliza** información recopilada de diversas fuentes (bibliográficos y sabios de la comunidad) para comprender las consecuencias del monocultivo en el espacio geográfico y el ambiente.

- ☞ Criterios redactados de manera continua en un párrafo (holístico), los mismos que también están vinculados con las capacidades de la competencias a evaluar.

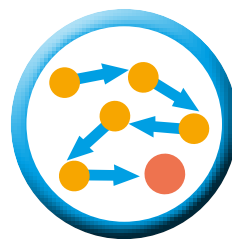
### **Ejemplo:**



Gestiona responsablemente la crianza de la diversidad de variedades de papa al organizar una feria que promueva su preservación y su relación con el equilibrio ecológico. Explica las causas y consecuencias de la desaparición de variedades de papa y los efectos socio ambientales y territoriales así como su relación con el mercado. Utiliza información recopilada de diversas fuentes (bibliográficos y sabios de la comunidad) para comprender las consecuencias del monocultivo en el espacio geográfico y el ambiente.

## d. Secuencia de actividades

Para elaborar la secuencia de actividades de una experiencia de aprendizaje se debe considerar lo siguiente:



- Se considera un conjunto de actividades que conducen a los y las estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejo en contextos reales, es decir están vinculados a la situación significativa.
- Las actividades apuntan al logro de los propósitos de aprendizaje.
- Las actividades se desarrollan en etapas sucesivas y, por lo tanto, se extienden a varias sesiones de aprendizaje.
- Se considera el desarrollo de la vivencia de una actividad sociocultural vinculado al calendario comunal. Es una sesión especial que se realiza fuera del aula/ IE con su pedagogía propia, liderados por sabios o conocedores locales. Ésta permitirá que las y los estudiantes pongan en práctica sus formas propias de aprender en el marco de su cosmovisión para resolver el problema o reto de la situación significativa desde distintas visiones de la realidad.
- Se considera los tiempos y espacios para el desarrollo del bilingüismo.
- Las actividades desarrollan el pensamiento complejo y sistémico consistentes y coherentes, ya que deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica.
- Las actividades desarrollan los procesos del diálogo de saberes: *la profundización de saberes, la comparación o reconocimiento de semejanzas de distintos conocimientos y saberes y el planteamiento de alternativas a problemas considerando los aportes de su cultura y de otras.*
- Las actividades conllevan a las y los estudiantes a que pongan sus competencias en acción de manera intencional y estratégica, movilizandolos combinadamente e integrando sus capacidades.
- Las actividades son planificadas por las y los docentes, pero también pueden ser planteadas en acuerdo con las y los estudiantes, e incluso puede ser que, de manera autónoma, planteen las actividades para enfrentar el desafío.

- Requiere que las y los estudiantes pongan en juego variados repertorios de estrategias: investigar, ensayar distintas soluciones, consultar variedad de recursos, practicar, probar distintas alternativas, realizar ajustes y volver sobre sus producciones preliminares para refinarlas. A lo largo del proceso son importantes las devoluciones del docente para orientar y reorientar la tarea (Ravela y Loureiro 2017:113).
- Las actividades brindan oportunidades para que las y los estudiantes tomen posición, hagan cuestionamientos, argumenten y analicen la realidad desde múltiples dimensiones y visiones de la realidad.
- Permite que las y los estudiantes resuelvan el problema o desafío, monitoreando y ajustando su actuación a nivel individual y grupal a través de la organización estudiantil de la IE y comunidad en función a sus formas propias.
- Ofrece oportunidades para que las y los estudiantes realicen procesos de reflexión sobre su aprendizaje (metacognición) de manera permanente.
- Incluyen incertidumbre: quien lleva a cabo las actividades deberá enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución, como en la vida real. En este caso no hay guías para seguir una sola solución (Ravela & Loureiro 2017:112).
- Prevé un momento para compartir y clarificar los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación con las y los estudiantes.
- Se desarrolla en contextos colaborativos, así también de manera individual tal como ocurre en la vida real (Ravela & Loureiro 2017:112).
- Se especifican momentos para la heteroevaluación, autoevaluación y/o coevaluación de los estudiantes.
- Prevé la participación concertada de los actores de la comunidad educativa, concedores y sabios en las actividades que requieren de su aporte a fin de concretar el diálogo de saberes y la convivencia intercultural.
- Considera el uso de los diferentes espacios de aprendizaje dentro y fuera de la IE.
- Prevé los recursos materiales educativos que serán usados en el desarrollo y la retroalimentación en base a criterios claros y compartidos.

## 3.3. Evaluación formativa

### 3.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación formativa?

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

El enfoque de la evaluación es formativo, tanto si el propósito es la evaluación para el aprendizaje como si lo es del aprendizaje. Ambos propósitos son relevantes.

Mediante la evaluación formativa se retroalimenta al estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje (o desarrollo de las competencias) y de los saberes locales de manera autónoma. Además, cada profesor obtiene información útil para mejorar sus procesos de mediación.



Mediante la evaluación del aprendizaje, certificadora o sumativa se determina el nivel de logro que un/a estudiante ha alcanzado en las competencias hasta un momento específico.

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

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



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

### 3.3.2. Retroalimentación para la mejora del aprendizaje

La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros y progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia (CNEB, 2017). Tiene un impacto y genera cambios en el aprendizaje a partir de la autorregulación. Además, cuando es oportuna, constituye un valioso medio para que el o la estudiante desarrolle progresivamente su autonomía en la gestión de sus aprendizajes. Esto le permitirá plantearse sus metas de aprendizaje o replantearlas haciéndolas más viables, modificar sus estrategias, recursos o el tiempo para lograr mayor efectividad en la resolución de la tarea.

### ¿Cómo retroalimentar?

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

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



- La retroalimentación efectiva se centra en el aprendizaje, no en el ego del o la estudiante, por lo que se deben evitar los comentarios personales, como, por ejemplo, “¡eres brillante!”. Este mensaje puede desviar al estudiante del propósito de aprendizaje y centrarse en el anhelo de “quedar bien”; aun cuando con ello eleva su autoestima, el temor de ser desaprobado se puede instalar en él. Otro ejemplo de un comentario personal es: “¿cómo es posible que aún no entiendas?”, lo cual generará en el o la estudiante que no asuma nuevos retos por temor al reproche.

### 3.3.3. Retroalimentación para la mejora de la práctica pedagógica

Conforme el o la docente identifica los aciertos y oportunidades de mejora en sus estudiantes, también retroalimenta su práctica pedagógica.

Esto implica que el o la docente, de manera individual o colegiada:

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

### 3.4. Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior

En el capítulo VI del CNEB, referido a las orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, se precisa que la mediación del o la docente durante el proceso de aprendizaje supone acompañar al estudiante hacia un nivel inmediatamente superior de posibilidades (zona de desarrollo próximo) con respecto a su nivel actual (zona real de aprendizaje), por lo menos hasta que el o la estudiante pueda desempeñarse bien de manera independiente. De este modo, es necesaria una conducción cuidadosa del proceso de aprendizaje, en donde la atenta observación del docente permita al estudiante realizar tareas con distintos niveles de dificultad (CNEB 2017:173).

# CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA

## I

### La democracia y el sistema interamericano

#### Artículo 1

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

#### Artículo 2

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

#### Artículo 3

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

#### Artículo 4

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

#### Artículo 5

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

#### Artículo 6

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

## II

### La democracia y los derechos humanos

#### Artículo 7

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

#### Artículo 8

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

#### Artículo 9

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

#### Artículo 10

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

## III

### Democracia, desarrollo integral y combate a la pobreza

#### Artículo 11

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

#### Artículo 12

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

#### Artículo 13

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

#### Artículo 14

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

#### Artículo 15

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

#### Artículo 16

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

## IV

### Fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática

#### Artículo 17

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

#### Artículo 18

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

#### Artículo 19

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

#### Artículo 20

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

#### Artículo 21

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

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

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

#### Artículo 22

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

## V

### La democracia y las misiones de observación electoral

#### Artículo 23

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

#### Artículo 24

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

#### Artículo 25

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

## VI

### Promoción de la cultura democrática

#### Artículo 26

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

#### Artículo 27

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

#### Artículo 28

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

# El Acuerdo Nacional

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

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

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

## 1. Democracia y Estado de Derecho

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

## 2. Equidad y Justicia Social

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

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

## 3. Competitividad del País

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

## 4. Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado

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

# SÍMBOLOS DE LA PATRIA



BANDERA NACIONAL



## HIMNO NACIONAL CORO

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

HIMNO NACIONAL



ESCUDO NACIONAL

## Declaración Universal de los Derechos Humanos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Artículo 9.-** Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

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

**Artículo 11.-**

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad (...).

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

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

**Artículo 13.-**

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

**Artículo 14.-**

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

**Artículo 15.-**

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

**Artículo 16.-**

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia (...).

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

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

**Artículo 17.-**

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

**Artículo 18.-** Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...).

**Artículo 19.-** Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión (...).

**Artículo 20.-**

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

**Artículo 21.-**

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

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

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

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

**Artículo 23.-**

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

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

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

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

**Artículo 24.-**

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

**Artículo 25.-**

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

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

**Artículo 26.-**

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

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

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

**Artículo 27.-**

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

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

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

**Artículo 29.-**

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad (...).

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

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

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

DISTRIBUIDO GRATUITAMENTE POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
PROHIBIDA SU VENTA