

Aprendo en Casa: balance y recomendaciones

*Ana Patricia Andrade Pacora
Luis Alfredo Guerrero Ortiz*



**APRENDO EN CASA:
BALANCE Y RECOMENDACIONES**

**APRENDO EN CASA:
BALANCE Y RECOMENDACIONES**

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
LUIS ALFREDO GUERRERO ORTIZ

Proyecto CREER/GRADE, 2021
(informe técnico)

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, agosto del 2021

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autores: Ana Patricia Andrade Pacora y Luis Alfredo Guerrero Ortiz

Los autores agradecen la participación y los comentarios del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y los miembros del Proyecto CREER a los sucesivos borradores del documento, así como a Old Dart Foundation por su apoyo técnico y financiero al proyecto.

Cuidado de edición: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Carolina Teillier

Diseño de carátula: Gisela Chacaltana

Diagramación: Ediciones Arteta E.I.R.L. / Amaurí Valls

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-08552.

PROYECTO CREER / GRADE

ANDRADE PACORA, Ana Patricia y GUERRERO ORTIZ Luis Alfredo

Aprendo en Casa: balance y recomendaciones. Patricia Andrade y Luis Guerrero: Proyecto CREER/GRADE, 2021. (Informe técnico).

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. EDUCACIÓN A DISTANCIA.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO I. ACTORES E INSTANCIAS: CONDICIONES BÁSICAS DE APRENDO EN CASA	17
1. Los estudiantes	23
2. Las familias	34
3. Los docentes	40
4. Las regiones y localidades	52
5. Actores e instancias: síntesis	60
CAPÍTULO II. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE APRENDO EN CASA	69
1. Principios de la propuesta pedagógica en modalidad remota	71
2. Enfoques que sustentan la estrategia Aprendo en Casa	79
3. La priorización de los aprendizajes del CNEB	83
4. Las experiencias de aprendizaje en Aprendo en Casa	85
5. La evaluación formativa en el marco de Aprendo en Casa	94
6. Orientaciones para la implementación de Aprendo en Casa	98
CAPÍTULO III. GESTIÓN DE APRENDO EN CASA	103
1. Nivel nacional: Ministerio de Educación	106
2. Niveles subnacionales de gestión	109
3. Comunidad educativa	114
4. Acotaciones	118
CAPÍTULO IV. DIEZ RECOMENDACIONES PARA UNA MEJOR GESTIÓN DE APRENDO EN CASA	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

PRINCIPALES ABREVIACIONES

AeC	Aprendo en Casa
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
CPM	Carrera Pública Magisterial
DRE	Dirección Regional de Educación
EBA	Educación Básica Alternativa
EBE	Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
GL	Gobierno local
IGED	Instancias de gestión educativa descentralizada
GORE	Gobierno regional
IIEE	Instituciones educativas
MPE	Monitoreo de Prácticas Escolares
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
MINEDU	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades educativas especiales
SAANEE	Servicios de Apoyo y Asesoramientos para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

PRESENTACIÓN

En marzo del 2020, el gobierno peruano debió declarar una emergencia sanitaria que, entre otras medidas, forzaba el distanciamiento social y el cierre de las escuelas. Lo que en un inicio se pensó que sería un cierre temporal, duró todo el año escolar 2020 y alcanza el 2021. En un esfuerzo sin precedentes por sostener el servicio educativo, el Ministerio de Educación inició en ese mismo mes de marzo la construcción de la estrategia Aprendo en Casa. En este primer momento, y en consonancia con el conocimiento nacional e internacional que había sobre el covid-19, Aprendo en Casa nació como un plan de emergencia. Ahora sabemos que es necesario institucionalizarla.

El paso del tiempo nos ha ido mostrando la necesidad de transitar hacia una estrategia mejor integrada y más completa, que logre cubrir las necesidades formativas básicas de todas y todos los estudiantes peruanos, en la que se involucre protagónicamente a sus familias, que comprometa la actuación de los actores del sistema educativo en todo el país, y que pueda quedarse como complemento de la educación presencial.

Idear Aprender en Casa (AeC) como una estrategia nacional supuso inicialmente numerosas revisiones y discusiones. El presente documento se construyó en el marco de esas revisiones, con la participación de equipos del Ministerio de Educación (MINEDU) y del Proyecto CREER. Entre las reflexiones que se suscitaron, se hizo evidente la necesidad de dar un paso atrás y mirar no solo el avance de Aprender en Casa, sino también las diversas y desiguales condiciones en las que se implementaba en el territorio nacional.

Enmarcando la estrategia en los retos que estas históricas condiciones desiguales le imprimen a AeC, el análisis y las recomendaciones que aporta el presente documento buscan servir de referencia para las redefiniciones y ajustes a que hubiera lugar tanto en el nivel nacional como en las regiones, localidades y escuelas.

Cuando en pleno inicio del año escolar 2020 el gobierno peruano declaró la emergencia nacional por la pandemia global del covid-19, decretó el distanciamiento social y el cierre de escuelas, millones de niñas, niños y adolescentes de escuelas públicas y privadas debieron quedarse en sus casas —con su familia—, donde las personas adultas debían, al mismo tiempo, pasar a realizar sus actividades laborales de manera remota. En numerosos casos este tránsito se pudo hacer con relativa facilidad, pero en la mayoría no

fue así; y entre otros cambios, implicó un enorme impacto en la economía y el bienestar familiar. Es indispensable, entonces, reconocer los escenarios que surgieron en la vida y las rutinas de las familias, por su incidencia en las posibilidades de sostener la continuidad educativa.

En momentos de gran temor e incertidumbre, pensando aún que esta emergencia sería pasajera y que en abril o como mucho a mediados de ese año se podría retornar a las aulas, nuestro Ministerio de Educación desplegó encomiables esfuerzos por sostener el servicio educativo en modalidad remota, a través de AeC. La emisión de programas educativos empleando una plataforma virtual, la televisión y la radio serviría en tanto no se pudiera asistir a las escuelas. No se pensaba, en ese momento, que sería la única forma de sostener el servicio educativo a lo largo del 2020 y la principal en lo que va del 2021.¹

A poco tiempo de empezar lo que en principio fue una respuesta ante la emergencia, AeC enfrentó una serie de limitaciones, varias de naturaleza estructural y prepandémicas: escaso acceso de los hogares peruanos a internet o a dispositivos para ingresar a la plataforma virtual, así como hogares que no contaban siquiera con un aparato de televisión o de radio. Allí donde había un teléfono celular, sucedía que más de un miembro de la familia lo requería para sus actividades laborales o educativas; y los costos de recarga debían asumírselos familias que enfrentaban el desempleo y la pauperización.

Más allá de las limitaciones de acceso —que evidenciaron limitaciones y desigualdades en las posibilidades de aprovechamiento—, una mirada a la producción y a los contenidos plausibles de transmitirse por canales remotos mostraba también limitaciones. ¿Era posible (o necesario) “cubrir” el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) usando medios remotos? ¿Era posible lograr el desarrollo de competencias entre nuestros estudiantes? ¿Cuál era el rol de las profesoras y los profesores en esta situación? ¿Estaban preparados para ejercerlo? ¿Cuánta responsabilidad estaba recayendo en los hombros de las familias, particularmente de las madres, y a qué costos? Pronto

1 Al 3 de mayo del 2021, menos del 1% de las escuelas habían iniciado las clases presenciales, según entrevista del ministro de Educación, Ricardo Cuenca, concedida a Radio Programas del Perú (<https://bit.ly/3hIAIpa>).

se hizo visible tanto la ausencia de un modelo de educación a distancia —que no equivale a llevar a la casa lo que se hace de manera presencial— como, más aún, el traslado al formato no presencial de las limitaciones de la práctica docente observadas en tiempos de prepandemia.

A poco de iniciarse la implementación de AeC, empezaron también los esfuerzos para evaluar cómo se venía aplicando, con el objetivo de corregir fallas, ampliar la cobertura y atenuar los problemas de conectividad. En esta lógica, en abril del 2020 se inició un proceso para sacar adelante el proyecto Cierre de Brecha Digital, que busca dotar de tabletas a más de un millón de estudiantes. Aun cuando este proceso enfrentó una serie de complicaciones y demoras, ha sido un esfuerzo encomiable; esto, no solo por la velocidad de la respuesta y por partir de una lógica de equidad y cierre de brechas —de oportunidades y de aprendizajes—, sino también porque puso en evidencia la gran cantidad de factores adversos que debían afrontarse y resolverse sobre la marcha.

El Perú no fue un caso aislado. Los países de todo el planeta actuaron y reevaluaron sus estrategias a la luz del impacto desigual de sus esfuerzos, poniendo especial atención en los factores internos y externos que confluyen para hacer cada vez más patente el riesgo de agotamiento de los docentes y las familias, la desconexión de los estudiantes y la falta de certeza sobre el impacto real en el aprendizaje.

Llegado el segundo semestre del 2020, y ante un escenario de continuidad de la pandemia y de necesidad de aplicar mejoras en la estrategia, se desplegó un trabajo de revisión y análisis que implicó a prácticamente todas las direcciones y oficinas del Ministerio de Educación. Este trabajo buscó identificar los retos relacionados con las diferencias y desigualdades para participar en los canales de la estrategia —medios virtuales, televisivos y radiales— y aprovechar de ella todo lo posible. El equipo del Proyecto CREER cumplió un rol significativo en esta labor, al generar los espacios de discusión, preparar materiales para nutrirla y organizar lo debatido en avances que se sometían a nuevas discusiones. El documento que presentamos a continuación es fruto de este proceso dialógico y deliberativo.

Este documento comienza considerando las diversas y desiguales circunstancias en las que se desenvuelven familias, estudiantes, docentes y demás sectores que interactúan para el funcionamiento de la estrategia AeC, así como las diferencias sustantivas entre los medios virtuales, televisivos y radiales. Dada la alta diversidad y las desiguales condiciones, las experiencias propuestas —y las expectativas depositadas en ellas— se deben implementar de manera flexible, adecuándose al escenario que se configura en cada caso. El rol del docente es clave para hacer estas adecuaciones y requiere un acompañamiento que se enfoque en comprender y gestionar esta diversidad.

Partiendo de tales premisas, esto es, del reconocimiento de las antiguas y notables desigualdades sociales existentes en el país, que los efectos de la pandemia tienden a profundizar, analizamos las heterogéneas realidades de los actores directamente implicados: estudiantes, familias, docentes y gestores regionales. Caracterizamos las situaciones que atraviesan y los factores que inciden —a favor o en contra— en el involucramiento óptimo de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que atiende la estrategia, especialmente preocupantes en el ámbito rural, donde estudian cerca de un millón y medio de alumnas y alumnos.

Examinamos luego la propuesta pedagógica de AeC, y proponemos precisiones y sugerencias de mejora para cada componente planteado por el MINEDU. Explicamos los principios en los que se basa AeC —y que se aplican particularmente para la modalidad remota—, todos ellos fundamentados en los principios que la Ley General de Educación 28044 le asigna a la educación peruana. Asimismo, exponemos los enfoques que la sustentan y los elementos que la componen, abundando en precisiones sobre la noción de “experiencias de aprendizaje”. Precisamos las orientaciones para docentes y otros mediadores, en función de las realidades en las que viven estudiantes y agentes formadores; y esclarecemos el enfoque de la evaluación formativa que emplea la estrategia, de conformidad con el CNEB.

Presentamos posteriormente algunas consideraciones relacionadas con la gestión de la estrategia, asumiendo que esta consiste en una competencia compartida entre los tres niveles de gobierno —nacional, regionales y locales—;

que los roles y funciones de cada nivel requieren ser complementarios, y que deben ejercerse de manera articulada para que el servicio educativo llegue a sus destinatarios no solo de manera oportuna, sino también con pertinencia en cuanto a la diversidad de contextos y circunstancias. Asumimos que la estrategia necesita gestionarse con perspectiva de sostenibilidad, pensando en el retorno a clases presenciales y en la necesaria coexistencia de esta modalidad y la modalidad a distancia. Proponemos una caracterización de los roles de cada actor, desde el nivel nacional —Ministerio de Educación— hasta los niveles subnacionales —gobiernos regionales y locales—, y de la comunidad educativa: directivos, docentes, familias y actores comunitarios.

Para cerrar el documento ofrecemos un conjunto de recomendaciones que, sobre la base de las consideraciones expuestas en los capítulos previos, resumen los principales desafíos de la estrategia AeC en una perspectiva de sostenibilidad, que vaya más allá de la emergencia y las condiciones de funcionamiento que nos impuso la urgencia de ofrecer una respuesta rápida.

Confiamos en que las ideas y los planteamientos expuestos en este documento sean de ayuda para la deliberación —y, finalmente, la toma de decisiones— que debe producirse tanto en la Alta Dirección del Ministerio de Educación como en las regiones, localidades e instituciones educativas, así como entre los diversos actores vinculados con la garantía del derecho a la educación.

CAPÍTULO I
ACTORES E INSTANCIAS:
CONDICIONES BÁSICAS DE APRENDO EN CASA

Aprendo en Casa ha buscado configurarse como la estrategia peruana para sostener el servicio educativo desde los inicios de la pandemia, el distanciamiento social y el cierre de las escuelas. Ahora bien: colocando el derecho a la educación en el centro, así como el desarrollo de competencias como el objetivo central, el funcionamiento de esta estrategia requiere la participación de distintos actores e instancias. ¿Qué rol se espera que cumplan? ¿Qué condiciones lo harían viable en cada caso?

La finalidad de esta sección es caracterizar a los actores y las instancias relacionados con aquellos aspectos que parecen ser condiciones claves para el acceso, el uso y el aprovechamiento de la estrategia AeC. La distribución de estos tres elementos entre los actores y las instancias delinea escenarios que debemos considerar para fortalecer la gestión de la estrategia, así como para mejorar y diversificar sus recursos y orientaciones pedagógicas.

Este análisis pretende, asimismo, identificar las condiciones que es necesario fortalecer, ampliar o desarrollar, sea en el ámbito del Ministerio de Educación (MINEDU), de los gobiernos regionales —direcciones regionales de Educación y unidades de gestión educativa local (DRE y UGEL)—, de las instituciones educativas —directivos y docentes— o de las familias —madres, padres o tutores, y estudiantes—.

Un público enorme y diverso

Es necesario destacar, en primer lugar, el volumen y la amplia diversidad de la población que viene siendo atendida en educación básica en nuestro país, así como la complejidad del territorio en el que se brinda la educación no presencial. Estos aspectos se consideraron desde el inicio del diseño del AeC, pero su implementación ha revelado que requieren una mayor atención y algunos ajustes.

El sistema educativo peruano atiende a 8 260 570² estudiantes en la educación básica: 6 144 267 matriculados en un programa o servicio educativo

2 A menos que se especifique lo contrario, la información incluida en esta sección proviene del Censo Educativo 2019 e incluye EBR, EBE y EBA.

de gestión pública (74,4%), y 2 116 303 en servicios educativos privados (25,6%). El sistema educativo público es el aparato institucional más grande del país, y ha logrado un alcance geográfico importante a pesar de que el asentamiento poblacional se caracteriza por tener una cantidad significativa de pequeños centros poblados dispersos que albergan a pocas personas (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017). Esto explica que, aunque la matrícula pública de la educación básica está concentrada en el área urbana (80,9%), tan solo 39,8% de las instituciones educativas públicas que brindan servicios de ese nivel están localizadas en el ámbito urbano.³ La educación básica atiende a esta población en toda su diversidad, abarcando la Educación Básica Regular (EBR), la Educación Básica Especial (EBE) y la Educación Básica Alternativa (EBA). Asimismo, de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) vigente, las poblaciones con lengua materna diferente al castellano reciben una Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Un aspecto central, adicionalmente, es el carácter descentralizado de la gestión educativa —en el marco de un inconcluso proceso de *descentralización*—, lo que supone la injerencia de actores corresponsables de la entrega del servicio. Además, a pesar de que décadas atrás el Perú contó con programas y experiencias importantes de educación a distancia (Bustamante, 2020), dichos esfuerzos se perdieron. También es preciso mencionar la falta de cobertura de los servicios de telefonía, televisión e internet, radio y antenas de radio en muchos centros poblados del país. Tales factores, junto con otros, forman parte de los desafíos que el MINEDU afrontó al diseñar e implementar la educación remota de emergencia.

Este es el escenario macro para el cual se dispuso la implementación de AeC como estrategia que debe garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de educación básica (RM 160-2020-MINEDU).⁴ La demanda de atención de AeC proviene

3 La oferta educativa difiere según la modalidad; en el caso de EBA y EBE, la oferta se concentra principalmente en zonas urbanas.

4 No obstante, esta estrategia también la pueden emplear las instituciones educativas de gestión privada.

de aproximadamente una cuarta parte de la población del país, lo cual constituye un desafío significativo para el MINEDU.

Del total de los 6 144 267 niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que se atendían en el 2019 en servicios educativos públicos, el 97,3% (5 975 506) corresponde a estudiantes de EBR; el 0,3% (19 010) a EBE, que incluye a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) vinculadas a algún tipo de discapacidad; y el 2,4% (149 751) a EBA,⁵ ofrecida a jóvenes y adultos que no lograron acceder y/o culminar su educación básica. No debemos perder de vista que existe una proporción significativa de personas que el sistema educativo aún no atiende, especialmente entre aquellas que tienen alguna discapacidad⁶ y las que no concluyeron aun su educación básica.⁷ De esta población, las mujeres, las personas que pertenecen a poblaciones indígenas y afroperuanas, así como aquellas que viven en un ámbito rural y sufren una condición de pobreza o pobreza extrema, son las que ven más afectadas sus oportunidades educativas.

Las modalidades de EBR, EBE y EBA incluyen servicios educativos que brindan EIB. Estos servicios, ubicados principalmente en zonas rurales, atienden, en 26 909 servicios, a 1 244 769 estudiantes que hablan una de las 48 lenguas originarias que registra nuestro país. En estas instituciones educativas, niñas, niños, adolescentes y jóvenes aprenden en su lengua originaria y en castellano.

Respecto a estudiantes con necesidades educativas especiales, al total de 19 010 matriculados en algún centro de Educación Básica Especial (CEBE) hay que añadirles los 55 463 que asisten a servicios educativos de

5 La cifra no incluye a los participantes del Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa (PACE).

6 De acuerdo con el Censo Nacional de Población 2017, existen 2 716 366 personas censadas que tienen más de 15 años y presentan algún tipo de discapacidad. Del total, el 13,9% no accedió a educación, el 32,3% tiene como máximo nivel educativo primaria completa o menos, y el 11,3% posee secundaria incompleta.

7 Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del 2019, un total de 8 165 427 personas de 15 años a más no accedieron o no concluyeron la educación básica; esta constituye la población potencial de la EBA. La mayoría son mujeres (55,3%), en comparación con sus pares hombres (44,7%). De acuerdo con el Sistema de Información Educación Básica Alternativa (SIEBA), la matrícula en la EBA alcanzó el 2019 solo al 2,8% del total de esta población (incluyendo los programas de alfabetización).

EBR. Además, 3622 estaban siendo atendidos en alguno de los Programas de Intervención Temprana (PRITE); en este caso, las NEE más frecuentes corresponden a niñas y niños de alto riesgo (33%) o con discapacidad intelectual (29%) y discapacidad física o motora (16%). Por otro lado, en EBE inicial escolarizada hay 3230 estudiantes matriculados, cuyas NEE se vinculan principalmente con la discapacidad intelectual-retardo mental severo/profundo (38%), multidiscapacidad (27%) y trastorno del espectro autista (18%). En los CEBE primaria la matrícula asciende a 12 158 estudiantes, con discapacidad intelectual-retardo mental severo/profundo (43%), multidiscapacidad (24%) o trastorno del espectro autista (15%) como las NEE más frecuentes.⁸ Estas diversas situaciones requieren una atención especializada y apoyo específico, más aún en un escenario de educación remota.

Los estudiantes matriculados en EBA son atendidos por dos programas: 149 751 en el Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (Pebaja) y 16 062 en el Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa (PACE). Dado que son personas que no accedieron o no concluyeron la educación básica, tienen edades diversas. Respecto a la distribución de estudiantes matriculados según su edad en cada programa, en el Pebaja el 72,5% tiene entre 14 y 24 años, mientras que en el PACE el 43,1% tiene entre 40 y 59 años, y solo el 9,6% es menor de 20 años. La edad resulta relevante debido a que suelen existir otro tipo de responsabilidades —laborales, domésticas, de crianza— que se sobreponen y dificultan el acceso y la continuidad educativa.

En este marco, la aspiración de la estrategia de AeC ha sido garantizar la continuidad educativa para el total de estudiantes de educación básica, más allá de sus diversas características: género, edad, idioma, necesidades educativas especiales, contexto sociocultural y económico; esto, además de otros aspectos críticos de la organización escolar, como la atención de un solo docente a estudiantes de dos o más grados.

8 Una tarea pendiente del MINEDU es mejorar el sistema de identificación de las necesidades pedagógicas de los estudiantes con NEE asociadas a alguna discapacidad. Esto, más allá de un diagnóstico, que tiene el problema de que puede categorizar negativamente a los estudiantes.

Un sistema complejo

Para la caracterización que haremos en las siguientes páginas partimos, en segundo lugar, de la noción de *sistema*, entendiendo que sostener el servicio educativo, particularmente en tiempos de pandemia, distanciamiento social y trabajo remoto, requiere ya no solo la interacción del estudiante con su docente, sus pares y su familia —como en un año común—, sino también con los recursos educativos y tecnológicos que llegan por diferentes canales (medios virtuales, televisivos y radiales) y cuya mediación es nueva y retadora, y cuyo acceso y alcance son desiguales.

Se entiende que asumir este servicio en este escenario requiere necesariamente que el Estado —el gobierno central y los gobiernos regionales y locales—, mediante un trabajo articulado, asegure determinadas *condiciones básicas*, como el acceso oportuno a los recursos, orientaciones claras y comprensibles sobre los roles que toca cumplir, tiempo para las nuevas tareas —en especial, a las familias—, condiciones socioemocionales y manejo pedagógico —para docentes, directivos, especialistas—.

A partir de estas premisas presentamos nuestra caracterización, destacando los elementos que consideramos críticos para el acceso, uso y aprovechamiento de AeC y que constituyen, por lo tanto, referentes necesarios para configurar escenarios de adecuación de la estrategia.

Por cada actor sugerimos ciertas condiciones que es necesario garantizar, para hacer viables las orientaciones y el uso de recursos de AeC. Presentamos las características y el análisis por actor, aun reconociendo que hay elementos comunes y que, además, se interponen.

1. Los estudiantes

Los estudiantes son los sujetos centrales de Aprendo en Casa. El acceso a los canales, las condiciones materiales para seguir las actividades propuestas, el ambiente socioemocional de sus familias, sus capacidades previas para aprender de manera autónoma, entre otras condiciones, afectan directamente la posibilidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la estrategia.



Foto: Agencia Andina

1.1. El ambiente familiar convertido en aula

Un primer aspecto a tomar en cuenta son las *condiciones en el hogar*, espacio al cual se ha trasladado el aprendizaje. Es, además, el mismo espacio al cual se ha trasladado el trabajo de los integrantes adultos del grupo familiar, y

donde, además, se continúan realizando, de manera simultánea, las actividades propias de la dinámica doméstica.

Esta situación es una fuente natural de estrés, que genera múltiples demandas y nuevas formas de organizar la rutina familiar. Habrá condiciones materiales, socioeconómicas y emocionales que faciliten el responder a las nuevas demandas generadas y otras que lo dificulten; en particular, aquellas relacionadas a la necesidad de acompañamiento del aprendizaje. Analicemos estas condiciones, porque AeC debe considerarlas para graduar con flexibilidad y pertinencia sus demandas y expectativas, evitando partir de falsos supuestos.

Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2019, del total de hogares que tienen algún miembro que asiste a una escuela, el 33,7% vive en condición de hacinamiento. Esta situación tiene un potencial impacto en las actividades propuestas en el marco de AeC; en el caso de las niñas y los niños de inicial, genera limitaciones para el despliegue de las actividades lúdicas y motoras; mientras que, para los mayores, una desigual posibilidad de contar con un espacio de trabajo y algún tipo de mobiliario para sus actividades escolares.

1.2. El tiempo disponible

Otro aspecto relevante está referido al *tiempo* del que dispone un estudiante para seguir AeC a través de alguno de sus canales y desarrollar las actividades escolares que sus docentes les demandan. Esta disponibilidad se ve condicionada por la participación en otras actividades, como el trabajo doméstico y/o de cuidado o las actividades económicas. Según la Encuesta Nacional Especializada de Trabajo Infantil (ETI) 2015, apenas el 26,4% de estudiantes de 5 a 17 años a nivel nacional se dedica únicamente a estudiar; y en el caso de estudiantes de zonas rurales, este porcentaje disminuye a 13,3%. En estos ámbitos, el 43,2% ejecuta las tres tareas: estudia, realiza una actividad económica y atiende tareas domésticas. Asimismo, hay una diferencia por género en las actividades relacionadas con el trabajo doméstico: mientras que

“En el ámbito rural, el 43,2% de los estudiantes estudia y, a la vez, realiza una actividad económica y atiende tareas domésticas. De ese porcentaje, las tres cuartas partes son niñas. En pandemia, las actividades de cuidado en el hogar y las de búsqueda de ingresos se han incrementado”.

el 64,3% de los niños encuestados realiza este tipo de trabajo, las niñas lo hacen en un 75,8%. En la situación actual de pandemia, tomando en cuenta que toda la rutina familiar se ha redefinido y se han incrementado las tareas domésticas y/o de cuidado —de menores, hermanos pequeños, de adultos mayores o de miembros de la familia con necesidades especiales asociadas a algún tipo de discapacidad—, habrá una mayor disputa entre el tiempo cronológico y emocional requerido para aprender y las demandas surgidas de esta nueva dinámica doméstica.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) sostiene que la interrupción de las actividades presenciales en las instituciones educativas, además de tener efectos en el aprendizaje, podría afectar la seguridad alimentaria y la participación de madres y padres en el mercado laboral. Los factores generan un contexto con una mayor probabilidad de que niñas, niños y adolescentes se incorporen al *trabajo infantil*, ciertamente informal, sobre todo trabajo peligroso, que puede ser perjudicial para su desarrollo físico y psicológico, además de privarlos de su niñez y afectar su potencial o incluso su dignidad. Según este mismo informe, se estima que en el Perú el trabajo infantil aumentará, como consecuencia de la crisis sanitaria, entre 1 y 3 puntos porcentuales. Esta situación incrementaría la probabilidad de que estos estudiantes abandonen sus estudios.

En el caso de las personas jóvenes y adultas que asisten a la EBA, existe el riesgo de que muchas interrumpan su trayectoria educativa. En el contexto que se está viviendo, y ante la amenaza de pérdida de empleo, es previsible que el trabajo se anteponga al estudio. Para quienes pueden continuar en

la EBA, las limitaciones vienen, asimismo, dadas principalmente por su situación económica. Un ejemplo de esto ha sido el costo de la recarga de los dispositivos móviles con los que se comunican con sus docentes.

1.3. Violencia e inseguridad

Los escenarios físicos y el acceso a recursos son importantes para que cualquier estudiante pueda continuar con su educación en su respectivo hogar. No obstante, hay situaciones preexistentes a la pandemia que generan situaciones dramáticas, de carácter socioemocional, relacionadas con la *seguridad* y el *bienestar*, como la violencia en el hogar y el embarazo adolescente.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2019, estudiantes de distintas edades enfrentan situaciones de violencia en el hogar. El 68,5% de niñas y niños de 9 a 11 años alguna vez fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de las personas con las que viven, mientras que las adolescentes de 12 a 17 años afectadas por la violencia psicológica y física aumentan a 80,9%.

Asimismo, según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2019, el 12,6% de las adolescentes de 15 a 19 años ya estuvo alguna vez embarazada; y de ellas, 9,3% ya eran madres y 3,3% estaban gestando por primera vez. En las zonas rurales y en la selva la tasa se eleva a 22,8% y 23,5% respectivamente. Los mayores porcentajes de adolescentes que eran madres o que estaban embarazadas por primera vez se presentan en las mujeres con primaria (41,7%).

En el 2020, debido a la situación de emergencia, hubo más exposición a la violencia en el hogar. Durante ese año se registraron 66 078 casos en la línea 100 del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables por violencia contra niñas, niños o adolescentes (MIMP, 2020), cifra que se duplicó respecto al año 2019 (29 909). De los 1434 casos de *violación sexual* atendidos por el Equipo Itinerante de Urgencia en el 2020, 1038 (72,4%) casos corresponden a niños, niñas o adolescentes (MIMP, 2020).

1.4. Acceso a las TIC

El contexto remoto en el que se implementa AeC demanda el uso de medios y tecnologías; por eso, es fundamental que cada estudiante tenga acceso a las denominadas tecnologías de información y comunicación (TIC).

Según la ENAHO 2019, del total de hogares con estudiantes que asisten a inicial, primaria o secundaria, el 34,2% posee al menos una laptop o computadora;⁹ no obstante, este porcentaje se reduce en el ámbito rural, donde solo el 7,7% de hogares tiene alguno de estos dispositivos electrónicos. Asimismo, el 37,6% del total de hogares con estudiantes tiene acceso a internet; sin embargo, en zonas rurales la cifra solo alcanza el 6%, mientras que en zonas urbanas es de 46,6%. Además, quienes estudian en primaria presentan el porcentaje más bajo de acceso a este servicio (33,5%).

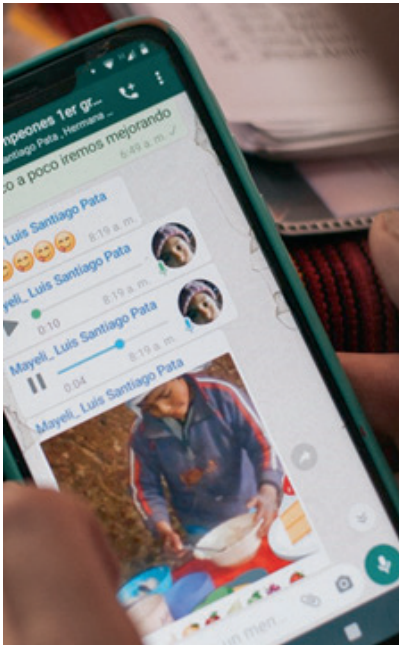
Según la Unidad de Estadística Educativa del MINEDU (Escale, 2020) la televisión es el medio por el que la mayoría de estudiantes accede a AeC (71%).¹⁰ Esto se corresponde con el acceso al servicio, ya que el 86,6% de hogares cuenta con un televisor (ENAHO, 2019); no obstante, este porcentaje desciende a 60,4% en los hogares de zonas rurales. Otro medio por el que se transmite AeC es la radio: del total de hogares con estudiantes que asisten a EBR, el 48,8% tiene al menos un radioreceptor; el acceso a este medio es mayor en el ámbito rural (66,1%), mientras que en el ámbito urbano lo posee el 43,8% de hogares.

La información sobre acceso a medios es a nivel de hogar; sin embargo, en muchos casos hay más de un miembro en edad escolar y se posee un número menor de equipos; esto limita el tiempo de uso de los dispositivos, ya que se deben compartir con otros miembros del hogar. Según la ENAHO 2019, del total de hogares con algún miembro que asiste a la escuela, el 19,8% tiene tres o más miembros en edad escolar.

9 El dato consigna los “hogares” que tienen una computadora o laptop, no a los “estudiantes”. Ello implica que no necesariamente ese tercio con acceso a una computadora o laptop puede usarla en el contexto de la pandemia, sea porque los hermanos la emplean también para estudiar, o porque el papá o la mamá la necesitan para trabajar.

10 Reporte de operativos de monitoreo de AeC al mes de julio. <http://escale.minedu.gob.pe/>

El teléfono celular es el medio que más se utiliza para mantener la comunicación entre docentes y estudiantes (Escale 2020). De acuerdo con la ENAHO 2019, más del 90% de los hogares con al menos un estudiante accede a este medio; esto, tanto en zonas urbanas como rurales. El grupo con menos acceso es el de estudiantes de zonas rurales en condición de pobreza: el 86,4% de los hogares cuenta con al menos un celular. Cabe resaltar que, más allá del acceso a celulares en el hogar, se presentan limitaciones en el uso de dicho dispositivo. Por una parte, se necesita un paquete de datos que permita acceder a los contenidos de AeC o comunicarse con el docente por las redes; y por otra, el celular principalmente le pertenece al padre o a la madre, quienes lo usan también para trabajar. Esto afecta a los estudiantes, que tienen que esperar hasta el final del día —o a que lleguen a casa— para hacer sus tareas e interactuar entre estudiantes o con los docentes. En julio del 2020, 85,9% de las familias habían sido contactadas por el docente en la última semana; sin embargo, solo el 34,1% de los docentes que se contactaron conversó con el estudiante todos los días (Escale, 2020).



“El celular principalmente le pertenece al padre o a la madre, quienes lo usan también para trabajar. Esto afecta al estudiante, que tiene que esperar hasta el final del día —o a que lleguen a la casa— para hacer sus tareas”.

En el caso de estudiantes de EBE, más del 90% accede a la estrategia AeC (Escale, 2020); no obstante, el 70% de expertos y especialistas de los Servicios de Apoyo y Asesoramientos para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) consultados en un estudio realizado por el MINEDU (2020e) considera que no siempre es accesible en términos de contenido.

Si se logra garantizar el acceso a la plataforma virtual de AeC, se espera que aquellos estudiantes con acceso a tecnologías presenten habilidades digitales básicas que permitan seguir la información publicada. Este supuesto no se cumple en todos los casos. Un estudio de Niños del Milenio midió ese tipo de habilidades en personas de 15 años en el 2016 y se presentó una brecha similar a la observada en el acceso: el 76,3% de encuestados del área urbana respondió que había usado una computadora muchas veces en su vida, porcentaje que se redujo a 50,4% en el área rural. En cuanto al uso de internet, en el área urbana el 76,4% afirmó haberlo muchas veces en su vida, mientras que en el área rural la cifra fue de 40,9% (Cueto, Felipe y León, 2018).

En el mismo estudio de Niños del Milenio se administraron escalas de Likert para medir las habilidades digitales en el uso de computadoras e internet.¹¹ Se encontró que los estudiantes de zonas urbanas presentan un mejor indicador tanto en el uso de computadoras como en el uso de internet. Esta investigación reconoce que, además de la desigualdad en el acceso a herramientas digitales, existe disparidad en las habilidades digitales aun entre aquellos que sí tienen acceso. Esto afecta principalmente a estudiantes de áreas rurales y bajos ingresos. Tales resultados coinciden con lo encontrado por Ames, quien señala que “no todos acceden a todo, ni todos los dispositivos son similares en capacidad y potencia” (2016: 19).

Si bien se aspira al acceso general a los medios virtuales necesarios para participar en la educación remota, es importante resaltar, en simultáneo, que el tiempo excesivo de pantalla tiene efectos negativos en la salud de niñas, niños y adolescentes. Fung, Rojas y Delgado (2020) afirman que

11 Estas escalas estuvieron compuestas por ítems sobre habilidades básicas. Se construyó un indicador para habilidades con las computadoras y otro para habilidades en internet.

puede generar alteraciones en su salud física —sedentarismo y cambios en el peso, la alimentación, el sueño—, así como en su desarrollo y bienestar psicológico.

1.5. Acceso a recursos de apoyo

Otro factor importante en el hogar es la *disponibilidad de materiales y recursos* —impresos y virtuales— que se pueden usar como fuentes complementarias de referencia para apoyar el trabajo escolar. Así, por ejemplo, según la evaluación PISA 2018, solo el 33% de estudiantes del nivel secundario tiene entre 11 y 25 libros en sus viviendas. Considerando este aspecto, y las brechas de acceso a medios de comunicación y dispositivos electrónicos que presentan las familias, el MINEDU planteó y concretó la distribución de cuadernos de trabajo. Al 31 de agosto del 2020, según el reporte de la Dirección General de Gestión Descentralizada del MINEDU, el 93% (69 347) de los servicios educativos entregó dichos materiales a las familias. De acuerdo con el *Informe sobre la implementación de la estrategia AeC* (MINEDU, 2020b), este recurso está siendo utilizado y debería complementarse con la distribución de otros materiales impresos que, en la medida de lo posible, cada estudiante los pueda emplear de manera autónoma, siempre que sea pertinente.

1.6. Desiguales niveles de aprendizajes previos

La *experiencia* y el *rendimiento académico* son dos de los predictores más importantes de la transición y conclusión de la educación básica, así como del desempeño escolar futuro. Según el Censo Educativo 2019, en primaria la repetición alcanza el 2,3% y en secundaria el 2,9%. En los primeros grados de ambos niveles se registra la mayor proporción de estudiantes que repiten.

Por otro lado, si bien los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran un progreso sostenido en el desempeño de los

estudiantes peruanos en los últimos años, la mayor parte no alcanzan los aprendizajes esperados en el currículo. Así, según la Evaluación Muestral 2019 (EM 2019), solo un poco más de la tercera parte de estudiantes de cuarto de primaria logra el nivel satisfactorio para su grado en las competencias de lectura y matemática.¹² Lo mismo ocurre en secundaria, donde menos de la quinta parte alcanza lo esperado en las áreas curriculares mencionadas (Evaluación Censal de Estudiantes, 2019). Los resultados muestran, asimismo, altos grados de inequidad: estudiantes que tienen una lengua originaria, pobres y que viven en zonas rurales son quienes obtienen los más bajos desempeños.

Lo señalado evidencia que ya antes de la pandemia los estudiantes registraban serias dificultades para lograr sus aprendizajes. De ahí la necesidad de abordar el desarrollo de las actividades de AeC por ciclos, y la importancia de la capacitación docente para adecuar con flexibilidad los recursos de AeC al progreso que van mostrando los estudiantes. Esta situación podría agudizarse en el actual escenario de educación remota, que demanda, por un lado, competencias asociadas a la autonomía de los estudiantes —como se detalla en las siguientes líneas—; y por otro, que las familias asuman una tarea educativa para la cual no necesariamente están preparadas.

La competencia 29 del CNEB, “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, establece que los estudiantes deben ser capaces de identificar qué necesitan para realizar una determinada tarea; qué saberes, habilidades y recursos requieren, y con cuáles cuentan; evaluar sus avances y dificultades; discernir cómo mejorar y, en suma, asumir el control de su propio aprendizaje. Su desarrollo le permite al estudiante tomar decisiones que lo conducirán a regular su aprendizaje, en función de una determinada meta y de un contexto, o de condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997).

Existen estudios que señalan la importancia de la autorregulación y su relación con un mejor rendimiento escolar (Gomes, Golino y Menezes, 2014). Se ha indagado también en la función que cumple cada docente en este proceso. Los datos recogidos en la evaluación PISA 2018, por ejemplo,

12 El 34% en matemática y el 34,5% en lectura.

indican que la percepción de los estudiantes sobre la estimulación que les brindan sus docentes se correlaciona de manera positiva con su percepción de competencia en la escuela. Esta percepción de competencia —Bandura (1977) define el concepto con el nombre de *autoeficacia*— resulta fundamental en el proceso motivacional (Deci y Ryan 2000): quienes presentan niveles altos tienden a participar, a trabajar más consistentemente, a persistir más tiempo ante las dificultades y a lograr metas más complejas. Así pues, esta percepción de competencia o autoeficacia es crucial para continuar aprendiendo a lo largo de la vida; y es de particular importancia en contextos de no presencialidad —en los que se implementa AeC—, ya que supone que cada estudiante siga las orientaciones para desarrollar experiencias de aprendizaje de forma independiente, sin el acompañamiento presencial de su docente, con el apoyo de su familia (deseable) o no (caso probablemente frecuente).¹³

La competencia se desarrolla de manera progresiva; y el rol del docente es fundamental, pues con su retroalimentación debe generar en sus estudiantes esa conciencia reflexiva sobre su experiencia de aprendizaje. No obstante, el estado de la práctica docente en el que nos encontramos no es el requerido, si consideramos los resultados que reportan las Evaluaciones Censales, así como los datos del Monitoreo de Prácticas Escolares realizado por la Oficina de Seguimiento y de Evaluación Estratégica (OSEE) (MINEDU, 2019a). Según estas fuentes, ocho de cada diez docentes ponen más énfasis en la retención y repetición de información que en la oportunidad de aprender a usarla para reflexionar, pensar críticamente y resolver problemas. Igualmente, ocho de cada diez no alientan ni permiten que sus estudiantes expresen sus ideas e intereses, sino que practican una forma pasiva de participación —dan instrucciones e indican paso a paso qué hacer—; y en similar proporción plantean preguntas cerradas y no aquellas que invitan a la reflexión y a pensar por sí mismos (MINEDU, 2019a). Este es un dato que AeC requiere considerar, centrando y enfocando sus esfuerzos en el desarrollo del aprendizaje autóno-

13 En el caso del nivel inicial se espera que cada estudiante siga los programas de AeC en compañía de una persona adulta significativa, y que las actividades propuestas las desarrolle también en compañía de algún familiar.

mo, tanto a nivel de experiencias de aprendizaje como de acompañamiento, asumiendo, además, que este giro en sus prácticas habituales es retador para numerosos docentes.

1.7. Desgaste psicológico

Es necesario considerar otros aspectos que afectan el aprendizaje y el bienestar. Como afirma Cifuentes (2020), el confinamiento puede generar *desgaste psicológico* entre niños, niñas y adolescentes. La falta de contacto con otras personas, el miedo a contagiarse y la frustración, entre otros, son factores que generan estrés. El mismo autor resalta la importancia del papel de cada docente, pues, además de la labor pedagógica, debe propiciar la interacción entre estudiantes y otros hábitos saludables. El confinamiento prolongado puede generar “estrés tóxico”, especialmente en menores de 6 años, y uno de los factores que limitan ese estrés es la capacidad de las familias de contener o acompañar este tipo de situaciones.

2. Las familias

El rol de las familias en Aprendo en Casa es de alta exigencia, en cuanto al tiempo de dedicación por cada integrante en edad escolar y a la preparación para asumir tareas que antes no les correspondían. Es un rol que difiere de manera significativa de aquel que se esperaba de ellas. Al mismo tiempo, una escuela que se traslada a sus casas modifica significativamente la dinámica del hogar. Las familias requieren, entonces, orientaciones claras y pertinentes, que tomen en cuenta su heterogeneidad y el particular impacto de la pandemia en sus respectivas vidas. Hay circunstancias que afectan la posibilidad real de acompañamiento del aprendizaje, por lo que es necesario identificarlas y dimensionarlas en cada ámbito territorial e institucional. La estrategia Aprendo en Casa debe adecuarse a las circunstancias de las familias.

Foto: Agencia Andina



Las *condiciones en las cuales las familias asumen las funciones de acompañamiento* esperadas son diversas: tiempo disponible, medios para conectarse, número de miembros que comparten los medios de comunicación y de hijas e hijos en edad escolar a los que les deben brindar atención; número de personas dependientes, si son hogares mono- o biparentales, así como circunstancias económicas, físicas y socioemocionales generadas por la pandemia. Todas estas condiciones impactan en las posibilidades de acompañamiento; por eso, identificarlas es un paso necesario para que, a nivel nacional y en cada ámbito territorial, se desarrollen acciones de soporte y apoyo, para fortalecer su rol de acompañamiento, de modo que AeC sea un recurso y no una fuente más de estrés.

2.1. Acceso a las orientaciones

Un primer aspecto a considerar es la posibilidad real que tienen las familias para acceder a tiempo y con facilidad a las *orientaciones para acompañar a sus hijas e hijos*. Según un informe sobre la implementación de la estrategia, “Los recursos de la Plataforma Web de AeC¹⁴ orientados a familias son numerosos y diversos [en temas de interés]. No obstante, tienen un alcance limitado y no estarían siendo aprovechados” (MINEDU, 2020b: 13). Esto ocurre en familias con estudiantes de los niveles inicial y primaria. La razón principal es que solo se puede acceder a las familias a través de la plataforma virtual y, de acuerdo con dicho informe, en primaria un 24% y en inicial solo un 11,3% de ellas afirman acceder a AeC a través de este medio (MINEDU, 2020a, 2020b); es decir, muchos hogares no tendrían la oportunidad de conocer y utilizar los diversos recursos didácticos que el MINEDU coloca en dicha plataforma.

De entrada, tres de cuatro familias en primaria y nueve de cada diez en inicial no estarían accediendo a información valiosa, al menos para conocer el rol que se espera de ellas. Esto es particularmente crítico para quienes

14 <https://aprendoencasa.pe/#/orientacion/orientation.families>

acceden a través de la radio, sobre todo familias del ámbito rural, pues es precisamente la población con mayores dificultades de comunicación. Si bien muchos docentes les comparten a los padres, a través de los celulares, los contenidos de AeC producidos para la televisión y la plataforma virtual, esto solo sucede con los materiales dirigidos a sus hijas e hijos.

El MINEDU también señala que “La experiencia de navegación en la web AeC vinculada a recursos para padres no es la óptima, debido a que el acceso a los recursos demanda ingresar a una sucesión de varias ventanas: ‘Orientaciones > Familias > Somos familia’ (en último orden)” (MINEDU, 2020b: 13).

2.2. Disponibilidad de tiempo

Las familias que logren superar los problemas de conectividad y accedan a la plataforma virtual de AeC encontrarán, adicionalmente, una gran cantidad de información, diversa y con múltiples opciones, cuya exploración demanda tiempo; no es fácil revisarlas, comprender lo que se plantea como “experiencia de aprendizaje” para sus hijas e hijos, tener claro qué les corresponde hacer. Dado su volumen y diversidad, sería necesario destacar las esenciales. En la sección *Somos familia*, por ejemplo, de las 53 guías disponibles sería conveniente indicar cuáles se recomienda leer primero y cuáles son las dos o tres que todas las familias necesitan considerar; y luego, recomendar una secuencia progresiva, con pautas sobre qué documentos conviene revisar para qué necesidades, de modo que las familias tengan una ruta sugerida.

2.3. Legibilidad de las pautas

Otro aspecto necesario para garantizar el aprovechamiento de las *orientaciones* es que estas sean lo *suficientemente comprensibles*, considerando, además, que “algunos docentes reportan que los padres no acostumbran a leerlas” (MINEDU, 2020b: 13), por lo que el propio informe sobre la implementación de AeC

sugiere que los recursos se brinden en formatos de audio y/o video. Ofrecer estos recursos permitiría atender a la diversidad cultural de los estudiantes y beneficiaría a aquellos de lenguas originarias, que presentan los más bajos niveles de rendimiento escolar.

Una condición importante que se demanda a las familias es que acompañen a sus hijas e hijos en la experiencia de AeC. Según Escale, son principalmente las madres quienes lo hacen: el 63,7%, frente al 8,6% de los padres, cifras similares para los medios radiales y virtuales.¹⁵ Al respecto, resulta necesario considerar que el 27,3% de los hogares con escolares tiene como jefe de hogar a una mujer, lo que condiciona su tiempo disponible, ya que probablemente, además de las labores del hogar, tenga un trabajo que les genere ingresos.

2.4. Nivel de preparación

Según la ENAHO 2019, del total de jefes de hogares donde al menos una persona asiste a EBR (inicial, primaria y secundaria), el 14,4% culminó la secundaria y el 13,2% solo la primaria. Además, el 30,2% no culminó sus estudios superiores no universitarios, proporción que se mantiene de manera similar en el área urbana. En el caso del área rural, el nivel educativo que concentra la mayor proporción de jefes de hogar es la primaria completa (27,1%). En estas zonas el 15% culminó la secundaria —similar a lo que sucede a nivel nacional— y el 19,8% tiene estudios superiores no universitarios inconclusos.

Esta situación se agudiza si las madres y los padres están en condición de analfabetismo. De acuerdo con la ENAHO 2019, la tasa de analfabetismo es de 8,1% entre las mujeres mayores de 15 años, mientras que entre los hombres es de 3%. En las zonas rurales esta situación tiene mayor incidencia, pues la tasa de analfabetismo es de 22,8% para las mujeres mayores de 15 años, mientras que en los hombres es de 7,3%. Adicionalmente, según la Evaluación

15 Reporte de operativos de monitoreo de AeC al mes de julio. <http://escale.minedu.gob.pe/>

de Competencias de Adultos¹⁶ (OECD, 2019) sobre habilidades básicas de la población de 16 a 65 años, el Perú presenta un bajo nivel de desempeño en habilidades lectoras, numéricas y de resolución de problemas en entornos informatizados. Más del 70% de dicha población, aproximadamente, se ubica en el nivel más bajo de la escala de competencia o menos aún. Las brechas de desigualdad más profundas se encuentran por edad y nivel educativo, así como por antecedentes familiares. Esta es una información a tomar en cuenta, dado el rol de las familias y el impacto del nivel educativo en el aprendizaje; en particular el de las madres, quienes, de acuerdo con los datos con los que se cuenta, son quienes más acompañan a sus hijas e hijos en el marco de AeC.

2.5. Discapacidad

Es necesario considerar las circunstancias particulares de familias que tienen una hija o un hijo con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. El 36,9% de las familias en esta condición expresa dificultades y falta de motivación para acompañar su trabajo escolar. Las razones son varias. Una es que, ante la demanda de tiempo y dedicación que supone acompañarlos en la modalidad remota, optan por priorizar la atención a hijas o hijos sin discapacidades. También influye el que las familias hayan reiniciado actividades económicas, lo que les impide continuar con el apoyo a su educación (MINEDU, 2020f).

2.6. Impacto de la pandemia

En cuanto al *impacto económico, físico y socioemocional* durante la pandemia, es sabido que el desempleo ha aumentado. Según Unicef, “3 300 329 personas caerán en la pobreza como consecuencia directa de la pandemia. Este será

16 PIAAC, por sus siglas en inglés: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

el mayor valor registrado en este grupo desde el 2010” (2020: 9). Datos del INEI (2020a, 2020b) indican que en el primer trimestre del 2020 la tasa de desempleo nacional fue de 5,1%, mientras que en el segundo trimestre fue de 8,8%, concentrada principalmente en el área urbana; además, en comparación con el segundo trimestre del 2019, la tasa de desempleo aumentó en 5,2 puntos porcentuales. En cuanto a las regiones del país, la costa presenta la mayor tasa de desempleo durante la emergencia sanitaria (13,1%). Esta situación supondrá que el nivel de pobreza se incremente en el país, lo que es preocupante dado que es uno de los predictores principales de bajas oportunidades educativas, rendimiento escolar y posible desvinculación del estudiante (Cueto, Felipe y León, 2020).

Según las estadísticas del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020), durante el 2020 los Centros de Emergencia Mujer (CEM) atendieron 114 495 casos de violencia familiar y sexual.¹⁷ Asimismo, durante ese mismo período el Equipo Itinerante de Urgencia del MIMP atendió 19 031 casos de violencia, de los cuales el 86,4% fue contra mujeres. El principal tipo de violencia reportado es la física (45,5%), seguida por la psicológica (39,6%) y la sexual (14,6%). Estos tipos de violencia se presentan en el interior de las familias, y agudizan el contexto actual en el que se desenvuelve cada miembro del hogar. Ante esto, el MINEDU ha elaborado cartillas para que padres, madres y cuidadores sepan cómo actuar en casos de violencia en el hogar; sin embargo, y nuevamente, no son de fácil acceso: se encuentran disponibles solo en lengua escrita y principalmente en castellano.

“Durante el período de emergencia sanitaria del 2020, el MIMP atendió 19 031 casos de violencia, de los cuales el 86,4% fue contra mujeres. El principal tipo de violencia reportado es la física (45,5%), seguida por la psicológica (39,6%) y la sexual (14,6%)”.

17 En abril, mayo y junio no se reportó información.

3. Los docentes

Aprendo en Casa trajo consigo el gran desafío de adecuar la labor docente a una modalidad remota; por esta razón, hacia allí se han dirigido principalmente las orientaciones proporcionadas como parte de la estrategia. Los documentos se enfocan en pautas para la organización de actividades a partir del conocimiento de los medios de acceso y las rutinas de las familias, permitiendo así acordar horarios y formas de atención (MINEDU, 2020b).



Foto: Agencia Andina

3.1. Acceso a la plataforma

Un primer aspecto tiene que ver con las *facilidades para acceder a la plataforma virtual de AeC*.¹⁸ Según el informe de implementación (MINEDU, 2020a,

18 <https://aprendoencasa.pe/#/>

2020b), algunos docentes tienen dificultades debido a que no cuentan con los dispositivos necesarios, como laptop, tablet, teléfono celular con suficiente capacidad de memoria para los videos o conexión de internet. En la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) del 2018 se encuentra que, aun cuando un 78,8% de docentes de las instituciones educativas públicas del ámbito rural contaba con una laptop o PC en su hogar, solo el 38,3% tenía con internet en su vivienda. Asimismo, si bien el 97,3% de estos docentes poseía un celular propio, solo el 69,8% contaba con un *smartphone*, porcentajes que disminuyen en el ámbito rural (tabla 1).

Aun cuando estos datos son del 2018, cabe subrayar que el acceso universal a estos medios, de parte de los docentes, es indispensable. El no contar con PC o *laptop* y conectividad en casa limita su trabajo, pues solo podrán recurrir a su celular, medio a través del cual se comunican con las familias para el envío de orientaciones y pautas adicionales para el seguimiento y la retroalimentación, haciendo uso de sus planes de datos personales.

A pesar de estas carencias y dificultades, los docentes han respondido de diversas formas para facilitar el acceso al servicio de parte de sus estudiantes y las familias: “[...] varios docentes comparten los programas de TV descargados o los graban con su celular para hacérselos llegar a las familias que tienen problemas con el horario, necesitan volverlos a ver, no tienen TV o

Tabla 1
Acceso de docentes de escuelas públicas a dispositivos digitales y medios de comunicación (2018)

Acceso a celular (básico/no básico)	General	Urbano	Rural
Celular inteligente propio	69,8%	70,5%	68,0%
Celular propio	27,5%	26,6%	29,7%
No tiene	2,4%	2,5%	2,1%
Usó WhatsApp	76,8%	79,9%	69,4%
Acceso a laptop/PC	84,2%	86,4%	78,8%
Acceso a internet	52,0%	57,7%	38,3%

Fuente: ENDO 2018.

buena señal. En general, las familias no acceden directamente a la web, por lo que los docentes envían las guías (PDF o foto) por WhatsApp grupales” (MINEDU, 2020b: 18). El Decreto de Urgencia 106-2020 es una salida, en tanto que posibilitará que superen en parte estas dificultades.¹⁹

3.2. Oportunidad del acceso

Otro aspecto es la *oportunidad para acceder a los recursos*, de modo que cada docente pueda planificar el acompañamiento a sus estudiantes. Las guías semanales, que contienen el detalle de las actividades programadas, se publican los domingos por la mañana;²⁰ en consecuencia, es estrecho el tiempo disponible para, como se espera, “realizar los ajustes necesarios para promover aprendizajes en las y los estudiantes, y potenciar en lo posible los materiales y herramientas que esta plataforma les ofrece” (MINEDU, 2020c: 1). Hacer estas adecuaciones supone cuando menos *analizar* las actividades propuestas y, *de acuerdo con los avances de cada estudiante*, planificar orientaciones específicas *de manera diversificada*, para que progresen en sus aprendizajes; de lo contrario, se pierde la oportunidad para hacer el trabajo personalizado que la educación remota representa y requiere.

Según la ENAHO 2019, el 59,5% de hogares con alguna persona que asiste a EBR posee celular, pero no internet; por ello, los docentes han tenido que adecuarse a este medio y a los horarios disponibles para comunicarse con las familias mediante llamadas o mensajes de texto. Esta situación reduce las

19 La adquisición de planes de telefonía y datos beneficia, además de a los docentes, a “coordinadores, responsables de bienestar, especialistas, asistentes y profesionales de Convivencia Escolar, promotores, acompañantes, facilitadores en alfabetización, psicólogos, educadores musicales, profesionales de terapia física, profesionales del Servicio Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), intérpretes de lengua de señas peruanas, profesionales de otras áreas no docentes, especialistas pedagógicos, directores, jerárquicos, auxiliares de educación (en adelante, personal vinculado directamente al servicio educativo)”.

20 Las *Guías docentes para la programación semanal* se entregan a través de la plataforma de AeC, y también se envían a docentes y directivos por medio de SMS que llegan antes del fin de semana. Información vigente a setiembre del 2020.

oportunidades de interacción, una de las principales condiciones para aprovechar AeC. Según el informe de implementación en el nivel primario, “Se comunican alrededor de dos veces por semana, aunque, si es necesario, los padres pueden contactar directamente a la docente. Este es el caso, por ejemplo, cuando no entienden alguna indicación, cuando los estudiantes tienen dificultades o cuando tienen percances para enviar la tarea acordada” (MINEDU, 2020b: 21).

Un efecto más es que la jornada laboral docente ya no tiene límites, pues deben estar disponibles mañana, tarde y noche: “[...] ha sido retador para los docentes adecuarse con mucha flexibilidad al horario y rutinas de las distintas familias. Esto, en algunos casos, ha generado desgastes, pues comentan que sentían que trabajan más horas de las usuales y que, a veces, tenían que partir sus propias rutinas para responder a las consultas de las madres” (MINEDU, 2020b: 23). Se desprende de esto la necesidad de aprender a regular la jornada laboral de modo tal que se resguarde la salud mental (estrés y ansiedad) de los actores educativos, para que no se afecte su desempeño profesional y personal.

Los docentes de EBA se encuentran en una situación similar. El celular con internet es el medio por el cual accede la mayoría, seguido de la televisión (65,6%), la computadora con internet (62,4%) y, finalmente, la radio (56,3%). Cabe mencionar, sin embargo, que al consultarles sobre la principal dificultad que enfrentaron para cumplir las acciones a su cargo en el marco de la estrategia AeC, casi la mitad señaló que la comunicación con sus estudiantes, a pesar de tener acceso a dispositivos. Esto puede deberse a que quizá las familias no cuentan con dispositivos o con acceso a señal. En efecto, de los docentes que se comunicaron con sus estudiantes “en la última semana”, el 65,3% lo hizo con más de la mitad de ellos por lo menos una vez, mientras que solo un 16,2% sostuvo haberse reunido al menos una vez con todos sus estudiantes. La comunicación se da mayormente para absolver dudas sobre las tareas de AeC (88%), para revisar avances (68,4%), coordinar la programación de televisión-radio (20,6%) o, en muy pocos casos, recibir algún tipo de queja (4,5%).

En la modalidad de EBE existen, asimismo, los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), que se encargan de acompañar, en la escuela regular, a docentes

y estudiantes cuando existen necesidades vinculadas a alguna discapacidad. No obstante, en el monitoreo realizado por MINEDU (2020f) se encontró que uno de cada tres SAANEE tiene problemas de conectividad, tanto para su comunicación con los docentes como para la comunicación entre docentes y estudiantes.

3.3. Demanda emocional e hijas e hijos en edad escolar

Los docentes no solo están invirtiendo más tiempo en su labor pedagógica; hay, asimismo, una alta *demanda emocional* para darles soporte a estudiantes y familias, cuando los propios docentes pueden estar atravesando las mismas situaciones que sufren las familias: disminución de ingresos, enfermedad, duelo.

De acuerdo con la ENDO, en el 2018 el 24,1% de docentes de escuela pública tenía un trabajo complementario a la docencia. Dada la crisis actual —población ocupada se ha reducido en 39,6% en el segundo trimestre del 2020 (INEI, 2020a)—, es probable que numerosos docentes hayan tenido que desistir del segundo empleo, con el que completaban el ingreso familiar, o que su pareja (si la hubiese) haya perdido su empleo.

Por otra parte, el 69,9% de los docentes tiene una composición familiar de tres a cinco miembros. De estos, el 66,7% está en edad escolar, por lo que deben acompañarlos en su experiencia educativa remota; asimismo, el 24% tiene a su cargo adultos o mayores que requieren un cuidado especial (ENDO, 2018). Los informes de implementación de AeC dan cuenta de que la *composición familiar de los docentes* puede influir en la experiencia de su desempeño profesional:

Las maestras que reportan mayor estrés son las que tienen hijos pequeños o están al cuidado de personas mayores (MINEDU, 2020a: 36).

Para varios docentes no había sobrecarga en elaborar los reportes, aunque, usualmente, eran docentes con mayor disposición de tiempo. No

tenían hijos mayores, tenían poca carga doméstica o tenían experiencias de organización (MINEDU, 2020b: 36).

“El 69,9% de los docentes tiene una composición familiar de tres a cinco miembros, de los cuales el 66,7% son hijas o hijos en edad escolar, por lo que deben acompañarlos en su experiencia educativa remota. Además, el 24% tiene a su cargo adultos mayores que requieren un cuidado especial”.

3.4. Salud, estrés y ansiedad

La *salud* también es un aspecto relevante. En el marco de la Resolución Ministerial 448-2020 emitida por Salud, el MINEDU reportó que 22 491 docentes de EBR del sistema público declararon tener dolencias respiratorias crónicas, tales como enfermedad pulmonar crónica, asma, cáncer o diabetes mellitus, entre otras, que en el contexto actual los colocarían en un estado de mayor vulnerabilidad. Reportes recibidos hasta el 25 de agosto del 2020 muestran que 6408 docentes contrajeron el covid-19; el mayor número de afectados, en las regiones de Lima Metropolitana (1644), Loreto (1275), San Martín (1182) y Amazonas (665).²¹ Reportes hasta el 15 de agosto del 2020, a cinco meses de declarada la pandemia, indican que habían fallecido 828 maestros, situación que pudo ocasionar que algunos docentes asumieran la responsabilidad de enseñar momentáneamente a otros grados, además del suyo, mientras el MINEDU asignaba una nueva plaza. Esto supondría una sobrecarga adicional o, en todo caso, que un grupo de estudiantes se haya quedado sin acompañamiento, sobre todo en escuelas unidocentes.

21 Información basada en los registros de fallecidos alcanzados por el Sistema Informático Nacional de Defunciones (SINADEF), del Ministerio de Salud, al 11 de agosto del 2020, y en los registros de las DRE y UGEL al 15 de agosto del 2020.

El *estrés y la ansiedad* son condiciones que acompañan a los docentes desde antes de la pandemia. De acuerdo con la ENDO 2018, el 44% sufría de estrés y el 15,6% ansiedad. A ello se suma la demanda —y presión— de las instancias descentralizadas de gestión, que les solicitan llenar formatos de reporte que los docentes perciben más como mecanismos burocráticos de control y que no contribuye a la labor que desempeñan. Al respecto, estudios del MINEDU mencionan lo siguiente:

Más de la mitad de los docentes se sienten sobrecargados con las labores de reporte o consideran que se deberían hacer algunas modificaciones (MINEDU, 2020b: 36).

Las maestras consultadas señalaron realizar dos tipos de reportes: el mensual y un reporte interno (semanal, quincenal o diario). La elaboración se vuelve tediosa: (i) Los reportes solicitan mucho nivel de detalle. (ii) Demandan manejo de TIC (y no siempre están familiarizados). (iii) En algunos casos se requiere incluir evidencias en foto (MINEDU, 2020a: 36).

En suma, condiciones familiares y socioemocionales extenuantes afectan el desempeño profesional y personal de los docentes.

3.5. Competencias pedagógicas

Por último, pero no menos importante, está la consideración de las competencias pedagógicas del docente y su nivel de preparación previa. El docente es el mediador cuyo rol es acompañar el proceso de aprendizaje; esto supone tareas importantes y complejas, tales como identificar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, adecuar las actividades brindadas en AeC a las necesidades y características de cada estudiante —y a su contexto—, generar las acciones complementarias necesarias, retroalimentar avances, y orientar a las familias en el seguimiento y aprovechamiento de AeC. En este sentido:

Puede ocurrir que alguna actividad no responda a los saberes previos del grupo, por lo que será necesario plantear adecuaciones o una tarea particular para las características específicas del grupo [...] [y] orientar a las familias para que tengan un mejor aprovechamiento del tiempo [...], [además de] realizar los ajustes necesarios para promover aprendizajes en las y los estudiantes (MINEDU, 2020c: 4).

Según el último reporte del Monitoreo de Prácticas Escolares (MINEDU, 2019a), menos del 40% de docentes logra un desempeño efectivo en cuanto a su capacidad para *estructurar y organizar la sesión de clase*, es decir, para comunicar a sus estudiantes qué van a aprender en la sesión —no el tema, sino el propósito o la competencia que la actividad les permitirá desarrollar— y para hacer un cierre adecuado que ayude a consolidar el propósito de aprendizaje. Este aspecto es sumamente importante, pero se vuelve más crítico aún en un contexto remoto: incluso los docentes adecuadamente preparados para planificar y desarrollar sesiones de aprendizaje presenciales, para acompañar el desarrollo de competencias y evaluar formativamente a



Foto: Agencia Andina

sus estudiantes, pueden no estarlo para hacerlo a distancia, situación que demanda otros desempeños.

Los indicadores en los que muy pocos docentes alcanzan niveles efectivos de desempeño son precisamente aquellos relacionados con la promoción de procesos cognitivos y participativos de los estudiantes: *Involucramiento de los estudiantes (13%) y Monitoreo y retroalimentación durante la sesión (7%)*.

a) Razonamiento

En lo que respecta al *pensamiento crítico y razonamiento*, apenas el 5,2% muestra desempeños efectivos, mientras que la gran mayoría (84%) tiene un desempeño apenas por encima de “deficiente”. De acuerdo con lo que se observa en esta práctica, los docentes tienen como hábito formular preguntas cerradas cuya demanda es básicamente que los estudiantes recuerden y repitan información. Son preguntas que difieren de lo que se espera desde AeC para que las actividades propuestas conduzcan al desarrollo de competencias, enfoque en el que se enmarca el Currículo Nacional de la Educación Básica. Si en un contexto de presencialidad esta práctica ocurre con limitada frecuencia, su probabilidad disminuye todavía más ante las recortadas posibilidades de interacción que permiten observar y alentar el uso que hacen los estudiantes de la información proporcionada en las actividades de AeC. Es, además, un desempeño que se ha mantenido bajo en los reportes de monitoreo desde el 2017 (11,9% en el 2017 y 10,5% en el 2018), lo que plantea la necesidad de revisar las prácticas de capacitación docente que se están entregando (MINEDU, 2019a).

“En cuanto al pensamiento crítico, apenas el 5,2% muestra desempeños efectivos. Los docentes tienen como hábito formular preguntas cerradas cuya demanda hacia el estudiante es básicamente que recuerden y repitan información”.

b) Monitoreo y retroalimentación

Esta es otra práctica docente muy importante para el aprendizaje en general, y especialmente a distancia, dadas las limitaciones que le son propias. Sin embargo, también es un indicador en el cual muy pocos docentes demuestran un desempeño efectivo, incluso durante la educación presencial (según informes del MINEDU, en el 2019 apenas el 7% de los docentes incentivaba el pensamiento crítico en sesiones de clase y el 2,1% en trabajos escritos, porcentajes similares a los de años anteriores). La gran mayoría de docentes (84% en clase y 96% ante trabajos escritos) acostumbra retroalimentar a sus estudiantes brindando la respuesta correcta, en lugar de plantear preguntas que permitan profundizar y lograr la comprensión de los aspectos desarrollados en las actividades de aprendizaje planteadas (MINEDU, 2019a). Este es un desempeño en el que se insiste enfáticamente desde AeC, y los docentes son conscientes de sus dificultades en este ámbito, tal como se evidencia en el informe de implementación (MINEDU, 2020a, 2020b). Es, entonces, una demanda formativa importante para el fortalecimiento del rol docente.

Estos resultados, que han mejorado muy poco desde que se aplica el mencionado monitoreo, no resultan sorprendentes si se considera que de 212 456²² docentes que se presentaron a la Prueba Única Nacional (PUN) para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM) en el 2019, solo 15 874 (7,5%) superaron los puntajes mínimos establecidos para cada una de las tres subpruebas y, finalmente, solo 4554 (2,1%) ganaron una plaza. Es importante precisar que los cuadros de mérito para la contratación docente 2020-2021 están determinados por los resultados de la PUN (tabla 2).

Al desagregar los datos por regiones, los departamentos donde el porcentaje de docentes que aprueban la PUN está por encima del promedio son Arequipa (16,9%), Tacna (16,5%), Lima Metropolitana (14,4%), Callao (11,5%), La Libertad (10,8%), Junín, Lambayeque y Moquegua (9,8%, 9,7% y 9% respectivamente). En contraste, los departamentos de la selva

22 De 230 952 docentes inscritos, solo 212 456 dieron la prueba.

Tabla 2
Docentes que aprueban la Prueba Única Nacional

Modalidad y nivel educativo	Cantidad de postulantes				
	Inscritos ^{1/}	Evaluados ^{2/}	Clasificados ^{3/}	Aprueban etapa descen- tralizada ^{4/}	Ganadores de plaza ^{5/}
EBR Inicial	45 534	42 966	2 872	1 441	1 113
EBR Primaria	85 234	78 337	4 480	2 036	1 348
EBR Secundaria	94 630	86 176	8 037	2 770	1 843
EBA	4 017	3 570	343	158	134
EBE	1 537	1 407	142	121	116
Total	230 952	212 456	15 874	6 526	4 554

^{1/} Inscritos: cantidad de postulantes inscritos en el concurso.

^{2/} Evaluados: cantidad de postulantes que rindieron la PUN.

^{3/} Clasificados: cantidad de postulantes que superaron los puntajes mínimos establecidos para cada una de las tres subpruebas de la Prueba Única Nacional y pasaron a la segunda etapa del concurso.

^{4/} Aprueban etapa descentralizada: cantidad de postulantes que cumplieron requisitos en etapa descentralizada y superaron el puntaje de corte de observación de aula en al menos una plaza asignada.

^{5/} Ganadores de plaza: cantidad de postulantes que ganaron una plaza en etapas regular y excepcional. Fuente: MINEDU. Concurso Público de Ingreso a la CPM 2019 y que determina los Cuadros de mérito para la Contratación Docente 2020-2021.

peruana —con una proporción importante de población rural— presentan los porcentajes más bajos: Ucayali y Loreto (1,7%), Madre de Dios (2,8%), San Martín (3,2%), Amazonas (3,7%). Porcentajes cercanos a estos últimos se registran en Tumbes (2,2%), Huancavelica (2,9%) y Huánuco (3,7%).

Respecto a la atención de la diversidad, todo docente necesita *habilidades pedagógicas específicas*, indispensables para trabajar con estudiantes de diferentes características y necesidades. Es el caso de las escuelas multigrado, donde niñas y niños de distintas edades, grados y niveles de aprendizaje deben ser atendidos por el mismo docente, mediante, se supone, estrategias diferenciadas. Sin embargo, por ejemplo, el 31,5% de especialistas del SAA-NEE reporta que el personal docente contratado desconoce cómo trabajar con estudiantes con necesidades vinculadas a discapacidad (MINEDU, 2020f).

En el caso de los directores de instituciones educativas, es importante considerar las prácticas de gestión y la evaluación de desempeño como condiciones que podrían facilitar u obstaculizar la implementación de AeC. Según el Monitoreo de Prácticas Escolares (MINEDU, 2019a), el 35,8% de directivos logró al menos el nivel satisfactorio en cuanto a la planificación institucional. Asimismo, el 25,8% alcanzó al menos el nivel satisfactorio en el aprovechamiento del tiempo en la institución educativa. Por último, el 23,7% alcanzó al menos el nivel satisfactorio en el monitoreo y seguimiento de prácticas pedagógicas, aspecto que adquiere particular importancia en la coyuntura actual por el apoyo que requieren los docentes para implementar la educación remota —tanto en ámbitos de logística como pedagógicos—. En los tres indicadores, menos del 40% alcanzó al menos el nivel satisfactorio, lo que permite inferir la necesidad de fortalecer la capacidad de gestión.

En lo que se refiere a la evaluación de desempeño ejecutada en el 2018, la mayor cantidad de directivos alcanzó el máximo nivel de desempeño en lo relativo a la gestión de recursos educativos (75%) y la participación de la comunidad educativa (73%). Sin embargo, en cuanto al monitoreo, únicamente el 22% alcanzó el máximo nivel de desempeño, y solo el 42% en planificación curricular. Resulta fundamental, pues, que se fortalezca la capacidad de monitoreo, indispensable para acompañar y orientar el trabajo docente en sus esfuerzos por adaptarse a la educación remota y al uso de medios virtuales para el desarrollo de competencias.

4. Las regiones y localidades

Los gobiernos regionales y locales forman parte de la estrategia de Aprendo en Casa, con roles específicos que requieren ser claros y demandan condiciones para su implementación. Estos gobiernos subnacionales asumen y comparten funciones, en el marco de la descentralización: los regionales, como responsables de los servicios educativos en sus territorios, a través de sus instancias de gestión descentralizada, las direcciones regionales de Educación y las unidades de gestión educativa local; y los gobiernos locales —municipalidades provinciales y distritales— cumpliendo un rol articulador de los servicios al ciudadano, incluido el educativo.

4.1. Roles esperados

Los *roles esperados*, según las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación para a las direcciones regionales de educación (DRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), son los siguientes:

- Dar acompañamiento pedagógico y asistencia técnica a los docentes.
- Difundir la estrategia AeC en su localidad.
- Promover y difundir las buenas prácticas de educación a distancia en su territorio.
- Implementar un canal de comunicación con la comunidad educativa para absolver inquietudes sobre AeC y recibir aportes.
- Aportar información sobre logros, dificultades y oportunidades de AeC, en coordinación con los directivos de las instituciones educativas.
- Identificar zonas con dificultades de acceso a AeC, por problemas de conectividad u otros, para tomar medidas.

- Monitorear y supervisar la implementación de AeC, y las orientaciones y disposiciones normativas asociadas.

Adicionalmente, a las DRE se les plantea coordinar y articular esfuerzos intersectoriales y con entidades privadas y actores locales, para implementar AeC de manera diferenciada —acorde a las características y necesidades de cada territorio—, así como organizar a los equipos de especialistas pedagógicos de la DRE y las UGEL para brindar asistencia técnica oportuna a las instituciones educativas.

Siendo amplio el espectro de roles esperados, resulta útil identificar cuáles pueden tener mayor impacto para asegurar el acceso y aprovechamiento de AeC. En esta línea están el acompañamiento y la asistencia técnica a docentes, junto con la detección oportuna de situaciones que limitan el acceso; tareas que, además, revisten cierta complejidad y demandan preparación. Al respecto, según se reporta en el *Informe de implementación de AeC* (MINEDU, 2020b), se experimenta una sobrecarga en funciones de supervisión, que habrían sido asumidas más como fiscalización, con muy poco de acompañamiento a las instituciones educativas, de parte de los especialistas de las UGEL. Es una supervisión que enfatiza el llenado de reportes que resultan poco útiles para tomar decisiones pedagógicas, al menos en lo que concierne a docentes:

Más de la mitad de los docentes se sienten sobrecargados con las labores de reporte [...]. Los reportes duplican información (tipo de medio, participación de estudiantes, actividades desarrolladas). Las matrices de Excel son tediosas de llenar, deberían ser en Word. Los reportes diarios restan tiempo al acompañamiento (MINEDU, 2020b: 36).

Esta situación puede estar relacionada con el carácter general de las orientaciones, en cuanto al seguimiento —monitoreo y supervisión—, lo que habría dado lugar a prácticas de fiscalización:

[...] no se establecieron orientaciones sobre los alcances de las acciones de seguimiento en el marco del trabajo remoto docente. Como consecuencia, docentes y equipos del MINEDU señalan que los mecanismos establecidos por distintas UGEL fueron excesivos, al inicio, en sus demandas de información (reportes semanales, exigencias de fotos/evidencias) (MINEDU, 2020b: 14).

Otro aspecto que será necesario cuidar es el efecto que parece estar teniendo el marco regulatorio del trabajo remoto de los docentes (resoluciones viceministeriales 088 y 097), debido a los reportes que se solicitan como evidencia de la contraprestación de servicio asociada al pago de la remuneración. Se trata de fines distintos —lo pedagógico y administrativo—, que requieren ser diferenciados. Si bien se ha progresado en cuanto a la demanda de reportes, será necesario revisar y flexibilizar la entrega de tales reportes ante la sensación de desconfianza que generan y porque restan tiempo para hacer un acompañamiento efectivo, que debería ser prioritario —acompañamiento de especialistas a docentes y de estos a estudiantes y familias—.

“Se experimenta una sobrecarga en funciones de supervisión, que habrían sido asumidas más como fiscalización, con muy poco de acompañamiento a las IIEE, de parte de los especialistas de las UGEL. Es, además, una supervisión que enfatiza el llenado de reportes que resultan poco útiles para tomar decisiones pedagógicas”.

4.2. Condiciones de funcionamiento

En cuanto a las *condiciones* con las que cuentan las DRE y las UGEL para asumir las diversas funciones que se esperan de ellas, que aseguren el acceso y aprovechamiento de AeC —considerando que dichas funciones no se limitan a

la supervisión—, el hecho es que los gobiernos regionales (GORE) administran 114 778 servicios educativos en el territorio nacional, a través de 222 unidades de gestión educativa local (UGEL), las cuales dependen de 26 direcciones/gerencias regionales de Educación (DRE/GRE). De las 222 UGEL, 198 son UGEL Ejecutoras²³ y 24 son UGEL Operativas. Por su parte, los gobiernos locales (196 municipalidades provinciales y 1678 distritales) participan en la gestión educativa y son responsables de la articulación del servicio educativo en su respectivo ámbito.

De acuerdo con información del Sistema Nexus, existen 2876 especialistas de educación (pedagógicos) a nivel nacional. El 69% (1990) ocupa plazas orgánicas y el 31% (886) está en una plaza eventual.²⁴ Los departamentos con más especialistas en educación son Áncash (219), Cajamarca (202), Cusco (188), Lima Metropolitana (166), Puno (158), Junín (156), Piura (156) y Huancavelica (149); y los departamentos con el menor número son Moquegua (47), Lambayeque (45), Tacna (45), Tumbes (43), Madre de Dios (31) y Callao (28). Se trata de número absolutos, a ser considerados no solo en función del número de instituciones y servicios educativos a cargo, sino también del desafío territorial: extensión, dispersión, accesibilidad, y diversidad cultural y lingüística. No significa lo mismo contar con 31 especialistas en Madre de Dios, departamento de alta dispersión geográfica y presencia de pueblos originarios, que el hecho de disponer de 43 especialistas en Tumbes. Cabe precisar que hay 42 plazas orgánicas vacantes a nivel nacional, ubicadas en Lima provincias (12), Loreto (5), Arequipa (4), Lima Metropolitana (4), Piura (4), Cusco (3), Puno (3), Cajamarca (2), Áncash (2), Lambayeque (1), Junín (1) y Huánuco (1).

23 Encargadas de conducir la ejecución de operaciones orientadas a la gestión de los fondos que administran, conforme a las normas y procedimientos del Sistema Nacional de Tesorería. En tal sentido, son responsables directas de los ingresos y egresos que administran.

24 Información proporcionada por la Dirección Técnico-Normativa del MINEDU (DITEN).

4.3. Factores que influyen en su desempeño

a) Capacidad operativa, relación con el territorio y habilidades

Un primer aspecto a observar es la *capacidad operativa de estas instancias y su relación con el desafío del territorio* que les toca administrar. La capacidad operativa implica los recursos y las capacidades²⁵ que se poseen para obtener resultados concretos; mientras que el desafío territorial está dado por las condiciones: ruralidad, unidocencia, docentes por servicio educativo, tiempo de desplazamiento del servicio educativo a la sede principal de la UGEL y otras. El balance entre ambos aspectos ha dado lugar a una tipología de UGEL especificada por la Unidad de Estadística del MINEDU (2018), con nueve “tipos” que evidencian la gran heterogeneidad de contextos en los que se implementa AeC.²⁶

Las instancias de gestión local con mayor desventaja son aquellas que presentan un limitado índice de capacidad operativa y un alto índice de desafío base territorial; estas son diez y se encuentran en las regiones Amazonas, Loreto, Junín, Piura y Tacna. Las UGEL con mayor capacidad operativa y menor desafío territorial son 24, de las 219²⁷ calificadas, y se ubican mayormente a lo largo de la costa, sobre todo en Lima Metropolitana (6); Junín, La Libertad y Arequipa (3); y Callao, Ica, Lambayeque, Lima provincias, Moquegua, Piura, Puno, Tacna y Tumbes (1). También se identifican 75 UGEL con un índice de capacidad operativa medio y un índice de desafío base territorial medio; estas se encuentran en la gran mayoría de

25 Recursos financieros; recursos humanos calificados, seleccionados por concurso de acceso al cargo; disponibilidad de vehículos, terrestres o fluviales; disponibilidad de servicios básicos como luz, agua y desagüe; equipamiento con computadoras operativas; sistemas informáticos de gestión y ambientes de la UGEL en buen estado, entre otros.

26 La situación óptima es aquella con mayor capacidad operativa y menor desafío territorial, en tanto que el grupo más desfavorable es el que presenta menor capacidad operativa y mayor desafío territorial.

27 Tres UGEL no se consideraron en la clasificación: UGEL Ica, por no contar con local ni personal; y las UGEL San Ignacio de Loyola y Puerto Bermúdez, por haber sido creadas recientemente.

las regiones, salvo Lima Metropolitana, Callao, Loreto, Moquegua, Pasco, Tumbes y Ucayali. Las regiones con mayor diversidad de tipos de UGEL son Junín, La Libertad y Piura.

Otro aspecto a considerar son las *habilidades administrativas y políticas* de las regiones. De acuerdo con el índice de capacidad institucional del MINEDU, que mide las condiciones de implementación de las políticas sectoriales y funcionamiento institucional, 13 regiones han alcanzado el nivel óptimo, 7 el intermedio (incluido el Callao) y 5 el nivel básico.

b) Competencias pedagógicas

Un aspecto no menos importante son las competencias pedagógicas de los especialistas de las UGEL, quienes tienen a su cargo el acompañamiento a instituciones educativas y familias para que AeC sea mejor aprovechada. En total tenemos 1357 especialistas pedagógicos. En el 2018, en el marco del impulso a la Carrera Pública Magisterial, se aplicó la segunda evaluación para el acceso al cargo de especialistas en educación. De 46 459 evaluados, 27 171 (58,5%) alcanzaron el punto de corte en la prueba de comprensión lectora; y tan solo 8584 (18,5%) superaron los puntajes mínimos de la Prueba Única Nacional (PUN) para el cargo. Finalmente, 423 especialistas obtuvieron una plaza, luego de pasar por la fase descentralizada de evaluación; 31,3% de inicial, 22,6% de primaria, 23,5% de secundaria, 33% de Educación Básica Alternativa y 44% de Educación Básica Especial.

Los departamentos donde el porcentaje de especialistas que pasaron el punto de corte de la prueba de comprensión lectora superó el promedio nacional fueron Arequipa, Callao, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima Metropolitana, Lima Provincias, Moquegua, Piura y Tacna (entre 60% y 70%). Con respecto a la PUN, los departamentos donde el porcentaje superó el promedio nacional fueron Arequipa, Callao, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima Metropolitana, Lima Provincias, Madre de Dios, Moquegua, Piura y Tacna (por encima del 20%).

“Las instancias de gestión local con mayor desventaja son las que presentan un limitado índice de capacidad operativa y un alto índice de desafío base territorial; estas son diez y se encuentran en las regiones de Amazonas, Loreto, Junín, Piura y Tacna”.

Las DRE —y, en particular, las UGEL— son el canal que suelen usar directivos y docentes para solicitar que les absuelvan consultas o dudas sobre la metodología de planificación y evaluación, o sobre aspectos pedagógicos de la educación remota, entre otros temas. Se requiere, por ello, fortalecer sus capacidades, y que puedan contar con información relevante y oportuna, para que brinden una asistencia técnica efectiva al proceso de implementación de AeC.

Es fundamental garantizar un adecuado flujo de información entre el MINEDU y las instancias de gestión educativa descentralizada (IGED), además de apuntalar la asistencia técnica en cada nivel, con el fin de asegurar la adecuada implementación de las orientaciones específicas para cada ciclo educativo, más aun sabiendo que antes de la pandemia casi ninguno de los actores involucrados en el proceso de producción, asistencia y acompañamiento de AeC tenía experiencia en procesos de educación remota.

En estas condiciones, los GORE —a través de sus DRE y UGEL—, así como los gobiernos locales, vienen igualmente asumiendo su responsabilidad y desplegando iniciativas. Según un reporte elaborado por la Dirección General de Gestión Descentralizada del MINEDU, al 31 de agosto del 2020 se identificaron 196 iniciativas de gobiernos regionales para potenciar o complementar la estrategia en 25 regiones, y 287 acciones de gobiernos locales para la ampliación de la cobertura de AeC —televisión y cable, radio y altoparlantes, e internet—, en 26 municipalidad provinciales y 224 distritales.

Las iniciativas regionales cumplen diversos objetivos y atienden diferentes necesidades. La mayoría (61) se destinan a ampliar la cobertura en zonas rurales, mediante antenas, parlantes, internet satelital, wifi. Un segundo

grupo son las iniciativas de gestión de contenidos complementarios a AeC (48); también hay programas de fortalecimiento de formación para docentes y/o especialistas en el contexto de educación a distancia (36); acciones de acompañamiento al aprendizaje de estudiantes (22); e iniciativas de soporte socioemocional para docentes y estudiantes (17). En menor medida hay acciones de implementación de herramientas tecnológicas para contribuir al acceso de la estrategia (8); adaptaciones de contenidos a las lenguas originarias (3) y monitoreo a especialistas de DRE y UGEL (1).

5. Actores e instancias: síntesis

La magnitud y diversidad de población que participa en Aprendo en Casa, así como la caracterización de los actores —en cuanto a condiciones críticas para el acceso, uso y aprovechamiento de esta estrategia—, dan cuenta de escenarios heterogéneos y desiguales que se deben tomar en cuenta a efectos de lograr el propósito de la estrategia: sostener el servicio educativo, evitar que se profundicen las brechas preexistentes y trabajar para revertirlas. La pandemia nos da la oportunidad de construir mejores condiciones que las preexistentes, para participar en el proceso educativo.

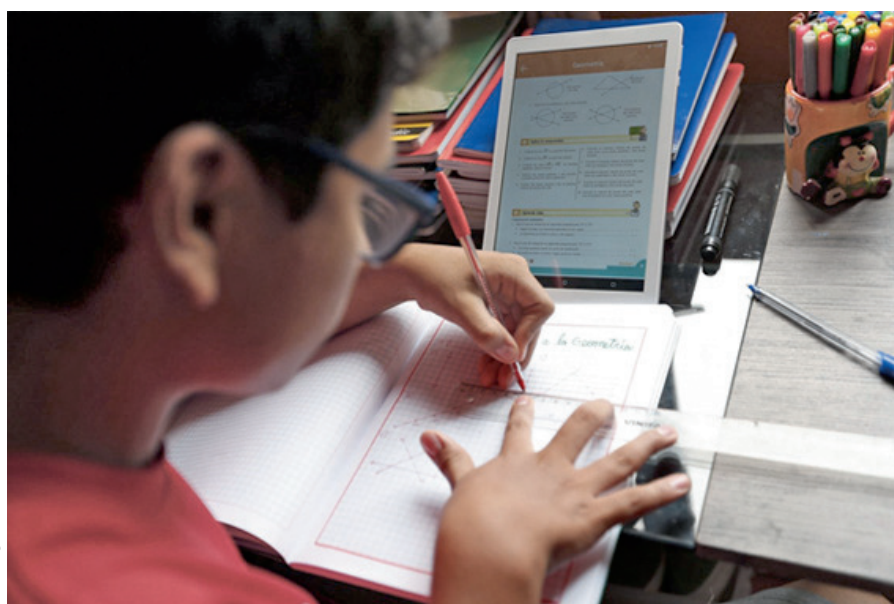


Foto: Agencia Andina

5.1. Estudiantes

El aprovechamiento de AeC supone que cada estudiante se involucre con facilidad y de manera prolongada en las actividades propuestas; que aplique

las orientaciones y culmine las tareas sugeridas, en el entendido de que este proceso le permitirá progresar en el logro de sus competencias. Pero esto tiene un requisito: que haya desarrollado capacidades que le permitan alcanzar procesos de aprendizaje autónomo. Esto supone que sus docentes le permitan actuar de manera autónoma, lo alienten a hacerlo y le brinden la retroalimentación que requiere el fortalecimiento de la autonomía, no de la dependencia. Es decir, que lo incentiven a reflexionar sobre su desempeño, a encontrar respuestas por sí mismo. Supone, asimismo, que el acompañamiento de su familia vaya en esa dirección; y, naturalmente, que las actividades pedagógicas propuestas también lo permitan, y que sostengan su motivación.

De acuerdo con el análisis previo, sin embargo, es evidente que las condiciones para lograr todo lo anterior no están dadas por igual —ni en modo suficiente— entre todos los estudiantes, docentes y familias. Varios factores pueden disminuir el interés y la motivación de los estudiantes como factor clave para sostener la educación remota a lo largo de un año: desde las condiciones de hacinamiento que afectan a una de cada cinco familias —sin espacios adecuados para atender y desarrollar las actividades de aprendizaje—, hasta el hecho de compartir tiempo de estudio con actividades laborales o tareas domésticas —que recaen más en las mujeres que en los hombres—, así como las situaciones de violencia familiar. Así, el agotamiento y la desvinculación pueden ser futuros posibles escenarios, especialmente si se sostiene AeC solo a distancia o se incrementan tanto la cobertura de contenidos curriculares como la presión por abarcar cada vez más.

5.2. Familias

Las familias poseen diferentes condiciones materiales —internet y recursos tecnológicos—, profesionales y personales, a lo que se suma el impacto diverso de la pandemia en sus vidas, lo que ha generado escenarios que influyen en sus posibilidades de acompañar, orientar y sostener la motivación de sus hijas e hijos por el aprendizaje. Hay familias que tendrán mejores condiciones de

acceso a recursos y a las orientaciones que se colocan en la plataforma virtual, como las que no; o que, teniendo acceso, no poseen el hábito de navegar ni el tiempo suficiente para explorar el repertorio que encuentran. Habrá familias en mejores condiciones de acompañar, sea porque hay cierta disponibilidad de tiempo, interés y un manejo de información que les facilita la tarea; mientras que habrá familias a las que le resulte más difícil, sea porque hay varios hijos o hijas en edad escolar —e incluso con necesidades vinculadas a discapacidad—, porque hay un padre ausente, algún familiar cercano infectado por el virus y/o situaciones de desempleo que afectan los ingresos económicos, entre otras circunstancias adversas. Más aún, hay familias cuya función de protección está seriamente afectada porque viven situaciones de violencia o alto estrés. Es necesario considerar esta variabilidad al momento de plantear y comunicar a las familias qué se espera de ellas.

Considerando las limitaciones de acceso y tiempo —por la cantidad y diversidad de documentos que están a disposición de las familias en la plataforma de AeC—, se requiere diversificar los medios para hacer llegar las orientaciones oportunamente. Podría apelarse, por ejemplo, a entregas de material impreso y al uso de la radio como medio de llegada con alta cobertura, especialmente en zonas distantes sin acceso a internet. Esto, además de orientaciones específicas para cuando solo se accede a través de la radio y/o la televisión, con precisiones acerca de cómo acompañar a sus hijas e hijos en cada caso y procurando que estas indicaciones se puedan implementar en cada escenario. En cuanto a las familias que sí pueden acceder a la plataforma, se necesita, dada la diversa y numerosa cantidad de documentos de orientación, brindarles guías para que la experiencia de navegación les demande menos tiempo y les sea más productiva.

Las orientaciones deben considerar también los diversos niveles educativos que presentan las familias en el país; asimismo, el hecho de que más del 70% de la población peruana tiene dificultades en cuanto a sus habilidades lectoras, numéricas y de resolución de problemas en entornos informatizados. Se requiere, frente a esto, una línea de trabajo más sostenible con las familias. Esto implica poner a su disposición material diseñado de modo tal que su

lectura sea ágil y comprensible, y que las acompañe y fortalezca en su tránsito hacia la nueva forma de participar en la educación de sus hijas e hijos. La idea es que vayan de menos a más en este nuevo y complejo rol que les ha tocado asumir, en circunstancias, además, tan adversas.

Otro escenario es el de las familias —no necesariamente con limitaciones materiales— sometidas a alto niveles de estrés como efecto de la pandemia, por pérdida de empleo, enfermedad o duelo, o incluso a situaciones de violencia previas a la pandemia.

Desde su inicio, AeC ha venido desarrollando contenidos vinculados al cuidado de la salud física y socioemocional, dirigidos a mitigar los efectos generados por el contexto de pandemia, así como a abordar aspectos que deben fortalecer la convivencia y las relaciones al interior de la familia. Sin embargo, ante escenarios de violencia o alto estrés que vulneran la salud emocional, se requiere un apoyo que va más allá de las orientaciones que se brindan a las familias en general. Hace falta, en esta línea, un trabajo de articulación intersectorial con otros ministerios (MIMP, Ministerio de Salud), con la finalidad de contar con su experticia para detectar, prevenir y atender situaciones específicas. AeC representa una oportunidad valiosa para —así como se hace con las orientaciones para cuidar la salud física— brindar mensajes puntuales, trabajados a partir de otros sectores, para detectar y atender situaciones de violencia o de afectaciones extremas a la salud emocional.

“Ante escenarios de violencia o alto estrés que vulneran la salud emocional, se requiere un apoyo que va más allá de las orientaciones que se brindan a las familias en general.

Hace falta, en esta línea, un trabajo de articulación intersectorial con otros ministerios, con la finalidad de contar con su experticia para detectar, prevenir y atender situaciones específicas”.

Se requiere, asimismo, una atención especial para los grupos vulnerables, afectados desde antes de la pandemia por condiciones desiguales de aprendizaje: personas que residen en ámbito rural o urbano periférico, aquellas cuya lengua materna es originaria, niñas y adolescentes expuestas a situaciones de violencia, población con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad, y personas adultas. Estos grupos se encuentran en situación de mayor desventaja y, tal como lo ha alertado la Organización de las Naciones Unidas, están en riesgo de sufrir mayor desigualdad. En el caso de personas adultas que siguen sesiones de Educación Básica Alternativa, una eventual situación de desempleo podría afectar igualmente su motivación y su continuidad en el aprendizaje, puesto que sus preocupaciones principales se enfocarían en resolver las necesidades básicas de sus familias.

5.3. Docentes

Hay tres dimensiones por trabajar partiendo de AeC: el docente como *persona* que requiere bienestar —cuidado de sí mismo y de otros en el marco de la pandemia—, el docente como *mediador* de aprendizajes a distancia, y el docente como *profesional* de una comunidad —en trabajo colegiado—. En este marco, hay dos tipos de necesidades a atender: formativas y de bienestar. Con respecto a lo primero, el trabajo remoto implica una serie de desafíos vinculados al contexto de la pandemia y al desempeño en una tarea para la que no recibieron formación, pues el sistema educativo está organizado para la presencialidad. El análisis revela, además, una preocupación anterior a la pandemia: las carencias de orden pedagógico y curricular para desarrollar competencias en los estudiantes, con todas sus implicancias didácticas. Resulta imprescindible que las estrategias pedagógicas y las orientaciones para el rol docente tomen en cuenta esta situación, tanto como las condiciones y el nivel de aprendizaje en el que se encuentran realmente sus estudiantes.

En tal sentido, se necesita que las acciones formativas estén dirigidas a fortalecer las capacidades docentes para observar, interpretar y trabajar con

la diversidad de niveles de desempeño de sus estudiantes, tanto como para fortalecer su autonomía, lo que parte de aceptar que, muy por el contrario, el sistema los ha condicionado más para la dependencia. Por eso es imprescindible que se les oriente en esta dirección durante su acompañamiento. El manejo de la diversidad y el desarrollo de la autonomía son los dos grandes ejes en los que debe enfocarse la formación docente. Esto se aplica tanto a las acciones de capacitación que lleva a cabo el MINEDU, como a las de las DRE y las UGEL. Más aún, es necesario que los docentes desarrollen competencias para conducir este tipo de mediación y de retroalimentación formativa a través de medios no presenciales, como las plataformas virtuales, el WhatsApp o las llamadas telefónicas, entre otros. Sin ellos no son posibles las dos líneas de formación que se plantean.

Para modificar prácticas tradicionales tan arraigadas, como las referidas por el Monitoreo de Prácticas Escolares, se requiere revisar las estrategias formativas. Estas deben tener como primera condición la práctica del diálogo y la reflexión sobre la propia práctica docente. No es posible sostener acciones formativas fragmentadas, de corto alcance, con escasa conexión con las experiencias y prácticas pedagógicas cotidianas.

Con respecto al bienestar docente, es necesario considerar las condiciones de presión y sobreexigencia en las que vienen realizando su labor. Una fuente de tensión proviene de la necesidad de adecuar su jornada a los horarios y posibilidades de las familias de sus estudiantes, hecho que de por sí impacta en su dinámica doméstica, a lo que se suman los efectos de la pandemia en su propia situación familiar y socioemocional. Estas condiciones familiares y socioemocionales extenuantes afectan el desempeño profesional y personal de los docentes. Para preservar su salud emocional y hacer sostenible AeC en este contexto, se requieren medidas a nivel nacional, regional y local, destinadas a cuidar el bienestar docente y a incrementar su motivación, así como a incentivarlos y acompañarlos emocionalmente. Varias de estas medidas pueden requerir la articulación de esfuerzos intersectoriales e intergubernamentales, en función de las necesidades identificadas en cada territorio.

5.4. Regiones y localidades

En cuanto a la participación de las DRE y UGEL, los GORE y los gobiernos locales, se constata una alta desigualdad y diversidad territorial en cuanto a sus condiciones, su capacidad institucional e incluso a sus equipos de especialistas, cuyos conocimientos pedagógicos pueden estar por debajo del estándar que requiere AeC. Esta diversidad de condiciones configura escenarios distintos, con posibilidades y necesidades desiguales, respecto a los roles que se espera de ellos y que se requieren para el aprovechamiento equitativo de AeC y el sostenimiento del servicio educativo en todos sus ámbitos.

La tipología permite visibilizar, por ejemplo, que hay al menos diez UGEL que requieren apoyo especial para asegurar la llegada y aprovechamiento de AeC. Son precisamente aquellas en cuyos territorios hay más dificultades de acceso, y por lo menos tres están entre las regiones más afectadas por el covid-19 —Amazonas, Loreto y Piura—. En el caso de Amazonas y Loreto, coincide con que allí se concentran los mayores porcentajes de docentes que no alcanzaron el mínimo exigido en la evaluación mediante la Prueba Única Nacional, mientras que otras regiones —y, más específicamente, UGEL— están en mejores condiciones, a la par que los desafíos territoriales son de moderada complejidad.

Se evidencia, de esta manera, que las UGEL tienen limitaciones para brindar asistencia pedagógica y de gestión a todas las instituciones educativas de su respectiva jurisdicción, si bien unas lo pueden hacer mejor que otras. Se requieren estrategias diferenciadas territorialmente, con una fuerte articulación intersectorial para atender condiciones de bienestar físico y emocional a la comunidad educativa; y, en el marco de acuerdos de gestión

“Las UGEL tienen limitaciones para brindar asistencia pedagógica y de gestión a todas las instituciones educativas de su respectiva jurisdicción, si bien unas lo pueden hacer mejor que otras. Se requieren estrategias diferenciadas territorialmente”.

intergubernamental, impulsar medidas que ayuden a enfrentar los desafíos territoriales considerando la capacidad institucional de las instancias descentralizadas de educación.

5.5. Diversificar, adecuar e identificar oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Todo lo señalado evidencia la necesidad de graduar expectativas, considerando las diversas condiciones de las familias; y diversificar los formatos, diseños y contenidos de las orientaciones, a fin de generar entre las familias la percepción de que pueden comprenderlas y seguir las.

Los analizados son algunos de los elementos a considerar. Resulta necesario que cada GORE, con el apoyo de MINEDU, genere un mapa de su diversidad que identifique los desafíos, para, desde ahí, trabajar estrategias de atención diferenciada y garantizar no solo el acceso sino también la pertinencia de AeC, incluyendo ampliar y adecuar esta oferta para alcanzar a toda la diversidad de su población. El piso no está parejo; y para que AeC logre sus propósitos, es indispensable generar las condiciones requeridas en favor del bienestar físico y socioemocional de la comunidad educativa, con particular atención a los grupos más vulnerables.

Finalmente, más allá de las situaciones descritas y sus implicancias en términos de los esfuerzos adicionales que se requieren para revertir brechas, esta misma situación representa una oportunidad para impulsar procesos de mejora y fortalecimiento de las experiencias de aprendizaje. Nunca como antes ha sido tan evidente la necesidad de vincular los aprendizajes con el contexto, de tener estudiantes de toda edad enfocados en analizar y comprender mejor el entorno, los hechos que los afectan, las decisiones y sus consecuencias; y, al hacerlo, desarrollar las competencias del currículo nacional de manera articulada.

La necesidad de un trabajo personalizado surge, asimismo, casi como la única opción de acompañar y ayudar a cada estudiante en este contexto de

trabajo remoto, de manera más efectiva, para que progrese en el desarrollo de sus competencias. Es una oportunidad para analizar y comprender el CNEB, algo que debería ser eje medular de la capacitación y acompañamiento a docentes generada desde el MINEDU, las DRE y las UGEL. Es una oportunidad para superar debilidades del sistema presencial que ahora se han hecho más evidentes, así como para potenciar las voluntades de cambio que se han movilizado entre los propios docentes, quienes están generando formas creativas e intensas de intercambio e interaprendizaje, las mismas que se deben aprovechar y fortalecer.

CAPÍTULO II PROPUESTA PEDAGÓGICA DE APRENDO EN CASA

Aprendo en Casa ha buscado configurarse como la estrategia peruana para sostener el servicio educativo desde los inicios de la pandemia, el distanciamiento social y el cierre de las escuelas. Ahora bien: colocando el derecho a la educación en el centro, así como el desarrollo de competencias como el objetivo central, el funcionamiento de esta estrategia requiere la participación de distintos actores e instancias. ¿Qué rol se espera que cumplan? ¿Qué condiciones lo harían viable en cada caso?

El centro de la propuesta de Aprendo en Casa es el estudiante —su formación y su bienestar—, por lo que el sistema debería responder de manera diferenciada y pertinente a las heterogéneas y desiguales condiciones de aprendizaje que existen en las familias. Es por todos conocido el impacto diferenciado de la pandemia en la salud física y emocional, la economía y la convivencia al interior de los hogares peruanos. De acuerdo con el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las competencias no se desarrollan haciendo abstracción de la realidad sino, por el contrario, situándose en ella. Por la misma razón, la política de implementación curricular necesita situarse en la diversidad de escenarios y circunstancias en las que se ubican las escuelas.

El docente es pieza clave de esta propuesta. Su trabajo remoto necesita adaptarse con flexibilidad a las realidades sociales y familiares; y por lo crítico de la crisis sanitaria actual, cuyo impacto ha empeorado las desigualdades sociales, necesita hacerlo con la asistencia técnica y el mejor soporte emocional que el sistema pueda ofrecerle. A esa perspectiva se enfrentan igualmente los equipos directivos: nunca más que ahora se requiere de ellos su liderazgo pedagógico, para hacer viables aprendizajes significativos en las difíciles circunstancias actuales.

Proponemos a continuación un análisis de los componentes de la propuesta pedagógica de la estrategia AeC.



Foto: Ministerio de Educación

1. Principios de la propuesta pedagógica en modalidad remota

El artículo 8 de la Ley 28044 señala que la educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Indica que se basa en nueve principios, que también sustentan el currículo nacional: ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. En estos se basan, a su vez, los principios que guían las acciones de Aprendo en Casa. Ahora bien: para que salgan del plano declarativo y entren al operativo, es necesario emplearlos como criterios de referencia para juzgar la calidad de las experiencias de aprendizaje que se diseñan y proponen. En lo que sigue analizamos cada uno de estos principios.

1.1. Atención diferenciada a la diversidad de condiciones de aprendizaje

Esto implica trabajar para que todo estudiante, sin excepción, no solo acceda al servicio, sino que también reciba los apoyos necesarios para que pueda hacer seguimiento regular a la programación de Aprendo en Casa, realizar sus actividades sin interferencias y aprovechar de manera óptima las oportunidades que se le ofrecen para desarrollar sus competencias. Estas condiciones básicas no pueden suponerse; sabemos que no son las mismas en todos los casos, pero necesitamos evitar que la inercia nos lleve a actuar de manera uniforme, sin hacer distinciones, como si todos tuvieran posibilidades equivalentes o como si los estudiantes y sus familias tuvieran el deber de participar con la misma dedicación, por encima de cualquier circunstancia.

Aprendo en Casa se ha esforzado por atender a estudiantes con necesidades específicas por discapacidad, jóvenes y adultos fuera del sistema regular, estudiantes de comunidades con lenguas originarias y estudiantes del ámbito rural con acceso limitado a medios de comunicación o sin conectividad. La experiencia del 2020 ha demostrado que también es necesario diferenciar la atención en función de las condiciones objetivas de los estudiantes para la recepción y el aprovechamiento del servicio ofrecido de manera remota.

En cuanto a la heterogeneidad de las condiciones, cabe hacer dos distinciones:

Según el nivel de condiciones existentes	Según el canal que emplean
Estudiantes con altas, intermedias o bajas condiciones básicas de aprendizaje en sus familias, debido a las diversas formas en las que han sido afectadas por la pandemia (contagio, pérdidas, desempleo, conflictos o violencia, entre otros factores).	Estudiantes que siguen Aprendo en Casa por medios virtuales, por televisión o por radio, debido a que estos canales ponen a disposición distintos tipos y variedad de recursos u oportunidades, que no son equivalentes en cantidad, forma y contenido.

Esto quiere decir que las oportunidades de aprendizaje ofertadas y gestionadas no pueden canalizarse de manera indiferenciada en cada territorio. Las demandas y expectativas de logro necesitan distinguir estas diferencias

y corresponderse con las diversas posibilidades de los estudiantes, aun al interior de una misma aula, asumiendo con flexibilidad que sus trayectorias no serán parejas ni van a poder lograr las mismas metas en el mismo plazo.

No hacer esta diferenciación conlleva un alto riesgo de desconexión y abandono, una tendencia que ya se observó durante el 2020 y que ha sido, además, un fenómeno global. El logro de aprendizajes efectivos exige una adecuación del servicio a las necesidades y posibilidades específicas de cada estudiante, algo que contraría la naturaleza misma del sistema y que va a requerir de la estrategia una perseverancia tenaz.

1.2. Centralidad en el estudiante, sus aprendizajes y su bienestar

La estrategia AeC surge en el marco del aislamiento social por la pandemia generada por el covid-19, con la intención de continuar brindando el servicio educativo, en un contexto extremadamente desafiante para nuestros estudiantes y sus familias. Por tal razón, este principio pone énfasis su bienestar y desarrollo socioemocional, como condición básica para el desarrollo pleno de sus competencias, particularmente en esta coyuntura.

Dicho de otro modo, se asume como inviable lograr aprendizajes significativos sin condiciones básicas de bienestar que permitan a cada estudiante sentirse seguro y escuchado, comprendido y acompañado por su docente. Esto reta a los docentes a atenderlos con flexibilidad y empatía, partiendo de un conocimiento cercano de las realidades que enfrentan. Es un reto difícil, sobre todo si tenemos en cuenta que, salvo en la educación inicial, este grado de involucramiento con la situación de cada estudiante no forma parte de nuestras tradiciones pedagógicas. Los docentes tampoco han sido formados para saber cómo recoger y utilizar información sobre la vida cotidiana y emocional de sus estudiantes durante la labor pedagógica. Ellos mismos necesitarían ser objeto de este tipo de acercamiento de parte del sistema, dado que la pandemia también los está afectando emocionalmente, a ellos y a sus familias.

1.3. Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

Si la educación debe habilitar a las personas para aprender a lo largo de la vida, fortalecer su autonomía en el aprendizaje es de fundamental importancia desde edades tempranas. La autonomía es, además, una condición básica para posibilitar el desarrollo de competencias.

Aplicar este principio implica que, de acuerdo con su edad, grado, ciclo, nivel y modalidad, las experiencias de aprendizaje planteadas en AeC para estudiantes de Educación Básica Regular, tanto como las propuestas por sus docentes, deben posibilitar que cada estudiante, acompañado o no por un familiar o adulto responsable:

- a) Realice actividades tomando decisiones propias sobre la tarea que ejecuta y elaborando conclusiones o productos basándose en sus reflexiones e indagaciones.
- b) Gane conciencia progresiva del proceso que atraviesa para aprender, de las opciones que adopta y del razonamiento que las sustenta.
- c) Aprenda a autogestionar ordenada y sistemáticamente las acciones a realizar, así como a autoevaluar sus avances y dificultades para la mejora de su proceso.
- d) Realice actividades de forma independiente, sin la supervisión controladora y directiva de una persona adulta, ganando seguridad y sosteniéndose en la motivación que estas actividades puedan suscitarle.

No debemos perder de vista la fuerte tendencia a sobreestructurar las actividades pedagógicas, dejando al estudiante sin margen de decisión. Esta tendencia era notoria antes de la pandemia; ahora se ha hecho más visible y se tiende a justificarla por el hecho de la no presencialidad. Revertirla es una condición necesaria para que este principio se convierta en regla —y no en excepción— en el diseño de las actividades.

1.4. Desarrollo de la ciudadanía

Este principio se basa, entre otros elementos, en la convicción de que la pandemia —que ha colocado en el centro de la dinámica social a la salud como un bien público del que todos somos corresponsables— nos ofrece una oportunidad para el desarrollo de competencias ciudadanas. No obstante, más allá de cualquier coyuntura, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 plantea la necesidad de “asegurar que la educación de las personas en todas las etapas de la vida contribuya a construir una vida ciudadana”.

Las exigencias prácticas que se derivan del principio de desarrollo de la ciudadanía son las siguientes:

- a) Que las experiencias de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes partan del contexto actual para problematizar y analizar los comportamientos ciudadanos, las decisiones y consecuencias que impactan en el plano social, económico, familiar o personal, y que les sean especialmente significativas.
- b) Que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar dilemas de ética ciudadana surgidos en las maneras de enfrentar la pandemia y sus impactos en la vida social y política, en el plano individual, familiar, local y en el plano de las decisiones de gobierno; así como de reflexionar, indagar y proponer alternativas, poniendo en juego diversas competencias, incluyendo los valores y actitudes que sean pertinentes en cada caso y que son parte de los enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica.

1.5. Flexibilidad e innovación

La estrategia AeC plantea recursos para darle continuidad a la atención educativa durante la pandemia; pero promueve también, en línea con el currículo nacional, “la innovación y la experimentación de nuevas metodo-

logías y prácticas de enseñanza que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje” (MINEDU, 2016: 8). En un contexto tan complejo como el actual, esto supone:

- a) **Ensayar estrategias.** Los docentes puedan ensayar estrategias que se adapten a las circunstancias y superen los obstáculos que cada una pueda presentar, para garantizar procesos de aprendizaje reflexivos y autónomos, que fortalezcan en los estudiantes su capacidad para afrontar y resolver toda clase de desafíos.
- b) **Rescatar ideas efectivas.** Estas estrategias pueden aportar ideas efectivas en el campo de la enseñanza remota, el acompañamiento a las familias, la asistencia técnica a otros docentes, la gestión de situaciones críticas y en todos aquellos ámbitos que faciliten la adaptación a las difíciles y desiguales condiciones en las que se ofrece y recibe el servicio educativo.
- c) **Validar y difundir.** A los directivos de las instituciones educativas, así como a los funcionarios de las UGEL y las DRE, le cabe identificar las iniciativas, analizarlas y dimensionar el valor de su aporte, así como brindar las facilidades necesarias y difundirlas como prácticas ejemplares, para que sean inspiración de otros docentes de la localidad y la región o de más allá de ellas.

El obstáculo que debemos enfrentar para hacer esto viable es la tendencia a uniformizar las prácticas, así como a interpretar las orientaciones y recursos del MINEDU como si fueran órdenes taxativas, hábitos que forman parte de la cultura institucional del sector.

1.6. Trabajo articulado con las familias

El sexto principio parte de la premisa de que el desarrollo de competencias se da también fuera de la escuela, más aún en el contexto actual pues el espacio de aprendizaje se ha trasladado a las casas, donde las familias están presentes

y es mayor la posibilidad de contar con su involucramiento. En principio, la implementación de AeC requiere el trabajo articulado entre estudiantes, docentes, familias y comunidad.

No obstante, es necesario tener en cuenta:

- a) **¿Cuál es el rol principal de las familias?** En el caso de la Educación Básica Regular, el papel principal que las familias deben cumplir es acompañar y motivar la participación autónoma de sus hijas e hijos en las actividades de aprendizaje asignadas por AeC y sus docentes. No es, por lo tanto, sustituir el rol del docente asumiendo funciones de supervisión y orientación o de corrección pedagógica de sus aprendizajes. No les toca hacer eso y no les debemos demandar que lo hagan.
- b) **Las heterogéneas condiciones existentes.** Los docentes necesitan estar informados de las mejores o más difíciles condiciones objetivas existentes en cada familia para facilitar las actividades escolares, a fin de que sus demandas y expectativas de colaboración se correspondan con estas diferencias. No es justo demandar y esperar de todos que hagan lo mismo y en el mismo plazo, ignorando las desigualdades. La idea de que se puede hacer avanzar a todos a la misma meta y al mismo tiempo, ya bastante discutible en la modalidad presencial, es aún menos viable en la situación actual.

“La idea de que se puede hacer avanzar a todos a la misma meta y al mismo tiempo, ya bastante discutible en la modalidad presencial, es aún menos viable en la situación actual”.

- c) **La importancia de informar.** Fortalecer la alianza con las familias requiere mantenerlas informadas sobre qué están aprendiendo sus hijas e hijos y cómo lo están haciendo. Si las experiencias que diseñamos y proponemos

están genuinamente orientadas al desarrollo de competencias, es decir, a lograr aprendizajes reflexivos y desempeños autónomos, tenemos una buena oportunidad para mostrarles cómo se aprende a actuar de forma competente y cómo se evalúa esa actuación formativamente, más allá de las calificaciones. La situación actual ha hecho más evidente la necesidad de aprender a enfrentar desafíos con discernimiento crítico y a poner en práctica el conocimiento para resolver problemas. Expliquémosles esto a las familias para generar una demanda distinta a la antigua entrega ritual de contenidos disciplinares.

2. Enfoques que sustentan la estrategia Aprendo en Casa

2.1. Enfoque por competencias

Las actividades pedagógicas de Aprendo en Casa se enmarcan en el enfoque por competencias dispuesto en el Currículo Nacional de la Educación Básica, enfoque que orienta toda experiencia de aprendizaje, sea en modalidad a distancia o presencial. Por lo tanto, todas las experiencias de aprendizaje propuestas, así como las acciones de acompañamiento y mediación del aprendizaje, se definen siempre a partir de situaciones problemáticas que el estudiante debe analizar, para explicarlas y luego:

- discernir posibles alternativas de respuesta;
- decidir la que evalúa como más pertinente; y
- ponerla en práctica y evaluar el resultado.

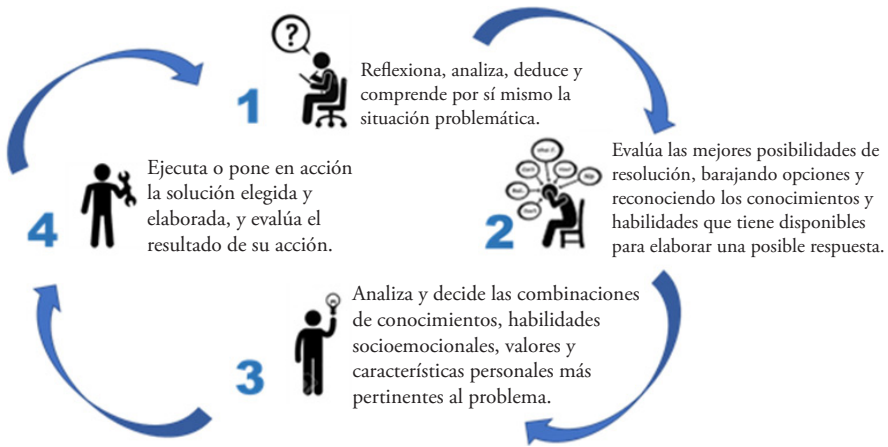
Existe la tendencia a proponer situaciones problemáticas que son significativas desde la perspectiva del docente, pero no del estudiante, y que además ya incluyen una explicación y una solución deseable; una situación así planteada no deja margen para que el estudiante reflexione y tome decisiones. Otro error frecuente es diseñar por completo la ruta de respuesta a la situación problemática, mediante actividades sumamente detalladas; de este modo, el estudiante no aprende a responder de forma competente, sino solo a seguir instrucciones. Necesitamos revertir ambas tendencias para hacer posible el desarrollo de competencias.

Las actividades ideadas para responder a una situación problemática significativa deben estar relacionadas de manera lógica, explícita y directa con dicha situación, así como con el producto o resultado esperado. Además, las evidencias del desempeño deben referirse tanto al proceso como al resultado,

pues el proceso debe visibilizar las cuatro características básicas necesarias en la acción de respuesta al desafío (gráfico 1). Estas evidencias son las que nos ayudarán a identificar el nivel de desarrollo de la competencia del estudiante.

Gráfico 1

Características básicas de una actuación competente



Elaboración propia.

2.2. Enfoques transversales

Además del enfoque por competencias, el currículo nacional se sustenta, como sabemos, en un conjunto de enfoques denominados *transversales*, que aportan concepciones importantes sobre las personas: sus relaciones con los demás, con el entorno y con el espacio común, que se reflejan en valores, actitudes y formas específicas de actuar, que conciernen y desafían por igual a estudiantes y docentes o a cualquier adulto a cargo de la formación.

Todos estos enfoques tienen aplicación en el contexto actual, pues nos ayudan a orientar la respuesta ante las situaciones críticas que estamos enfrentando como país. Según el currículo, no debemos utilizarlos como temas a ser tratados, sino más bien como criterios de referencia para analizar

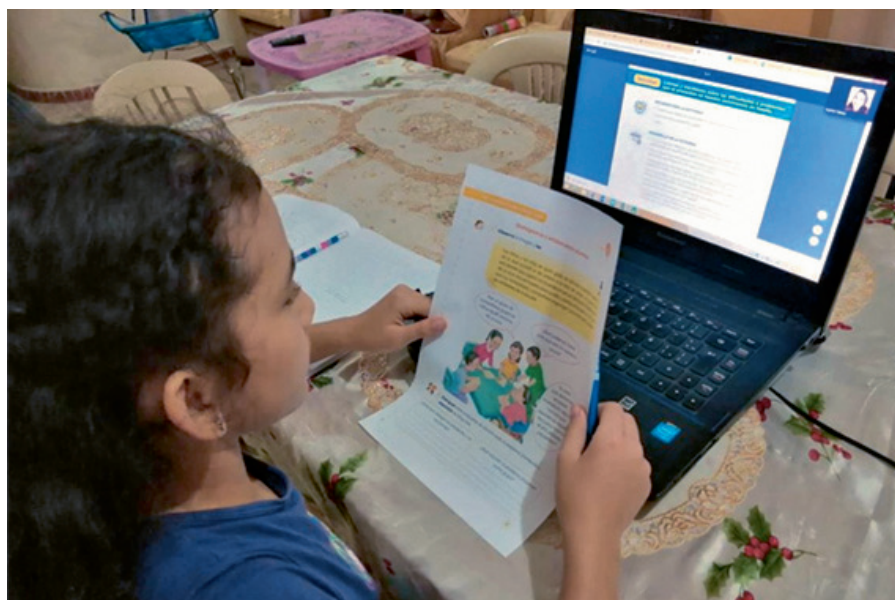


Foto: Agencia Andina

actitudes y comportamientos en la convivencia; no son contenidos que se deban agregar a las competencias de las áreas. Nos aportan criterios para evaluar nuestra respuesta ante las situaciones que viene desencadenando la pandemia en diversos ámbitos y dimensiones. Por ejemplo:

- El impacto diferenciado del contagio debido a las desigualdades sociales ha puesto en relieve el *enfoque de derechos*, el de *atención a la diversidad* y el *intercultural*.
- Las diversas respuestas de los ciudadanos ante la emergencia y las debilidades del sistema de salud han puesto en cuestión el *enfoque de orientación al bien común*.
- Las causas de la pandemia pueden entenderse a partir de la sistemática acción depredadora de la fauna silvestre, lo que pone en cuestión el *enfoque ambiental*.

Los enfoques transversales del currículo nacional nos ofrecen una oportunidad para situarnos más apropiadamente ante los desafíos del contexto actual.

2.3. Enfoque formativo de evaluación

El valor del enfoque formativo de la evaluación se ha hecho más evidente en las actuales circunstancias. En un contexto en el que el aprendizaje se tiene que realizar en condiciones mucho más diversas y desiguales que lo habitual, ha sido oportuno poner en pausa el modelo de evaluación calificadora que suele prevalecer, con el fin de evitar sus posibles consecuencias negativas para los estudiantes.

Así, en la estrategia AeC la evaluación de los aprendizajes se desarrolla a partir de un enfoque formativo de la evaluación, en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica y de la Resolución Viceministerial 094-2020-MINEDU. Partiendo de este enfoque, la principal preocupación es apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando no solo que sus competencias se encuentran en diferentes niveles de desarrollo, sino también que sus oportunidades para alcanzar esos niveles son, igualmente, desiguales. Esto quiere decir que evaluamos fundamentalmente para que los resultados nos indiquen en qué necesita nuestro apoyo cada estudiante, en función de lograr que mejore sus aprendizajes y avance al siguiente nivel de desarrollo de sus competencias.

Ahora bien: es importante subrayar que la evaluación formativa se dirige a identificar los avances, dificultades y desafíos de cada estudiante en el proceso de aprender a actuar de forma competente en distintos ámbitos; no tiene como fin identificar su nivel de retención de determinados conocimientos ni tampoco medir el cumplimiento de las tareas asignadas. Esto significa que repetir la información que el docente pidió estudiar, así como cumplir con las actividades indicadas, no nos dice nada sobre la competencia del estudiante ni, por lo tanto, sobre el nivel de desarrollo en que se encuentra.

La evaluación formativa se enfoca en los desempeños de los estudiantes, que se juzgan sobre la base de criterios que se desprenden de los estándares de las competencias.

3. La priorización de los aprendizajes del CNEB

Es evidente que en este período atípico no se podrán desarrollar todos los aprendizajes previstos en el currículo para cada grado, ni abordarlos con la misma intensidad. A partir de esta premisa, el Ministerio de Educación sugirió priorizar ciertas competencias durante el 2020 y el 2021 (RVM 193-2020-MINEDU), haciendo dos advertencias:

- a) “Estas competencias deben desarrollarse en el marco de situaciones significativas y retadoras para los estudiantes y que respondan a sus necesidades de aprendizaje en el actual contexto”; y
- b) “Esto no cierra la posibilidad de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de otras competencias planteadas en el CNEB, si así lo consideran necesario”.

Es importante no perder de vista lo que esta “priorización” implica desde la lógica de un currículo por competencias:

- Cada desafío que el estudiante deba encarar va a requerirle desplegar, necesariamente, competencias diversas, según la naturaleza de los problemas y el contexto en el que se dan.
- La idea de priorización como selección excluyente de competencias corresponde más a un currículo por objetivos, donde el centro del aprendizaje son los contenidos. Desde un currículo basado en el logro de las competencias se espera más bien que los estudiantes muestren desempeños complejos, lo que requiere combinar saberes de distintas áreas para construir su respuesta ante un determinado desafío.
- Esta constatación nos plantea, entonces, la necesidad de subrayar, en el trabajo pedagógico, los aspectos esenciales de cada competencia. Se trata de trabajar en función de la idea de lo que es esencial en cada

competencia, y no en función de la idea de cobertura asociada a la posibilidad de seleccionar algunos contenidos y dejar de lado otros, propia de un currículo por objetivos.

Partiendo del CNEB, focalizarse en lo esencial de las competencias requiere identificar los desempeños que pueden mostrarnos de la mejor manera que los estudiantes, en efecto, están siendo competentes en cada una de las áreas (escribir un texto explicativo, indagar sobre un fenómeno científico, interpretar las causas y consecuencias de un evento histórico, etcétera). Estos desempeños deben mostrar que un estudiante puede:

- Transferir y usar la información recogida de diversas fuentes para producir una idea o un producto nuevo.
- Manejar esta información de manera reflexiva, no memorizándola ni limitándose a transcribirla sin mayor discernimiento.
- Hacer todo lo anterior desplegando y combinando las diversas capacidades de la competencia, no una sola, y menos aún el desempeño aislado de alguna de esas capacidades.

Necesitamos que estas sean las premisas de todo intento de priorización en el diseño de las experiencias de aprendizaje, tanto desde el punto de vista de AeC como de los propios docentes.

No se trata de priorizar unas y dejar otras, sino de aceptar que las competencias no podrán progresar en la misma escala ni al mismo ritmo que en la modalidad presencial, ni en la medida esperada para cada grado y ciclo.

4. Las experiencias de aprendizaje en Aprendo en Casa

4.1. Qué es una experiencia de aprendizaje

Según la Resolución Viceministerial 093-2020, una experiencia de aprendizaje “es un conjunto de actividades que conducen a enfrentar una situación, un desafío, un problema complejo”. Esta definición es afín a la que el propio currículo nacional hace de una *competencia*, como una actuación dirigida a “lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente” (MINEDU, 2016: 29).

La misma resolución agrega que esta clase de experiencias “se desarrolla en etapas sucesivas y se extiende a varias sesiones. Sus actividades son potentes —desarrollan pensamiento complejo y sistémico—, consistentes y coherentes —deben tener interdependencia entre sí y una secuencia lógica—”. Este enunciado concuerda con las orientaciones pedagógicas del currículo, que señala la necesidad de “promover el pensamiento complejo” en todas las fases del proceso pedagógico: “la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MINEDU, 2016: 171).

La norma también señala que “Para ser consideradas auténticas, [las actividades] deben hacer referencia a contextos reales o simulados”. Esto también coincide con lo planteado en las orientaciones del currículo nacional: “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” (MINEDU, 2016: 171).

Ahora bien: la resolución precisa que “Las actividades educativas están organizadas en *experiencias de aprendizaje* (proyectos, unidades de aprendizaje, estudios de casos, entre otros). También señala que “Dado que el enfoque por competencias idealmente se desarrolla mediante proyectos, se hará énfasis en esta metodología, y otras coherentes con el enfoque (estudios de casos, ABP [aprendizaje basado en problemas]) para que los estudiantes

integren, vinculen, movilicen diversas competencias”. Esta precisión concuerda, igualmente, con lo señalado en el currículo nacional: “Existen distintos modelos de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de competencias de los estudiantes, por ejemplo: el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, entre otros. Son las distintas situaciones significativas las que orientan al docente en la elección de los modelos de aprendizaje” (MINEDU, 2016: 173).

Esto significa que una *experiencia de aprendizaje* puede adoptar distintas estrategias o modelos didácticos, siempre y cuando “demanden emplear competencias, lo que implica que no pueden ser afrontadas en períodos breves de tiempo dada su complejidad” y que “en la medida de lo necesario y lo posible, reproduzcan o reflejen la realidad” (RVM 094-2020-MINEDU). En otras palabras, una *experiencia de aprendizaje* no es una estrategia didáctica en sí misma, sino el nombre que se le está dando al conjunto de estrategias que permiten desarrollar competencias afrontando situaciones significativas que reten, de manera crítica y compleja, la capacidad de pensar de cada estudiante: proyectos de aprendizaje, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, entre varias otras, con características particulares en cuanto a su diseño, organización y finalidad.

4.2. Principales características de las experiencias de aprendizaje

A continuación, resumimos las principales características que necesitan tener las experiencias de aprendizaje para que den lugar al desarrollo de las competencias:

- Como todo proceso pedagógico dirigido al desarrollo de competencias, las experiencias de aprendizaje abordan situaciones problemáticas, reales o realistas, que retan al estudiante a reflexionar y a poner en juego sus competencias de manera autónoma. Se propone que estas situaciones reflejen el impacto de la pandemia que los estudiantes están experimentando

en su vida personal, familiar y social, en el plano material o emocional, de acuerdo con su edad y contexto, siempre según su perspectiva y sus intereses, antes que según la mirada e interés del adulto.

- La respuesta a las situaciones propuestas implica necesariamente la realización de tareas complejas de alta demanda cognitiva que, por lo mismo, no se limitan a recoger, transcribir y comunicar información preexistente. Implican también la combinación de competencias en la medida estrictamente necesaria para abordar esa situación.
- Considerando las dos características anteriores, las experiencias de aprendizaje pueden tomar distintas formas según la estrategia que se elija para desarrollar competencias: aprendizaje basado en problemas, proyectos de aprendizaje, estudio de casos, clase invertida, investigaciones, aprendizaje basado en simulación, etcétera. Cada estrategia tiene sus propias características: tipo de roles y tareas, etapas, secuencias, resultados esperados, etcétera, por lo que su planificación también es diferente.
- Las experiencias de aprendizaje propuestas por AeC pueden ser adaptadas libremente por los docentes, en todo o en parte, según las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y las condiciones y recursos de los contextos en los que se encuentran. No se trata de estandarizar experiencias en todo el país, prescindiendo de las necesidades específicas de cada estudiante, grupo y contexto.

Por lo demás, como cualquier proceso orientado al desarrollo de competencias, toda experiencia de aprendizaje —sea cual fuere la estrategia elegida para formularla— debe contar con criterios explícitos de evaluación derivados del currículo, que se deben comunicar a los estudiantes en lenguaje sencillo, siempre en el marco de una evaluación formativa; asimismo, esos criterios deben aludir también al desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento complejo de cada estudiante, y promover la metacognición sobre las distintas fases de su proceso de aprendizaje.

4.3. Errores frecuentes

En el último período se han puesto en evidencia una serie de malentendidos respecto al sentido de las experiencias de aprendizaje, que han derivado en diseños estandarizados que no corresponden a su significado original. Enumeremos los principales:

- Plantear situaciones simples que no retan al estudiante a pensar críticamente, pues plantean preguntas que ya tienen una respuesta conocida y solo requieren una búsqueda y transcripción de información.
- Plantear situaciones que incluyen una explicación del problema y la solución deseable, de modo que el estudiante ya no tiene que reflexionar, analizar ni decidir nada, solo seguir la ruta trazada por su docente.
- Plantear situaciones que mencionan la pandemia, pero que luego no la retoman, forzando su vinculación con temas que, en sentido estricto, le son ajenos.
- Fragmentar la competencia en desempeños sumamente específicos para dar lugar a actividades puntuales que atraviesan diversas áreas y competencias del currículo, pero que en realidad no abordan las competencias sino fragmentos de alguna de sus capacidades.
- Añadir actividades que no guardan relación con la situación planteada, solo para abarcar otras áreas, anteponiendo los plazos y la cobertura curricular al aprendizaje profundo y la coherencia de la experiencia.
- Proponer actividades cerradas que impiden que los estudiantes desarrollen, expliquen o argumenten sus respuestas, lo que impide apreciar el nivel de desarrollo de su competencia.
- Referir los criterios a las características específicas del producto o resultado esperado, y no a las características o cualidades que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones.
- Proponer actividades generales que presuponen condiciones objetivas óptimas para su realización en los hogares de todos los estudiantes, homogeneizando expectativas de cumplimiento.

- Proponer actividades basadas en los estándares del ciclo, sin evaluar previamente la diversidad de niveles de desarrollo que tienen los estudiantes y su mayor o menor dificultad para lograrlos en el mismo plazo.
- Centrarse en verificar el cumplimiento de las tareas asignadas, sin recoger información del proceso ni ofrecer retroalimentación, o aplicándola de forma correctiva y prescriptiva.

4.4. Las situaciones significativas o auténticas

El impacto de la pandemia atraviesa todos los ámbitos de la vida del planeta —sanitario, social, productivo, educativo, político, familiar—, afectando planes y proyectos de países, pueblos, familias y personas, a corto y largo plazo. Considerando esto, AeC busca enfocar las experiencias de aprendizaje en los múltiples aspectos derivados de la pandemia y cómo impacta hoy —y seguirá impactando después— en nuestra sociedad, en distintos planos y dimensiones de la vida cotidiana.

Dado que el actual contexto de pandemia es una oportunidad para potenciar de manera directa el desarrollo personal y las competencias ciudadanas de los estudiantes, la propuesta es que, en la medida de lo posible, las experiencias de aprendizaje partan de situaciones de la vida real que requieran ser enfrentadas desplegando determinadas competencias. La idea es posibilitar la reflexión crítica sobre los cambios sociales que este contexto ha desencadenado, y sobre las alternativas que se están discutiendo o que es necesario construir.

A partir de estas consideraciones, la RVM 093-2020 propone las siguientes situaciones:

- a) Las relativas al cuidado de la salud y la supervivencia.
- b) Las relativas a la convivencia en el hogar.
- c) Las relativas a la ciudadanía y el bien común.
- d) Las relativas al bienestar emocional.

e) Las relativas al uso del tiempo libre.²⁸

Afrontar situaciones como estas, que van modificándose con el tiempo, puede convertirse en una oportunidad para poner a prueba competencias de distintas áreas curriculares —las que sean indispensables en cada caso—, transfiriendo saberes diversos de un ámbito a otro.

Durante el 2020 se observó la tendencia a aludir a la pandemia de forma protocolar, para después plantear situaciones que no guardaban relación con ella en sentido estricto. En rigor, se trata de ver las conexiones del contexto de crisis sanitaria con la vida social, familiar y personal de los estudiantes, en el plano material o emocional; es decir, de identificar situaciones en la cuales sea objetiva la manera como un contexto afecta al otro. Si los docentes no hacemos el esfuerzo de ver esas relaciones o si subestimamos la necesidad de



Foto: Diario La Republica

28 La Resolución Viceministerial 121-2021 señala también, a modo de sugerencia, otras situaciones significativas que podrían ser claves en esta coyuntura: Cuidado de la salud y conservación ambiental, Ciudadanía y convivencia en la diversidad, Descubrimiento e innovación, Logros y desafíos del país en el Bicentenario, Trabajo y emprendimiento en el siglo XXI.

hacerlo, no podremos ayudar a los estudiantes a identificarlas en su propia vida ni a convertirlas en objeto de reflexión crítica.

A continuación, analizamos sucintamente los principales problemas o desafíos involucrados en las situaciones propuestas, y sus posibilidades de aportar al diseño de experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes.

a) Cuidado de la salud y supervivencia

El riesgo de contagio de covid-19, enfermedad que amenaza la vida de las personas y se ha convertido en primera causa de muerte en este período, hace necesario desarrollar experiencias de aprendizaje que permitan a estudiantes y familias a ver la salud no solo como la ausencia de enfermedad, sino, como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS), *como un estado de completo bienestar físico, mental y social*.

Desde esta perspectiva, las situaciones significativas derivadas del eje de cuidado de la salud —sea que provengan del contexto local o global— deben orientarse a problematizar decisiones, comportamientos, actitudes o expresiones que pongan en riesgo la salud y la calidad de vida de las personas, que estén conspirando de alguna manera contra el bienestar y la supervivencia durante la pandemia.

b) Convivencia en el hogar

El cierre de escuelas y el confinamiento al que ha nos ha obligado la pandemia ante la amenaza de contagio, así como la crisis económica que esto ha provocado, está afectando la convivencia familiar. Empiezan a hacerse comunes problemas de irritabilidad, ansiedad, estrés e incluso violencia, entre otros. La incertidumbre y el miedo por lo que está ocurriendo en el país y en el mundo tiene impactos muy diversos en la calidad de las relaciones humanas

al interior de los hogares, y es fuente de numerosas situaciones problemáticas que pueden ser premisa de experiencias de aprendizaje que pongan a prueba la capacidad de los estudiantes para responder a ellas de forma competente.

c) Ciudadanía y bien común

Como dice el Proyecto Educativo Nacional al 2036, la educación tiene la responsabilidad de contribuir “a la convivencia de sujetos que en una comunidad democrática ejercen con responsabilidad su libertad”. No obstante, desde que se declaró la pandemia hemos sido testigos de diversas reacciones sociales ante las medidas sanitarias para prevenir el contagio, así como ante las debilidades estructurales de nuestro sistema público de salud. Hemos comprobado, asimismo, cómo se han multiplicado las desigualdades sociales, cómo se han vuelto escandalosamente notorias y han hecho que la pandemia golpee de distinta manera a las familias según su nivel de ingresos.

Estos y otros hechos, que son de interés público porque nos afectan a todos —dado que implican derechos—, han puesto en cuestión nuestro sentido de ciudadanía y de bien común; y nuestros niños, niñas y adolescentes están siendo testigos de estas situaciones o están involucrados en ellas de alguna manera. Esto las hace propicias para plantear problemas cuyo abordaje puede requerir y propiciar el desarrollo de diversas competencias, en particular las relativas a la identidad y la convivencia democrática.

d) Bienestar emocional

La pandemia, el confinamiento y el distanciamiento social al que estamos obligados está produciendo cambios importantes en nuestras formas de vivir y de vincularnos. Nos está retando, además, a manejar crisis, conflictos y situaciones de desesperanza o duelo, que nos desbordan de emociones muchas veces contradictorias. Necesitamos aprender a mantener una conciencia

lúcida de nuestros estados emocionales, de las situaciones que las producen o intensifican, así como también a manejar impulsos y evitar ser prisioneros de una sola perspectiva de las cosas.

Estas situaciones críticas, que las viven familias enteras, son propicias para desarrollar experiencias de aprendizaje que ofrezcan a niñas, niños y adolescentes la oportunidad de aprender a reafirmarse y a recuperar bienestar emocional. Experiencias que contribuyan a un mayor conocimiento de sí mismos y a su autovaloración, propiciando a la vez la empatía y la solidaridad con otras personas en situaciones igualmente difíciles.

e) Uso del tiempo libre

La heterogeneidad de las condiciones de las familias en este contexto de crisis lleva a muchos niños, niñas y jóvenes a colaborar con sus padres o cuidadores, asumiendo responsabilidades directas en el sostenimiento de la familia. No es el caso de todos, pero eso hace que —fuera de su tiempo de estudio— unos no dispongan de tiempo libre, mientras que otros sí. Por esta razón, dependiendo de la edad del estudiante y de su realidad familiar, es posible que el tiempo no destinado al estudio lo inviertan en tareas de apoyo a las actividades domésticas o de generación de ingresos.

No obstante, destinar tiempo a actividades que, en este contexto de incertidumbre y estrés colectivo, aporten tranquilidad, distensión y salud mental, es extremadamente necesario. Su carencia puede ser fuente de malestar, estrés o depresión, entre otros síntomas de afectación emocional. La disponibilidad o no de “tiempo libre” en casa, y el modo de emplearlo, puede dar lugar a diversas situaciones problemáticas que, convertidas en experiencias de aprendizaje, propicien el desarrollo de competencias.

5. La evaluación formativa en el marco de Aprendo en Casa

La estrategia Aprendo en Casa, en la medida en que es el medio para implementar el currículo de manera remota, se basa en el CNEB y enfoca la evaluación de manera formativa (gráfico 2). Esto supone fundamentalmente concentrar esfuerzos en recuperar información sobre el proceso seguido por cada estudiante, antes que en el resultado final de la tarea asignada. Es la manera de saber qué dilemas enfrentó cada estudiante, que opciones eligió, en qué razones basó sus decisiones, y cuánta conciencia tuvo de sus aciertos y errores, así como de las estrategias que le funcionaron mejor. Solo así identificaremos el nivel actual de desarrollo de sus competencias, a fin de saber cómo ayudarlos a avanzar.

De manera sucinta, evaluar formativamente implica considerar los siguientes aspectos centrales:

- a) **Identificar los aprendizajes que vamos a evaluar.** La evaluación formativa, en nuestro caso, está referida a un determinado tipo de aprendizaje: las competencias del CNEB, pero tomando en cuenta cómo se definen en el currículo; esto es, como *la facultad de resolver situaciones retadoras haciendo uso reflexivo y combinado de capacidades diversas*, no como temas generales a ser abordados en forma de contenidos. Ese sesgo se ha venido observando a lo largo del 2020 y debe prevenirse.
- b) **Utilizar criterios explícitos, estables y referidos a los aspectos centrales de las competencias** como “lentes” para observar el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, como base para la retroalimentación. Los criterios son *explícitos* cuando se dan a conocer a los estudiantes previamente y se adecúan para que puedan comprenderlos y apropiarse de ellos, de manera progresiva. Los criterios son *estables* porque se observan los mismos aspectos durante el mismo año y de año en año. La

estabilidad posibilita observar el progreso en el desarrollo de las competencias a través del tiempo y también contribuye con la apropiación por parte de los estudiantes. Finalmente, los criterios deben *corresponder a los aspectos centrales de las competencias* del CNEB, es decir, a las capacidades establecidas en el CNEB y considerar la exigencia prevista en los estándares. Los criterios deben articularse claramente con las evidencias y la retroalimentación, para analizar el grado de desarrollo de las competencias.

Es posible que la respuesta a la situación problemática planteada exija necesariamente apelar a competencias de diversas áreas. En este caso, los docentes de estas áreas podrían acordar lo esencial a ser observado, analizado y retroalimentado en los procesos y en los productos de los estudiantes; es decir, priorizar criterios para una misma actividad integrada, evitando así la dispersión y la sobrecarga de información para los estudiantes.

Reiteramos aquí que la integración de competencias no se hace con el propósito de ampliar la cobertura del currículo, sino de permitir al estudiante apelar a los recursos que son en estricto indispensables para afrontar el reto planteado.

- c) **Evaluar a través de situaciones auténticas.** Esto supone ofrecer oportunidades para poner en práctica lo aprendido en contextos reales, y para hacerlo de manera autónoma. Necesitan ser tareas en las que los estudiantes demuestren su capacidad de ofrecer explicaciones en sus propias palabras, transferir lo aprendido en otro contexto a la situación que ahora se les plantea, establecer relaciones y conexiones entre diferentes hechos, saberes, aspectos o nociones, y con el mundo real; pensar críticamente e incluso hacer visible el modo como están aprendiendo, apelando a conocimientos y habilidades de diversa naturaleza. Nada de esto se podrá evidenciar si las situaciones planteadas incluyen su explicación y su solución; si las actividades asociadas están extremadamente pautadas y, además, enfocadas en aprendizajes fragmentados, aislados y sumamente específicos; y si en vez de requerir el uso reflexivo y combinado de

conocimientos en situaciones desafiantes, demandamos simplemente la búsqueda, transcripción y reporte de información ya conocida.

- d) **Analizar el trabajo realizado por cada estudiante.** A la luz de los criterios, debemos analizar los trabajos de los estudiantes para emitir un juicio acerca de los desempeños demostrados en su elaboración, sus avances, logros y dificultades. Este análisis proporciona la sustancia para ofrecer retroalimentación, y para hacerlo de manera clara y descriptiva, siempre ajustada a los criterios, de manera que los estudiantes sepan cómo utilizarla para mejorar su aprendizaje.
- e) **Ofrecer retroalimentación formativa** a distancia mediante los mecanismos disponibles, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las condiciones de aprendizaje en los hogares, en función de su conectividad a internet y del canal que empleen para seguir los programas, y de las mayores o menores facilidades que aporta su realidad familiar para el seguimiento continuo y sin interferencias de la programación diaria.
- Es importante que se use cualquier medio disponible —videollamada, chat, audio, carta, llamada telefónica, video grabado, etcétera— para ayudar al estudiante, mediante preguntas y comentarios, a reflexionar sobre su propia actuación y a darse cuenta de sus avances y logros, así como de los aspectos por mejorar. Este tipo de retroalimentación se distingue de aquella que solo está focalizada en corregir, felicitar, regañar o repetir las explicaciones; y brinda, además, oportunidades para que los estudiantes muestren de qué manera mejoraron sus desempeños o trabajos previos.
 - En principio, el modelo de retroalimentación formativa es dialógico; no es unidireccional. El diálogo docente-estudiante debe estar orientado a que este último pueda seguir aprendiendo de manera autónoma, es decir, a que desarrolle su capacidad de aprender a aprender por sí mismo. El producto de esa retroalimentación deben ser preguntas, valoraciones, inquietudes, ideas y pautas que el estudiante pueda utilizar tanto para reafirmarse en lo que hizo bien como para autocorregirse.

- Una dimensión básica de la retroalimentación es el vínculo de confianza que debe construirse entre docente y estudiante. No constituye solo un procedimiento de envío, corrección y devolución: en el actual contexto de aislamiento por la pandemia, es muy necesario que los estudiantes escuchen a su docente, que sientan su empatía y que también vean el interés del docente por escucharlos.
- En la medida de lo posible, la retroalimentación puede ofrecerse también entre pares, siempre sobre la base de criterios claros; algo que también puede aplicarse entre docentes, para compartir las lecciones aprendidas en relación con el rol pedagógico del docente, extraídas de las evaluaciones efectuadas. Nunca se ha hecho más necesario que ahora el compartir las experiencias y aprendizajes del trabajo pedagógico realizado de forma remota.
- En este contexto a distancia, las competencias comunicacionales cobran especial importancia en la retroalimentación. Se trata de transmitir mensajes con claridad y calidez, por el medio más accesible. Importa el contenido de los mensajes, pero también cómo los transmitimos.

Gráfico 2
Aspectos centrales de la evaluación formativa



Elaboración propia.

6. Orientaciones para la implementación de Aprendizaje en Casa

6.1. Orientaciones para los docentes

Aprendo en Casa plantea que los docentes de cada institución educativa, de forma colaborativa y bajo el liderazgo pedagógico de su director, realicen los ajustes necesarios a todo lo propuesto desde esa estrategia por cualquiera de sus canales (medios virtuales, televisivos y radiales). Es importante tenerlo en cuenta, porque las experiencias de aprendizaje propuestas por AeC son comunes para todos los estudiantes, según su grado y nivel. A los docentes les corresponde adaptarlas y, a la vez, distinguir, en su grupo de estudiantes, cuáles son las condiciones de aprendizaje que cada uno tienen en su hogar, para saber quiénes cuentan con mayores facilidades y quiénes tienen limitaciones. Es importante tener claros los puntos que señalamos a continuación.

a) Sobre las diferencias entre las posibilidades que ofrecen los tres canales

Los tres canales no son equivalentes en términos de la variedad, cantidad y complejidad de los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes; y tampoco son equivalentes las condiciones que tienen las familias para su máximo aprovechamiento. Esto le plantea al docente una exigencia de flexibilidad y adaptación, así como poner énfasis en la calidad antes que la amplitud de los aprendizajes que se promueven. Es decir:

- Cuando uno o más estudiantes siguen Aprendo en Casa por *medios virtuales*, el docente necesita verificar si disponen de conexión y/o de computadora o celular todos los días de la semana y en el horario adecuado; y si en su casa no hay ninguna circunstancia que interfiera

sus posibilidades de seguimiento continuo del programa. Si con algún estudiante esto no ocurre de manera óptima, el docente no podrá plantearle las mismas demandas ni ponerle los mismos plazos que a aquellos que cuentan con todas las condiciones a favor.

- Cuando uno o más estudiantes siguen AeC por *televisión* o *radio*, el docente necesita verificar si tienen o no condiciones en casa para seguir el programa a diario sin inconvenientes. Esto, con la plena conciencia, además, de que por tales canales no dispondrán de los recursos que sí están en la plataforma virtual; de que no todos los padres tienen la posibilidad de acceder a ellos por sus propios medios; y de que tampoco podemos obligarlos a hacerlo. Esta información debe servir, asimismo, para diferenciar nuestras demandas, expectativas y plazos respecto al desempeño de cada estudiante.
- En las condiciones actuales y en el universo de estudiantes conectados a alguno de los tres canales, la recuperación de sesiones que no pudieron seguir en la semana y su actualización en las actividades asignadas dependerá de sus posibilidades objetivas para hacerlo, así como del estado emocional que se derive de ellas. El docente debe evaluar cada caso y evitar plantearles la misma exigencia a todos, sin considerar las circunstancias. En el contexto actual, lograr aprendizajes profundos y consolidarlos es más relevante que apurar la cobertura.

b) Sobre el propósito principal del rol docente

Es necesario diferenciar las demandas administrativas de las demandas pedagógicas que corresponden al rol docente, y asumir que no son equivalentes. Las primeras son necesarias en cualquier contexto, pero son las segundas las que AeC requiere para ser viable y asegurar que el trabajo esté alineado con el desarrollo de competencias como propósito principal.

- La efectividad de la labor profesional del docente tiene como principal referente a los estudiantes y sus necesidades específicas de aprendizaje.

El cumplimiento con determinadas rutinas, procedimientos e informes —a los que el docente está obligado por razones de control administrativo— no equivale al rol pedagógico que se requiere para que AeC logre los resultados esperados. Lo primero tiene como referente a la autoridad y se debe atender, pero no implica necesariamente haber cumplido con lo segundo.

- Lo que AeC espera principalmente del docente, en estas circunstancias, es que promueva oportunidades que posibiliten el aprendizaje reflexivo y la autonomía de los estudiantes. El cumplimiento de su trabajo profesional se valida sobre todo por la calidad de los aprendizajes logrados, antes que por la cantidad; se valida, igualmente, por su flexibilidad para adaptarse a las circunstancias y necesidades de cada estudiante, y por la sensibilidad que demuestra respecto a su estado emocional y el de sus familias.
- El docente puede adaptar y complementar las actividades planteadas por AeC; esto, situándolas en realidades locales o regionales que atraviesen cualquiera de los cinco ejes transversales y que sean significativas para los estudiantes. Cualquier propuesta complementaria necesita estar orientada al logro de aprendizajes reflexivos y al desarrollo de competencias, antes que a contenidos de información; necesita, asimismo, promover y asegurar la autonomía del estudiante en la resolución de las situaciones problemáticas que les proponga; y evitar saturarlo con más actividades de las razonablemente posibles de realizar en las actuales circunstancias.
- Los directivos de las instituciones educativas necesitan afirmarse en su rol de líderes pedagógicos y apoyar a sus docentes en el esfuerzo por caracterizar las desigualdades de las condiciones de aprendizaje en los hogares de sus estudiantes, así como por adaptar sus planes e intervenciones a las posibilidades que cada circunstancia ofrece. En este contexto, se trata de darles las mayores facilidades para ofrecer atención diferenciada a estas diversas necesidades, con prioridad, y a la vez asegurar atención oportuna a las necesidades de sus mismos docentes para que puedan asumir su rol en las mejores condiciones posibles.



Foto: Diario El Peruano

6.2. Orientaciones para las familias

En principio, la situación actual ofrece una oportunidad para fortalecer los lazos y la comunicación entre escuela y familia, a fin de acordar las condiciones básicas que los estudiantes necesitan para estudiar en casa. La estrategia AeC propone un conjunto de orientaciones en este sentido.

Una manera de aportar al aprendizaje desde casa es dándoles valor a las experiencias cotidianas como oportunidades para lograr aprendizajes sumamente diversos. Otra es brindarles a sus hijas e hijos condiciones de espacio y tiempo para que realicen las actividades escolares.

Es importante considerar, sin embargo —cabe reiterarlo— que las realidades familiares son heterogéneas y que las condiciones básicas que requieren los estudiantes para su aprendizaje óptimo no son las mismas. Hay familias con mejores opciones para acceder a la plataforma virtual, así como otras con más posibilidades de leer, interiorizar y aplicar el conjunto de orientaciones en toda su extensión.

Lo que se necesita dejar claramente establecido es que hay por lo menos cuatro acciones básicas que se esperan de las familias:

- a) Informarse sobre los horarios en los que se encuentra activa la estrategia AeC.
- b) Motivar a sus hijas e hijos a respetar el horario, con flexibilidad pero con regularidad.
- c) Asegurarles un espacio y tiempo para que puedan dedicarse a sus actividades escolares, lo más libre de interferencias que sea posible.
- d) Mantener contacto con el docente para plantearle las consultas o dudas que puedan surgir.

Agregaré valor a su compromiso si, además, pueden acompañarlos, hacer actividades conjuntas, preguntarles cómo les va y dialogar con ellos sobre sus actividades u otros temas que están afectando a la familia, entre otras recomendaciones que se formulan en las orientaciones para padres de AeC. Esto dependerá de la existencia de condiciones —objetivas y subjetivas—, que los docentes deberán identificar para saber en qué medida se podrá contar con su involucramiento.

Consideremos, además, que las condiciones pueden variar: modificarse las circunstancias y mejorar las posibilidades de las familias para participar en la estrategia; o empeorar, limitándolas o incluso bloqueándolas. Estas variaciones no necesariamente son señal de desinterés; y los docentes deben esforzarse por apoyar de manera especial a los estudiantes que van quedando en desventaja.

“Una manera de aportar al aprendizaje desde casa es dándoles valor a las experiencias cotidianas como oportunidades para lograr aprendizajes sumamente diversos. Otra es brindarles a sus hijas e hijos condiciones de espacio y tiempo para que realicen las actividades escolares”.

CAPÍTULO III GESTIÓN DE APRENDO EN CASA

*Uno de los pilares de la Política de Modernización de la Gestión Pública (RSGP-N-006-2018-PCM-SGP) es la **gestión por procesos**. Esta es una forma de gestión que se sostiene en la identificación de las cadenas de valor, es decir, en el conjunto de acciones que debe realizar cada entidad o instancia que participa en la producción de un bien público, con la finalidad de responder a las necesidades de la ciudadanía, de manera, además, eficiente, oportuna y pertinente.*

En el marco de una gestión descentralizada, considerando que la educación es una competencia compartida entre los tres niveles de gobierno —nacional, regional y local—, los procesos implicados en la entrega de servicio alcanzan a cada nivel. Cada uno tiene un rol y funciones específicas que deben ejercerse articulada y complementariamente para que el servicio llegue en forma oportuna, adecuada a la diversidad y considerando las características de cada ámbito territorial, a fin de hacer viables los lineamientos y los resultados esperados a nivel nacional.

Al surgir AeC como respuesta a la emergencia sanitaria, el MINEDU asumió la responsabilidad de conducir el diseño e implementación de la estrategia, para garantizar la continuidad en la prestación del servicio educativo en las instituciones educativas públicas de educación básica en todo el país (RM 160-2020). A más de un año de su implementación, y en una perspectiva de sostenibilidad en la que se transitará a formas mixtas de entrega del servicio, es necesario precisar los actores que participan en la gestión de AeC, y sus roles, desde su diseño hasta su entrega a cada estudiante.

A la fecha, de manera general, tenemos:

- a) El **MINEDU**, instancia de nivel nacional, inicia el diseño de AeC, gestiona las condiciones generales, organiza y orienta a los equipos de cada instancia de gestión, para la implementación y el funcionamiento de la estrategia en todo el país.
- b) **Los gobiernos regionales**, a través de las DRE y UGEL —en el marco de sus respectivas competencias—, organizan a los especialistas para apoyar, orientar y darle seguimiento a AeC en las instituciones educativas. Les

cabe el importante rol de orientar la adecuación de las experiencias de aprendizaje para lograr su pertinencia territorial.

- c) **Los gobiernos locales** impulsan actividades y proyectos de apoyo a la educación. En coordinación con las UGEL, promueven el acceso a la estrategia AeC en su localidad y deben orientar a las instituciones educativas en la diversificación de las estrategias.
- d) **Las instituciones educativas**, bajo el liderazgo de los equipos directivos, organizan a sus docentes para contactar, orientar, acompañar y retroalimentar a los estudiantes y sus familias.
- e) **Los hogares**, donde interactúan, a través de las experiencias propuestas, los docentes, las familias y los estudiantes, para generar aprendizajes.

En lo que sigue analizaremos estas líneas de acción, aportando precisiones y recomendaciones para una mejor articulación y complementariedad, y considerando los avances logrados en este período de implementación.

1. Nivel nacional: Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación es el órgano del gobierno nacional que tiene la rectoría en materia de política educativa (ROF MINEDU, art. 1). Como tal, “es responsable de formular las políticas nacionales y sectoriales, en armonía con los planes de desarrollo y política general del Estado, así como supervisar y evaluar su cumplimiento” (ROF, art. 2). Esta competencia incluye “definir, dirigir, normar y gestionar las políticas nacionales y sectoriales en educación, ciencia y tecnología, recreación y deporte [...] considerando el carácter unitario y descentralizado del gobierno de la República” y con criterios de interculturalidad e inclusión educativa (Reglamento de la LGE, art. 125).

En el marco de esta rectoría, el MINEDU diseña y brinda lineamientos para la implementación de AeC; gestiona los medios para facilitar el acceso nacional —plataforma virtual, alianzas con medios radiales y televisivos, y entrega de dispositivos tecnológicos—; brinda asistencia técnica a las instancias descentralizadas, sobre aspectos pedagógicos y de gestión; desarrolla acciones de capacitación a docentes y directivos; y hace el seguimiento a la implementación adecuada de AeC.

1.1. Funciones del MINEDU

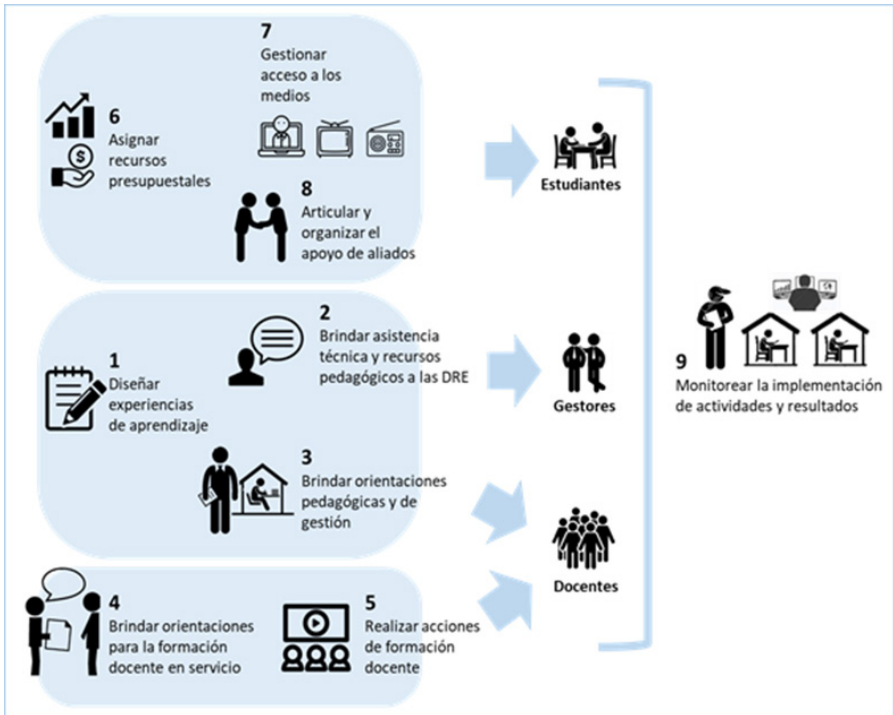
1. Diseñar y producir experiencias de aprendizaje alineadas al currículo nacional, para que todo estudiante —sea de Educación Básica Regular, Bilingüe Intercultural, Especial o Alternativa— pueda seguir aprendiendo desde su hogar, usando diversos canales de comunicación.
2. Brindar a las DRE —o a las instancias de gestión que hagan sus veces— y a las UGEL asistencia técnica y recursos pedagógicos referidos a la implementación y contextualización de la estrategia AeC y la educación a distancia.

3. Brindar lineamientos y orientaciones pedagógicas y de gestión dirigidas a los actores que forman parte de AeC, para la adecuada implementación y contextualización de esta estrategia.
4. Formular orientaciones para la formación docente en servicio, estableciendo las necesidades prioritarias de capacitación y los lineamientos para responder a los desafíos, en el marco de la educación a distancia.
5. Poner a disposición de las y los docentes acciones formativas para atender las necesidades de capacitación que se derivan de la implementación de la educación remota y de AeC.
6. Gestionar y asegurar recursos presupuestales a nivel nacional, regional e incluso de las instituciones educativas, para garantizar el acceso a algunos de los tres canales de AeC (digital, televisado y radial).
7. Gestionar el acceso a los medios para hacer llegar AeC a todo el país: plataformas virtuales, radio, televisión y otros medios o herramientas para la implementación de la estrategia, articulando esfuerzos con los GORE y los GL, a fin de garantizar una cobertura plena a nivel nacional.
8. Articular y organizar la participación de aliados para canalizar su apoyo dirigido a mejorar las acciones, en el marco de la emergencia sanitaria y en favor de las y los estudiantes.
9. Monitorear las actividades y resultados de la estrategia AeC, para garantizar el desarrollo de competencias de las y los estudiantes a nivel nacional.

Estas son las funciones que ha venido asumiendo el MINEDU en el contexto de la emergencia sanitaria, con una perspectiva de sostenibilidad (gráfico 3). No obstante, a la luz de la experiencia, algunas se deberán revisar y replantear considerando un esquema de mayor participación de los gobiernos regionales. Se recomienda que, a la luz del nuevo diseño de AeC, en una perspectiva mixta de entrega del servicio educativo —presencial y a distancia—, se realice un mapeo de procesos conducido por la Unidad de Organización y Métodos (Unome), y se adecúen estos roles al nuevo diseño de la estrategia y a la estructura organizacional que se adopte (ver el capítulo IV, Diez recomendaciones para una mejor gestión de Aprendo en Casa).

Gráfico 3

Funciones del MINEDU para la implementación de Aprendo en Casa



Fuente: Resolución Viceministerial 093-2020-MINEDU. Elaboración propia.

2. Niveles subnacionales de gestión

Los gobiernos regionales, a través de las DRE y las UGEL, son proveedores y responsables directos del servicio educativo en sus ámbitos territoriales, mientras que los gobiernos locales —municipalidades provinciales y distritales— cumplen un rol articulador de los servicios en sus localidades.

Los gobiernos regionales y locales vienen asumiendo su responsabilidad haciendo esfuerzos para ampliar la cobertura, hacer difusión, brindar asistencia técnica a las instituciones educativas, gestionar información, adecuar y elaborar material pedagógico complementario, así como hacer el seguimiento de la implementación de AeC en los ámbitos de su responsabilidad.

Las DRE y las UGEL, en tanto unidades orgánicas de cada gobierno regional, tienen funciones específicas, referidas a su respectivo ámbito territorial.

2.1. Funciones de los gobiernos regionales

En el marco de sus competencias y su alcance territorial, los GORE son responsables del bienestar físico y emocional de su población, con especial atención a los grupos vulnerables: primera infancia, personas con alguna discapacidad, población originaria, comunidades que residen en áreas dispersas, así como niñas, adolescentes y mujeres frente a situaciones de violencia. Para ello, un rol clave es articular los esfuerzos sectoriales y de entidades públicas y privadas, a fin de generar condiciones que permitan responder a las necesidades detectadas. En cuanto a las funciones de las DRE y UGEL en este contexto, vale la pena destacar las que detallamos a continuación.



Foto: Agencia Andina

a) Direcciones regionales de Educación

1. **Identificar y atender las diferencias en las condiciones básicas de implementación de AeC.** Esto supone, por ejemplo, crear mecanismos de soporte pedagógico y socioemocional para estudiantes y familias, tanto como para docentes y directivos; crear mecanismos que aseguren la difusión de los contenidos de AeC en todos los territorios de la región; y establecer alianzas estratégicas que los ayuden a cumplir estos objetivos.
2. **Apoyar y fortalecer a los equipos de gestión para la implementación de AeC.** Esto supone hacerse cargo de la organización e implementación de AeC; ofrecer asistencia técnica a las UGEL para que hagan lo propio de forma pertinente a cada realidad de sus territorios; e identificar y difundir buenas prácticas de educación a distancia que sirvan de ejemplo e inspiración a otras regiones.
3. **Monitorear y reportar los avances y dificultades en la implementación de AeC.** Esto supone monitorear y evaluar las acciones de cada UGEL

para implementar AeC; utilizar la información recogida para identificar buenas prácticas y tomar decisiones oportunas de mejora; y supervisar que se cumplan las disposiciones relativas a esta estrategia.

b) Unidades de gestión educativa local

1. **Identificar y atender las diferencias en las condiciones básicas de implementación de AeC.** Esto supone diseñar estrategias alternativas o complementarias para atender zonas donde, por razones diversas, la estrategia no logre implementarse; hacer lo necesario para que la estrategia funcione en su ámbito; crear mecanismos de comunicación con la comunidad educativa para darle las orientaciones necesarias y conocer sus necesidades; y promover alianzas estratégicas con diversos actores, para facilitar el acceso de los estudiantes a AeC, así como para brindar el soporte socioemocional y pedagógico necesario a quienes más lo requieran.
2. **Apoyar y fortalecer a los equipos docentes y directivos a nivel personal y profesional.** Esto supone ofrecer asistencia técnica a los directivos y docentes, sobre la base de los resultados de la supervisión y monitoreo; formar comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas que propicien el interaprendizaje; detectar y difundir buenas prácticas de educación a distancia; y promover la adecuación de las estrategias de AeC o la producción de estrategias complementarias.
3. **Supervisar, monitorear y reportar los avances y dificultades en la implementación de AeC.** Esto supone supervisar el cumplimiento de las disposiciones del MINEDU y DRE referidas a AeC; monitorear su implementación; y recoger información del monitoreo que aporte evidencias para la mejora de la estrategia.

2.2. Funciones de los gobiernos locales

1. **Articular territorialmente servicios e iniciativas para incrementar la cobertura en sus respectivos ámbitos.** Esto supone propiciar, en coordinación las DRE o las UGEL, acciones sectoriales e intersectoriales que amplíen la cobertura de AeC y el acceso a sus contenidos, incluyendo servicios básicos y conectividad para las instituciones educativas. Esto último implica, por ejemplo, aportar a la instalación, mantenimiento y/o reposición de antenas de radio, televisión e internet; y el fotocopiado y la distribución de material educativo.
2. **Monitorear y reportar los avances y dificultades en cuanto a implementación de AeC y condiciones de bienestar de la comunidad educativa.** Esto supone reportar información relevante sobre la implementación local de AeC y la coordinación con las DRE o UGEL, incluyendo el monitoreo del estado de salud física y emocional de la comunidad educativa.
3. **Difundir AeC e informar a la comunidad educativa.** Esto supone apoyar a las UGEL en la difusión de AeC en su localidad, en alianza con emisoras locales y en los medios de comunicación municipal (radio, televisión e internet).

“Las direcciones regionales de Educación deberían organizar mecanismos de soporte pedagógico y socioemocional a estudiantes, familias, docentes y directivos, en el marco de su jurisdicción, y brindar orientaciones a las UGEL para su implementación”.

2.3. Advertencias

La similitud o correspondencia de varias funciones asignadas a las diversas instancias de gestión genera varios riesgos: 1) que se dupliquen y yuxtapongan

las iniciativas; 2) que ninguna las asuma, esperando que la otra instancia la realice; 3) que se emprendan de manera unilateral, sin la fuerza ni el alineamiento necesarios.

Evitar estos riesgos exige no solo acordar mecanismos y tiempos de coordinación continua, sino una planificación conjunta de acciones, partiendo de una lógica de procesos. Lo que se debe prevenir es que una intervención inédita, compleja y exigente —como la que supone ofrecer educación remota en un contexto de crisis y en escenarios con desigualdades crecientes— sea asumida por los funcionarios de una sola área, como una tarea rutinaria que se suma a tantas otras.

Otro riesgo que se debe evitar es homogeneizar las expectativas en el cumplimiento de los roles asignados a cada instancia, perdiendo de vista que no todas tienen la misma capacidad operativa y de gestión.

Varias tareas que se desprenden de los roles suponen esfuerzos sin precedentes, por lo que se necesita pasar revista a las condiciones básicas que cada una requiere para su cumplimiento: personal idóneo, recursos y tiempo disponibles, redes de aliados operativas, capacidad de liderazgo, visión compartida de los propósitos que animan a esta estrategia y el tipo de resultados que se espera lograr entre los estudiantes. Esto, porque no solo se trata de lograr que el servicio se mantenga activo, sino también de que obtenga, en los aprendizajes que demanda el currículo, el mejor impacto que las condiciones permitan.

3. Comunidad educativa

En cada institución educativa, el equipo docente, bajo el liderazgo de la dirección, tiene la responsabilidad de organizarse para contactar a las familias de sus estudiantes —o a los estudiantes mismos, en el caso de la Educación Básica Alternativa— a fin de conocer su situación particular y ver la mejor forma de llegar a cada una, atendiendo sus condiciones y posibilidades.

Del mismo modo, la comunidad educativa tiene la responsabilidad de analizar, a la luz de las necesidades específicas de sus alumnos, la propuesta pedagógica que AeC pone a su disposición, adecuarla y planificar las propuestas complementarias que sean convenientes, en función de las condiciones, posibilidades y limitaciones de cada estudiante.

Hacer todo esto —y hacerlo bien— supone un importante trabajo coordinado. Cada equipo deberá fortalecer su capacidad de actuar colaborativamente y de poner por delante las necesidades específicas de sus estudiantes, así como de coordinar con su UGEL para demandar el soporte que requiera.

En ese contexto, analicemos lo que toca a los directivos, docentes y familias, así como las condiciones de viabilidad para que puedan cumplir con lo que se espera de ellos.

3.1. Funciones de los directivos

1. Establecer mecanismos de comunicación sostenidos con todas las familias, evitando riesgos de desvinculación. Esto supone informarse sobre la situación de cada familia, identificar sus necesidades y las medidas de apoyo que puedan requerir. Junto con eso, estar informado sobre los avances y dificultades de cada estudiante, y adoptar las medidas que aseguren su mayor participación posible, detectando y previniendo riesgos de desvinculación. Esto pasa, naturalmente, por hacer trabajo de

- equipo con el personal docente, para el diagnóstico de las condiciones de implementación de AeC; por saber cómo acompañar a las familias, en especial a las que se desvinculan, manteniendo la comunicación con todas ellas; y por establecer alianzas estratégicas, en la comunidad, para obtener el apoyo necesario.
2. Identificar y promover condiciones de aprendizaje en los hogares. Esto supone facilitar el acceso de los estudiantes a AeC, viendo la forma de compartir información con sus madres o padres acerca de la programación semanal y otros recursos. En los lugares donde los estudiantes no tienen acceso por ninguno de los canales, pueden recurrir a los cuadernos de trabajo, materiales impresos e incluso al envío de secuencias radiales por otros medios, con ayuda de aliados.
 3. Identificar y atender las necesidades del equipo docente. Esto supone contar con mecanismos efectivos de comunicación interna, que permitan conocer el estado emocional y de salud de cada docente y directivo, así como el apoyo institucional que requiere, con auxilio de otros sectores públicos. Supone, asimismo, dirigir el trabajo pedagógico en equipo. Esto, atendiendo las necesidades formativas y de mejora de la práctica docente, acordando medidas para implementar y adaptar las actividades propuestas por AeC, y articulando lo que se ofrece a través de los tres canales. También monitoreando a los docentes en el uso de los recursos y las herramientas propuestos en la plataforma, acompañándolos y retroalimentándolos sobre la base de su juicio acerca de su desempeño. Lo anterior exige crear espacios de trabajo colaborativo a partir de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CAP), que haga posible la reflexión permanente sobre la práctica, así como la identificación de las necesidades y estrategias de mejora más relevantes.

3.2. Funciones de los docentes

1. Verificar y asegurar las condiciones básicas necesarias para el seguimiento de AeC. Esto supone comprobar que los estudiantes tengan acceso a los

recursos de la estrategia, orientarlos y solucionar sus consultas; mantener una actitud de apertura y escucha con las familias; coordinar con ellas para asegurar que sus hijas e hijos participen —mantenerlas informadas sobre sus tareas, progresos y dificultades—; orientarlas sobre la organización de los tiempos en casa; y estar en permanente comunicación para recibir sus comentarios. Esto va a requerir momentos específicos para recoger sus inquietudes y las de sus hijas e hijos.

2. Diseñar experiencias de aprendizaje en complementariedad con AeC. Esto supone revisar y analizar la planificación y los recursos de AeC destinados a docentes y estudiantes, para conocer las experiencias de aprendizaje planteadas y prever las actividades a desarrollar. Supone, asimismo, complementarlas, contextualizarlas o adaptarlas en función de las necesidades de sus estudiantes.
3. Acompañar a los estudiantes e interactuar con ellos. Esto supone acompañarlos en el desarrollo de las actividades, propiciando su reflexión y la movilización de sus competencias; retroalimentarlos durante su proceso de aprendizaje, recogiendo evidencias de sus progresos y dificultades mediante el uso adecuado del portafolio; e informar sobre su nivel de acceso y su cumplimiento de las tareas.

3.3. Funciones de las familias

1. Asegurar las mejores condiciones posibles para el aprendizaje. Esto supone ofrecerles a sus hijas e hijos las mejores condiciones posibles en cuanto a tiempo, espacio y recursos materiales, para que puedan acceder a las actividades propuestas por AeC, libres de interrupciones y distracciones; motivarlos durante su participación en las sesiones y actividades, reconociendo sus progresos; y crear un buen clima para el aprendizaje, ayudándolos a resolver dudas.
2. Mantener la comunicación con los docentes. Esto supone mantener una relación continua con los docentes para mantenerse informados, plantear dudas y preocupaciones o solicitar apoyo cuando el estudiante lo

necesita. Supone, asimismo, participar en las actividades que proponen los docentes, animando a hacerlo a toda la familia.



Foto: Agencia Andina

4. Acotaciones

En cuanto a la entrega directa del servicio a cada estudiante, las funciones asignadas son muy convergentes con las asignadas a las instancias superiores de gestión: ver que todos estén conectados, averiguar las condiciones en las que se encuentran las familias, brindar soporte emocional y canalizar cualquier otro tipo de ayuda que haga falta; hacer trabajo de equipo, recoger y adaptar o complementar los recursos que AeC ponga a disposición de los estudiantes, y acompañarlos con flexibilidad y empatía, atendiendo a sus diferencias. Teniendo en cuenta que las familias de docentes y directivos están igualmente golpeadas por la pandemia, y que, además, varias de las funciones asignadas suponen esfuerzos que no forman parte de los hábitos ni de la cultura institucional de las escuelas, limitarse a normar las nuevas responsabilidades será largamente insuficiente.

Al igual que en el caso de las DRE y las UGEL, que deben ser el soporte de las instituciones educativas para el cumplimiento de estas funciones, se necesita tener claras las condiciones básicas que les dan viabilidad en la práctica. Estamos hablando de capacidades del personal, información y recursos pertinentes, asistencia técnica oportuna y flexibilidad en el manejo de las demandas normativas habituales, porque no se puede hacer todo a la vez, y la jornada laboral no dura 24 horas diarias, entre otros asuntos.

Se necesita averiguar quiénes pueden hacer todo eso o parte de eso —y en qué medida—, y cuáles son sus necesidades, para ir mejorando en esas tareas. Se necesita, asimismo, identificar las experiencias que lo están logrando mejor, para aprender de ellas. Las disposiciones reiteran la importancia de detectar buenas prácticas; hay regiones que lo han venido haciendo, pero se requiere darles visibilidad y conocer las condiciones que han hecho posible sus progresos.

Del mismo modo, como la experiencia del 2020 lo indica, hay que impedir que las demandas de información del sistema dirigidas de arriba hacia

abajo interfieran con estas funciones; e impedir también que los recursos que la estrategia pone a disposición de los docentes para su adaptación terminen interpretados como órdenes de cumplimiento imperativo.

La rigidez normativa y la tendencia a la uniformización son parte de la cultura institucional; y en las actuales circunstancias, que demandan una gran flexibilidad para adaptarse a las condiciones de los estudiantes, representan barreras que distorsionan el sentido de las decisiones y afectan su efectividad.

Finalmente, la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje en cada institución educativa es una condición necesaria para que estas puedan hacer lo que se espera de ellas, de manera cohesionada y coherente. Su funcionamiento efectivo, sin embargo, necesita respaldo normativo y apoyo técnico, para que no terminen creándose solo de manera nominal o dedicándose a funciones ajenas a su naturaleza colaborativa, que debe estar enfocada en la mejora continua de la práctica docente.

CAPÍTULO IV DIEZ RECOMENDACIONES PARA UNA MEJOR GESTIÓN DE APRENDO EN CASA

La estrategia Aprendo en Casa surgió como respuesta urgente ante la emergencia sanitaria, para sostener el servicio educativo. Hubo que lanzarla aun cuando no se contaba con las condiciones mínimas para una educación a distancia en sentido estricto: conectividad, competencias digitales y requerimientos específicos de la modalidad. Se hizo adaptando materiales, contenidos y medios, y con una importante colaboración de aliados que compartieron generosamente recursos que se adecuaron para su uso en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica. Ahora, en su segundo año, es indispensable recoger las lecciones de esa primera emergencia.

En el segundo semestre del 2020 surgió la necesidad de hacer un primer balance de la estrategia Aprendo en Casa, para identificar necesidades de mejora de su diseño, su implementación y su gestión. Ese fue el origen de este documento. En realidad, desde abril del 2020, cuando se lanzó AeC, se han venido incorporando mejoras paulatinamente e incrementando contenidos referidos a orientaciones y experiencias de aprendizaje, sumados a acciones de capacitación a docentes y directivos, así como de seguimiento.

En el 2021 el reto es continuar la estrategia en un contexto de semipresencialidad progresiva, con una perspectiva de sostenibilidad que trascienda la emergencia; es decir, que perdure y se institucionalice.

Sabemos que el sistema educativo ha sido concebido para ser entregado básicamente de forma presencial, por lo que el tránsito hacia la modalidad remota, en el marco de la emergencia, está resultando complejo y exigente, no exento de limitaciones y desafíos. Ahora que se trata de transitar a un nuevo esquema mixto, que supone renovar roles, competencias, materiales y plataforma, hay que ver cómo se articulan los aprendizajes en tiempo presencial con las experiencias vía remota —pensando en los tres canales— y, por supuesto, cómo se preparan docentes y directivos para actuar con pertinencia y efectividad, no solo en su formación en servicio, sino también en su formación inicial. Parte de estos giros es que el MINEDU —que actualmente cumple la función de diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje— enfoque sus esfuerzos en fortalecer las competencias de docentes e instituciones educativas para que cumplan la función que les corresponde.

Considerando este marco, ofrecemos las recomendaciones que detallamos a continuación.



1. **Aprovechar la oportunidad para avanzar de manera significativa en la implementación del currículo**

El tránsito a formas mixtas de educación efectivas requiere lenguajes, estrategias y habilidades distintas a las empleadas en la presencialidad. Ofrecer educación en entornos virtuales o a distancia supone, para los docentes, el manejo de códigos diferentes en ambientes diferentes, con posibilidades y límites diferentes. Pero este tránsito aporta, a pesar de las dificultades, una oportunidad para ensayar desempeños pedagógicos más efectivos para sus estudiantes. No obstante, según las evidencias reportadas hasta hoy, tales desempeños no se evidencian entre la mayoría de los docentes. Predominan aún las prácticas pedagógicas centradas en contenidos, dirigistas y controlistas, contrarias a la pedagogía que busca el desarrollo de competencias, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender de manera autónoma, junto con la evaluación formativa, la retroalimentación y la flexibilidad que requiere la diversidad existente en las aulas. Son condiciones que no están dadas; y su carencia o limitada presencia perjudica la posibilidad de que nuestros estudiantes avancen en el logro de los resultados que demanda el currículo,

El trabajo remoto ha hecho aún más visible la brecha entre el currículo prescrito y el implementado, pero puede ser una oportunidad para acelerar un tránsito hacia mejores prácticas, reformulando la estrategia de implementación curricular. Esto pasa por aceptar que existen comprensiones heterogéneas sobre el currículo, la naturaleza de sus demandas y sus bases pedagógicas, no solo entre los docentes de las instituciones educativas, sino también al interior de las oficinas del MINEDU que elaboran contenidos para AeC, así como en los equipos de las DRE y las UGEL. Por eso, resulta significativo examinar la alineación de la oferta pedagógica de AeC con el Currículo Nacional de la Educación Básica. Se recomienda, para eso, que, con apoyo de un sistema de monitoreo pertinente, se asuman tres funciones:

- a) Hacer un control sistemático y riguroso de las experiencias de aprendizaje propuestas por AeC, para asegurar que la oferta se encuentre plenamente

- alineada a las premisas del currículo, en todos los medios utilizados. La velocidad de producción no puede sacrificar la consistencia pedagógica de las actividades, pues las consecuencias de los sesgos y las distorsiones confunden a los docentes y las “pagan” los estudiantes.
- b) Asegurar que la oferta de capacitación a docentes y a especialistas pedagógicos de las DRE y UGEL esté dirigida a que, en comunidad de aprendizaje, los docentes reflexionen sobre el estándar de sus prácticas actuales en relación con las requeridas para el desarrollo de competencias, distinguiendo sus fortalezas y debilidades, así como los desafíos que debe afrontar para mejorar. El cumplimiento puntual de actividades y tareas no puede subordinar la calidad del desempeño.
 - c) Avanzar en la comunicación de lo que es realmente esencial en el currículo, y centrar los esfuerzos en que las propuestas de AeC prioricen eso.



2. Fortalecer capacidades pedagógicas enfocadas en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza

El desafío mayor que cada docente ha enfrentado ante el tránsito a la educación a distancia no ha sido únicamente trasladar formas de enseñanza remota a una no presencial. Los resultados del Monitoreo de Prácticas Escolares (MINEDU, 2019a) informan de manera contundente que precisamente aquellas prácticas docentes más valoradas, más relevantes y con mayor impacto en el logro de aprendizajes reflexivos y significativos, son las que con menor frecuencia se han dado en las interacciones entre docentes y estudiantes *antes de la pandemia*.

La práctica vigente no es solo un reflejo de limitaciones en la formación inicial de muchos docentes; también es reflejo de una limitada comprensión de los fundamentos del currículo: el enfoque de competencias, la noción de progresión de las competencias, la evaluación formativa, la retroalimentación, la contextualización como parte de la diversificación para aprendizajes pertinentes. Frente a esto, recomendamos:

a) **Reenfocar la formación docente en servicio hacia los nudos críticos de la práctica.** Los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes que plantea el CNEB son de alta exigencia, considerando la brecha que los separan de las prácticas actualmente predominantes. Por esta razón no basta con brindar orientaciones sobre la forma más deseable de proceder o de instrumentalizarlas. Se requiere:

- Poner el foco en deconstruir aquellas prácticas pedagógicas que son parte de la cultura docente —dirigistas, controladoras, prescriptivas—, contradictorias con el tipo de aprendizajes que hoy se necesita promover. Sugerimos una aproximación distinta a la formación de docentes en servicio, que parta no del “deber ser” sino de la problematización y la reflexión crítica sobre prácticas que forman parte de su experiencia cotidiana y que la cultura escolar ha normalizado.
- Promover el trabajo colegiado. Todas las capacidades o competencias que requiere el docente para sostener procesos de aprendizaje basados en competencias, retroalimentar a sus estudiantes y desarrollar su pensamiento reflexivo, implican “conversaciones” entre docentes; esto, no solo porque el cambio es una empresa colectiva, sino también por la ayuda que se pueden prestar unos a otros. En el ámbito específico de la evaluación, por ejemplo, la conversación entre docentes posibilita compartir criterios y visiones pedagógicas, genera entendimientos comunes y un vocabulario compartido. Esta es la práctica típica de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, tema que el MINEDU ha incluido entre las funciones de una gestión escolar con liderazgo, pero que ha quedado en el ámbito normativo,

“Hacer un control sistemático y riguroso sobre las experiencias de aprendizaje propuestas por AeC para asegurar que la oferta se encuentre plenamente alineada a las premisas del currículo, en todos los medios utilizados”.

pues no hay una estrategia específica para constituir y acompañarla. En algunos ámbitos la pandemia está propiciando esta práctica, que debe potenciarse.

- b) **Amplificación de prácticas ejemplares.** Muchos docentes han tomado la iniciativa y buscado formas creativas de llegar a sus estudiantes. Se han multiplicado o visibilizado redes y grupos que intercambian desde documentos bajados de la plataforma —para evitar que todos tengan que hacerlo— hasta información, pasando por estrategias, casos, experiencias. El requerimiento de interactuar de manera más individualizada con cada estudiante también es una circunstancia positiva, porque el docente ya no los tiene a todos juntos ni debe atenderlos al mismo tiempo; esta situación le permite adecuar las experiencias de aprendizaje a las necesidades individuales. Asimismo, la comunicación con las familias constituye una oportunidad para generar una nueva y mejor manera de relacionarse con ellas.

En este sentido, sugerimos:

- Identificar, fortalecer y apropiarse de las experiencias e iniciativas espontáneas; por ejemplo, mediante el acompañamiento a docentes, para ampliar la reflexión sobre el significado de estos cambios, sus ventajas y su viabilidad. Desde ahí se puede avanzar mejor hacia un enfoque de competencias y una adecuada retroalimentación.
- Fortalecer una política de difusión de buenas prácticas que estén siendo efectivas, caracterizarlas y difundirlas. Es necesario articular los esfuerzos que ya existen al respecto, tarea que puede ser liderada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP), que realiza esta tarea desde inicios de la pandemia —e incluso desde antes—, mientras que la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente (Dibred) puede enfocarse en lograr condiciones de bienestar docente en el contexto de la pandemia.

- c) **Fortalecer el rol profesional autónomo del docente.** Las experiencias de AeC, tal como están planteadas o interpretadas, no son lo suficientemente flexibles como para darle al docente la oportunidad de analizar su práctica y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, así como de tomar decisiones para brindar experiencias más pertinentes. Más allá de la intención de proveer recursos de uso discrecional por los docentes, el hecho real es que terminan “bajando” a las escuelas como órdenes, sin mayor espacio para su adecuación o sustitución. Contribuye a esto el hábito de recibir directivas de cumplimiento obligatorio, pues se asume por principio que todo lo que emana de la autoridad nacional es imperativo, lo que contribuye a desdibujar el rol profesional del docente. A la necesidad de mayor flexibilidad para la toma de decisiones pedagógicas se suma otra: la de fortalecer las capacidades docentes para hacer adaptaciones pertinentes, sin contrariar la posibilidad de lograr competencias efectivas por parte de los estudiantes. Esto supone dejar margen para su desempeño autónomo, para el uso crítico y no meramente reproductivo de saberes diversos, y para la realización de tareas de alta demanda cognitiva.



3. Asegurar condiciones de bienestar docente

Junto con el fortalecimiento de las capacidades de los docentes se requiere darle atención sostenida a su bienestar, atendiendo las necesidades que la pandemia ha puesto en primer plano. Se precisa información primaria sobre cuán afectadas han sido las familias docentes, dimensionar los niveles de estrés a los que están sometidas. Más allá del marco normativo generado, es necesario dar señales visibles de cómo el sistema está ocupándose y preocupándose por ellos. Se requiere, para eso:

- Promover una real articulación intergubernamental e intersectorial para apoyar su salud física y emocional.

- Establecer mecanismos diversos y efectivos de acompañamiento pedagógico para todos los docentes.
- Mapear las dificultades a nivel personal y profesional, y evaluar cómo atenderlas.
- Aplicar una política de bienestar docente para que puedan hacer lo que se espera de ellos y ellas sin sobrecostos emocionales.



4. Impulsar el liderazgo pedagógico de los directivos y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Antes de la pandemia, el MINEDU invirtió mucho para capacitar a directores en liderazgo pedagógico. Esto se pone a prueba ahora, pues son los equipos directivos los que tienen que ponerle atención a la calidad de las interacciones de sus docentes con sus respectivos estudiantes, y de los docentes entre sí. Como hemos señalado, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en tanto espacios para compartir avances y dudas, para hacer de la enseñanza un trabajo colaborativo, requieren ahora más que nunca reforzarse y ampliarse.

Recomendamos:

- a) Rescatar la experiencia piloto que el MINEDU viene desarrollando en un conjunto de instituciones educativas de jornada escolar completa (JEC). Si bien tiene todavía una baja cobertura, cuenta con la experticia y las herramientas necesarias para empezar a escalar.
- b) Recuperar la noción de “escritorio limpio” y hacer efectivo su propósito de aliviar a los directores de carga administrativa.
- c) Revisar y racionalizar la normatividad y las demandas de reportes, pues están reforzando la sensación de desconfianza en el docente, además de restarles tiempo para llevar a cabo su ya recargado trabajo.
- d) Revertir el efecto perverso que estos reportes están teniendo en la demanda de evidencias que transmiten los docentes a los estudiantes, pues inducen a priorizar el cumplimiento por sobre el aprendizaje, lo

que distorsiona profundamente el sentido del enfoque formativo de la evaluación.



5. Revisar el diseño de la estrategia y planificar un sistema mixto, más allá de la emergencia

La posibilidad de combinar lo presencial con lo remoto es una experiencia sin precedentes en la educación pública. En este marco, es necesario, entre otras acciones:

- a) **Precisar el rol de las experiencias remotas y su complementariedad con las presenciales, según el canal usado.** El rol que cumplirán los encuentros presenciales será fundamental, pues tendrá la ventaja de la interacción, y esa habilidad es una de las carencias de la práctica docente actual. Las experiencias remotas, según como se planteen, pueden complementar las presenciales —que incluyen también los textos escolares— aportando experiencias de aprendizaje personalizado y autónomo que, usando formatos didácticos muy diversos, posibiliten el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la transposición de conocimientos. Así se abre la posibilidad de emplear un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que aporten —desde perspectivas variadas— orientación y sentido a las actividades aisladas que se les tiende a proponer a los estudiantes.
- b) **Asegurar la articulación y alineación de los tres medios o canales de llegada: virtuales (mediante tablet, laptop u otro), televisivos y radiales.** Se necesita planificar y desarrollar el servicio de modo que articule realmente y aproveche el potencial de un programa mixto, considerando que los tres canales o medios de llegada no ofrecen los mismos recursos y oportunidades, por lo que los diseños no pueden ser equivalentes. Además:

- Se requiere aprovechar mejor la infraestructura radial con la que se cuenta en el país y que llega a todas partes, para acompañar mejor a los estudiantes que acceden solo por este medio, así como a las familias cuando sus hijas e hijos accedan a través de las tablets.
 - Hay que repensar las modalidades de entrega. Los programas de televisión, por ejemplo, no tienen por qué entregarse necesariamente por grados o ciclos; es posible pensarlos con una lógica de proyectos mensuales que se puedan trabajar en familia, entre hermanos en edad escolar —independientemente de su grado—, y diseñar orientaciones para que el momento presencial refuerce lo específico de cada ciclo.
- c) **Considerar la estrategia como un programa nacional**, planificado bajo el esquema de un programa presupuestal orientado a resultados (PPOR), que defina con claridad el problema público a resolver, la teoría de cambio, los insumos y procesos requeridos, así como sus responsables; esto, no solo al interior del MINEDU sino incluyendo a las instancias de gestión descentralizada (IGD).



Esto exige identificar la cadena de procesos e instancias involucradas en la producción de AeC; prever y precisar qué se requiere en términos de recursos humanos —perfiles profesionales especializados en el lenguaje de cada medio y en las estrategias de uso educativo que les son propias—, insumos, calendarización, público al cual se dirige, actores y roles.



6. Dotar de institucionalidad a la gestión de la estrategia

Aprendo en Casa “llegó para quedarse”. Con el fin de incrementar su eficiencia, es recomendable que una única instancia del MINEDU sea la responsable y coordine todo el ciclo de gestión de la estrategia; asimismo, que planifique la producción pedagógica, que articule la producción, y que defina los roles de los diversos actores y los lidere. Hoy, AeC no tiene un área o instancia que articule a todas las demás y que reporte directamente al despacho del Viceministerio de Gestión Pedagógica (VMGP).

Ni la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) ni la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación (DITE), aun considerando las importantes funciones que cumplen, pueden ser las áreas articuladoras. Primero, porque AeC no involucra solo la Educación Básica Regular, sino también la Educación Especial y la Educación Alternativa; segundo, porque implica el ámbito rural y las lenguas originarias. Solo ahí ya son cinco las direcciones del MINEDU involucradas, sin contar con las de Inicial, Primaria y Secundaria, que sí están bajo la coordinación de la DIGEBR.

Además, AeC demanda desarrollar en simultáneo la definición de los roles y, sobre todo, de los recursos, las orientaciones y acciones formativas dirigidas a docentes, directivos y especialistas pedagógicos de las DRE y UGEL. Con esto, son otras tres las direcciones involucradas.

Con el fin de incrementar su eficiencia, es recomendable que una única instancia del MINEDU sea la responsable y coordine todo el ciclo de gestión de la estrategia. Asimismo, que planifique la producción pedagógica, que

articule la producción, y que defina los roles de los diversos actores y los lidere.

La DITE tampoco puede serlo, porque es una dirección de tecnologías; esa es su experticia y competencia, no así el desarrollo curricular-pedagógico. Menos aún, la definición de las funciones y condiciones requeridas a los actores claves para la entrega del servicio: docentes, directivos y especialistas pedagógicos.

Un obstáculo de fondo es la estructura organizativa del MINEDU, diseñada en una lógica contraria a la gestión por procesos, que es aquello que se requiere. Si se asume la estrategia como un programa nacional, podría constituirse un equipo integrado responsable que lo articule.

Con el fin de incrementar su eficiencia, es recomendable que una única instancia del Minedu sea la responsable y coordine todo el ciclo de gestión de la estrategia. Asimismo, que planifique la producción pedagógica, que articule la producción, y que defina los roles de los diversos actores y los lidere.



7. Especializar la producción de contenidos para los tres canales

Una condición institucional es la existencia de capacidad técnica suficiente para la producción de contenidos dirigidos a los tres canales o medios de llegada (virtuales, televisivos y radiales). Equipos preparados para la educación a distancia, calificados para tareas de producción pedagógica y comunicacional, especializados en los lenguajes y características de cada uno de los tres canales, suficiente en número y acorde a la escala de producción deseada. La educación a distancia tiene una identidad y una característica particular según el canal que emplee, por lo que utilizar los tres canales de manera permanente requiere personal especializado en esos medios y en cada modalidad educativa.

En el caso del equipo pedagógico es indispensable, igualmente, que sean profesionales que manejen con solvencia el currículo nacional y sus premisas;

que comprendan a cabalidad el enfoque de competencias y los enfoques de los aprendizajes que se trabajan; y que sepan adecuar esto a los tres medios, de modo que sus concepciones estén alineadas al currículo. Hay que evitar el riesgo de terminar sacrificando calidad y coherencia curricular en favor de la velocidad de producción y entrega, pues las consecuencias en la práctica docente serán muy graves y profundizarán la brecha entre el currículo oficial y el que realmente se enseña.

En el caso del equipo pedagógico, es indispensable que sean profesionales que manejen con solvencia el currículo nacional y sus premisas; que comprendan a cabalidad el enfoque de competencias y los enfoques de los aprendizajes que se trabajan; y que sepan adecuar esto a los tres medios, de modo que sus concepciones estén alineadas al currículo.

Necesitan, además, otorgarle dedicación exclusiva a la tarea, para lograr concentración y especialización. Debe haber un balance entre ritmo y demanda de producción y equipos a cargo, dentro y/o fuera de MINEDU; no contar con esto genera dos situaciones no deseadas:

- a) **Saturación de equipos y riesgo de error**, junto con márgenes estrechos para hacer un adecuado control de calidad, especialmente en televisión. El desgaste acumulado es un factor de estrés que incrementa el riesgo de error y los equipos se encuentran saturados: “cortos tiempos de producción, producción en paralelo, necesidad de personal adicional, jornadas excesivas de trabajo, sobrecarga, posibles problemas del recurso humano clave (agotamiento laboral), riesgos en continuidad de procesos claves” (MINEDU, 2020a).
- b) Dificultades para llegar a tiempo e incremento de las posibilidades de error, por tener que coordinar entre varias direcciones del MINEDU, tal como se señala en el informe producido por la Oficina de Seguimiento y de Evaluación Estratégica (OSEE): “Los equipos centrales para cada uno de los medios de AeC en DEP/DEI/DIFODS [direcciones de Educación Primaria, de Educación Inicial y de Formación Docente en Servicio] se han ido adaptando y especializando; no obstante, se presentan riesgos

para el desarrollo óptimo y continuo de sus labores en el marco de los procesos claves (producción de contenido)” (MINEDU, 2020b).

Resolver estas tensiones pasa por la redefinición de la estrategia mixta, así como por la definición de la frecuencia, de los criterios de calidad de las experiencias brindadas, de los roles y de las capacidades requeridas; todo esto, junto con el rediseño organizacional.



8. Establecer relaciones intergubernamentales pertinentes, en el marco de la gestión descentralizada y la rectoría del MINEDU

Los gobiernos regionales (GORE) y los locales (GL) tienen un rol imprescindible en la generación de estrategias complementarias, tales como el impulso de un acompañamiento cercano a las familias y de acciones intersectoriales —en cada jurisdicción— para generar condiciones de bienestar, previa caracterización territorial de parte de cada instancia descentralizada de gestión con respecto a su ámbito.

Los meses transcurridos han aportado evidencias de participación proactiva y resolutiva de gobiernos regionales y locales, lo que reafirma la responsabilidad de los primeros con respecto a los servicios educativos y la capacidad de los segundos para articular acciones en su respectivo territorio. Inicialmente, y como respuesta a la emergencia, el rol de los GORE y los GL estuvo centrado en realizar gestiones para el incremento de la cobertura y el acceso, vinculando aliados en sus circunscripciones. Esta acción, junto con las medidas sanitarias, concentró la mayor dedicación durante los primeros meses; era lo que se podía y se necesitaba hacer. De manera progresiva —y en parte motivadas por el intercambio de experiencias—, algunas regiones fueron desplegando acciones como acompañamiento y monitoreo, producción de materiales y soporte emocional a docentes y estudiantes.

Ahora, de cara a la sostenibilidad de la estrategia y en el marco de la preparación del 2021-2022, se necesita pasar a una etapa de mayor involucramiento en cuanto a decisiones pedagógicas y de gestión:

- a) Necesitamos transitar a formas complementarias de diseño e implementación, en las que, por ejemplo, algunos GORE diseñen y produzcan parte de las experiencias de aprendizaje; o que las mejores propuestas regionales —se podría pensar en un concurso— sean incorporadas al “paquete” de AeC que se ofrece vía cualquiera de los tres canales. Incluso, evaluar la posibilidad de que, para los programas radiales, el Ministerio de Educación trabaje lineamientos y capacite, pero que los programas se produzcan territorialmente.
- b) Esta ruta requiere una planificación con el gobierno nacional, lo cual es posible en el marco de las Comisiones Multisectoriales por el Buen Inicio del Año Escolar (BIAE), que se están activando como parte de la Movilización Nacional por la Continuidad Educativa y Retorno al Sistema Escolar. Estas comisiones son instancias de trabajo intersectorial e intergubernamental, y un espacio natural para trabajar de manera conjunta todas las líneas relativas al 2021-2022: para sostener la continuidad educativa, para la entrega del servicio educativo de manera presencial y/o mixta, y para un eventual retorno a las aulas. En esta ruta, es necesario considerar las desiguales condiciones en cuanto a los desafíos territoriales y la capacidad institucional de las regiones.
- c) No es posible tener una ruta única, por lo que se recomienda trabajar en convenios de gestión específicos, que equilibren una división de roles y una articulación que les dé márgenes de autonomía a las administraciones que están en mejores condiciones, y mayor soporte a las que no. La segunda situación es claramente el caso de las regiones de la Amazonía, que presentan las mayores dificultades y los índices de mayor rezago en cuanto a resultados educativos.
- d) En este proceso, el MINEDU podrá fortalecer su rectoría, dándole impulso a la política educativa en un nuevo escenario, así como lineamientos, además de desarrollar capacidades, supervisar y compensar desigualdades.



9. Fortalecer la alianza con las familias

Aprendo en Casa ha trasladado al hogar la experiencia de aprendizaje que solía quedar restringida al aula, y con ello ha generado desafíos y oportunidades hacia los que es necesario dirigir medidas específicas. Una oportunidad es que se ha estrechado —de manera inevitable— la relación con las familias, y esto constituye una oportunidad para generar una nueva y mejor manera de relacionarse con ellas.

Es una buena oportunidad para que las madres y los padres conozcan:

- a) Qué habilidades aprenden sus hijas e hijos ahora en la escuela y por qué, en el mundo de hoy, este tipo de aprendizajes tiene mayor relevancia que aquel ofrecido a lo largo del siglo XX.
- b) Cómo se aprenden esas habilidades, qué procedimientos permiten lograrlas y cuáles no; y qué se espera que logren nuestros estudiantes —sus hijas e hijos— en cada ciclo de la educación básica.
- c) Cómo se evalúa formativamente, junto con cómo diferenciar una evaluación para identificar los logros y verificar el progreso de sus hijas e hijos, de otras dirigidas a entregar calificaciones.
- d) Cómo es el aprendizaje en modalidad remota o mixta, pues no se trata de trasladar formas presenciales ni de equiparar el número de horas, pues la lógica de aprendizaje es otra.

Todo esto supone una estrategia de comunicación muy potente a nivel general, y mantener a las familias constantemente informadas sobre lo que sus hijas e hijos están aprendiendo, cómo lo están haciendo y cómo lo estamos verificando. Naturalmente, supone también que haya coherencia en el tipo de experiencias que AeC, y que los docentes ofrezcan a los estudiantes, porque esta será una oportunidad perdida si insistimos en proponerles actividades de baja demanda cognitiva o dirigidas a reproducir contenidos de información.

La discusión mediática y la preocupación generada en torno a la evaluación y a “cómo será este nuevo año” (“¿pasarán, repetirán?”) tendría que orientarse a generar una comprensión común acerca del sentido de los aprendizajes: no es acumular información o contenidos; no dependen de la cantidad de horas destinadas a “transmitir contenidos”; y la evaluación en función de asignar un calificativo numérico o con letra no es la única finalidad de evaluar, y menos aún la principal.



10. Manejar la tensión alrededor de la cobertura curricular

Ante un segundo año atípico y la imposibilidad de cumplir con las expectativas de cobertura curricular, se ha optado por una “priorización” de competencias. Esta propuesta pasa a ser objeto de discusión si se contempla el enfoque del currículo nacional y la definición misma de lo que es una competencia:

[es] la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético [...]; supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tienen 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” (MINEDU, 2016: 31).

En principio, entonces, hace falta desarrollar diversas competencias para generar la posibilidad de dar respuestas efectivas ante situaciones problemáticas o desafíos. La recomendación de priorización, por lo tanto, va más en la línea de hablar de la necesidad de *enfaticar* en función de lo que se requiera, de lo que cada situación problemática exija para ser solucionada.

Hablar de *énfasis* puede ser más conveniente que hablar de *prioridad* si se considera que, tal vez, incluso las competencias seleccionadas no se podrán trabajar todas con la misma intensidad. Resulta importante, por lo tanto, comunicar la necesidad de poner énfasis en los aspectos esenciales de cada competencia, y advertir sobre la conveniencia de integrar las capacidades pertinentes para lograr una determinada competencia —o competencias de diversas áreas— y no de fragmentarlas.

Lo anterior supone pasar a una lógica de experiencias de aprendizaje más centradas en desarrollar competencias y en el uso reflexivo de la información; de experiencias de aprendizaje que integren capacidades involucradas en el logro una competencia y, mejor aún, competencias referidas a diferentes áreas; de experiencias de aprendizaje menos estructuradas y con mayores márgenes de flexibilidad para el trabajo docente. Esta es una premisa clave, que está planteada desde el inicio de la implementación del CNEB y que debe ser puesta por delante en el contexto actual, junto con explicarla con ejemplos didácticos a través de las diversas estrategias comunicativas y formativas dirigidas a docentes, y a través de la plataforma virtual Aprendo en Casa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades*, (11), 11-21.
- Bandura, Albert (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 34 (2), 191-215.
- Bustamante, Roberto (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente*. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción, 4. Lima: GRADE/Proyecto CREER.
- Cifuentes, Javier (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación por la Justicia Social*, 9 (3).
- Cueto, Santiago; Claudia Felipe y Juan León (2018). *Digital Access Use and Skills Across Four Countries: Construction of Scales and Preliminary Results from the Young Lives Round 5 Survey*. Oxford: Younglives.
- Cueto, Santiago; Claudia Felipe y Juan León (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú*. Lima: GRADE y Niños del Milenio.
- Deci, Edward y Richard Ryan (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Dirección de Educación Básica Regular (2020). *Diseño de la estrategia Aprendo en Casa*. Documento de trabajo. Lima: MINEDU.

- Fung, Michelle; Erick Rojas y Liseth Delgado (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Médica Sinergia*, 5 (6), 1-10.
- Gomes, Cristiano; Hudson Golino e Igor Menezes (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, 5 (9), 1095-1110.
- Guadalupe, César; Juan León, José Rodríguez y Silvana Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: GRADE/Proyecto Forge.
- Hodges, Charles; Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020a). *Comportamiento de los indicadores de mercado laboral a nivel nacional*. Informe Técnico 2, junio. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/infome_empleo_nacional.pdf
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020b). *Comportamiento de los indicadores de mercado laboral a nivel nacional*. Informe Técnico 3 (agosto). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-n03_empleo-nacional-abr-may-jun-2020.pdf
- MINEDU, Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU. <http://www.minedu.gov.pe/curriculo/>
- MINEDU, Ministerio de Educación (2019a). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Monitoreo de Prácticas Escolares. Presentación en Power Point.
- MINEDU, Ministerio de Educación (2019b). Escale, Unidad de Estadística Educativa. Censo Educativo. <http://escale.minedu.gov.pe/magnitudes>

- MINEDU, Ministerio de Educación (2020a). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Evaluación a la implementación de AeC. Educación Inicial. Presentación en Power Point.
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020b). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Evaluación a la implementación de AeC. Educación Primaria. Presentación en Power Point.
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020c). *Orientaciones generales para docentes*. <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones-generales/generales-docentes.pdf>
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020d). Dirección de Educación Básica Especial (DEBE). Resultados de encuesta a familias (PRITE, CEBE, IIEE Inclusivas).
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020e). Dirección de Educación Básica Especial (DEBE). Estudio sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad en la estrategia Aprendo en Casa (AeC).
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020f). Dirección de Educación Básica Especial (DEBE). Resultados del análisis de la sistematización de los planes de los equipos SAANEE.
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020g), Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA). Reporte sobre la estrategia Aprendo en Casa.
- MINEDU, Ministerio de Educación (2020h). Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA). Sistema de información de Educación Básica Alternativa.
- MIMP, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020). *Resúmenes estadísticos de los registros del Programa Nacional Aurora 2010*. https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin_diciembre_2020/BV_Diciembre_2020.pdf

- Monereo, Carles y Montserrat Castello (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (2020). La pandemia covid-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3kO2bWn>
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Madrid: Pearson.
- Unicef (2020). Covid-19: Impacto en la pobreza y desigualdad en niños, niñas y adolescentes en el Perú. Estimaciones 2020-2021. Policy brief. <https://www.unicef.org/peru/media/9031/file/Policy%20brief.pdf>

Normas

Resolución Viceministerial 093-2020-MINEDU. 25 de abril del 2020. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf

Resolución Viceministerial 094-2020-MINEDU. 26 de abril del 2020. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf

Resolución Ministerial 160-2020-MINEDU. 1 de abril del 2020. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-año-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2015). Reglamento de Organizaciones y Funciones del Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/reglamento_de_organizacion_y_funciones_rof.pdf

Resolución Viceministerial 193-2020-MINEDU. Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la covid-19. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

**APRENDO EN CASA:
BALANCE Y RECOMENDACIONES**

Se terminó de editar
en el mes de agosto del 2021

