Ayuda en Acción

Aprendiendo hacia el futuro

Una hoja de ruta metodológica para la priorización de competencias integrales para la vida en programas educativos de desarrollo

Junio, 2023

Autor:
Jorge Cabrejos Silva
Coordinador de Educación e Innovación

Diseño metodológico:
Angélica Montané Lores
Consultora Especialista

Revisión académica:
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas – UPC
Universidad Peruana del Norte - UPN

Fundación Ayuda en Acción Perú
William Campbell Falconí
Director País

Primera edición: Julio de 2023

Fundación Ayuda en Acción Perú
Coronel Andrés Reyes N° 338, piso 5 Int. 123 -124 San Isidro.
0051-1-7028600
https://ayudaenaccion.org.pe/
Aprendiendo hacia el futuro Una hoja de ruta metodológica para la priorización de competencias integrales para la vida en programas educativos de desarrollo © 2023 by Ayuda en Acción is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Aprendiendo hacia el futuro

Una hoja de ruta metodológica para la priorización de competencias integrales para la vida en programas educativos de desarrollo

Una publicación de la Fundación Ayuda en Acción

Índice de Contenidos

Índice de tablas 4

Índice de Ilustraciones 4

Prólogo 5

Presentación 6

1. La perspectiva educativa de Ayuda en Acción 9

2. La realidad educativa internacional y el impacto en el sistema educativo peruano 14

3. El enfoque de competencias integrales para la vida de Ayuda en Acción 19

3.1 Competencias y capacidades 19

3.2 Las políticas nacionales y normativa sectorial 23

3.3 Normativa sobre transitabilidad hacia la educación técnico productiva 36

4. Estudios internacionales sobre capacidades o habilidades 40

4.1 Las habilidades transferibles (transferable skills) 40

4.2 Articulando la formación básica y las habilidades para la empleabilidad: Marco de trabajo Educación 4.0 44

4.3 Las habilidades son complementarias y correlacionan positivamente 46

4.4 Habilidades blandas (soft skills) transversales a varios campos de desempeño. 46

5. Priorización de competencias integrales 48

5.1 Enfoque 48

5.2 El desarrollo de competencias integrales a través de las capacidades transversales 50

5.3 Articulación de competencias priorizadas y capacidades transversales 53

6. Nuestra apuesta por el cambio 59

Bibliografía 61

Índice de Tablas

Tabla 1 -	Concordancia de los enfoques del CNEB con la Ley General de Educación	21
Tabla 2 -	Logros de los CGE de resultados	34
Tabla 3 -	Logros de los CGE de condiciones	34
Tabla 4 -	Compromisos de condiciones y prácticas de gestión de la práctica pedagógica	35
Tabla 5 -	Compromisos de condiciones y prácticas de gestión del bienestar escolar	35
Tabla 6 -	Categorías de habilidades y su relación con el CNEB	42
Tabla 7 -	Taxonomía Educación 4.0	45
Tabla 8 -	Articulación de áreas de desarrollo de competencias con programas educativos de Ayuda en Acción	54
Tabla 9 -	Las capacidades transversales en los Programas de la Fundación	58

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1-	Visión de cambio de Ayuda en Acción	9
Ilustración 2-	Etapas de cambio de Ayuda en Acción	11
Ilustración 3-	Teoría del Cambio de Ayuda en Acción	13
Ilustración 4-	Orientaciones estratégicas y propósitos del PEN36	27
Ilustración 5-	Elementos del Bienestar Socioemocional	32
Ilustración 6-	Articulación de compromisos y resultados de gestión	36
Ilustración 7-	Habilidades para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida	41
Ilustración 8-	Las habilidades transferibles y las dimensiones de desarrollo de las personas	43
Ilustración 9-	Habilidades transferibles clave	44
Ilustración 10-	Propuesta de competencias y capacidades transversales	53
Ilustración 11-	Capacidades transversales por agrupamiento de ejes y competencias	54
Ilustración 12-	Los Programas y las áreas de desarrollo	57

Prólogo

Enseñar para trascender: educar con calidad y propósito

En el vertiginoso viaje hacia un futuro siempre cambiante, la educación desempeña un papel fundamental en la formación de estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de la vida y contribuir al progreso de la sociedad. Es en esta travesía que nos encontramos inmersos, buscando constantemente mejorar la calidad de la educación que ofrecemos a las generaciones presentes y futuras.

En esta publicación, exploramos diversos aspectos claves que moldean la educación, centrándonos en conceptos que despiertan la reflexión y el debate. En un mundo donde las tecnologías avanzan a pasos agigantados y las fronteras se desvanecen, es imperativo abordar las brechas de aprendizaje para asegurar que cada estudiante alcance su máximo potencial.

El aprendizaje por competencias se presenta como una alternativa eficaz para fomentar habilidades prácticas y cognitivas que trasciendan más allá de la simple acumulación de conocimientos. Se trata de una visión educativa que valora la aplicación de saberes en situaciones reales, permitiendo que cada estudiante se convierta en protagonista activo de su aprendizaje.

No obstante, el propósito de la educación no reside únicamente en el desarrollo de aptitudes académicas; la formación integral es indispensable para forjar individuos éticos, empáticos y con una profunda comprensión del mundo que los rodea. Es en el entrelazamiento de lo académico con lo emocional y lo social donde se crea un ambiente propicio para cultivar seres humanos plenos y comprometidos con su entorno.

Se aborda también la importancia de orientar el aprendizaje hacia la vida misma. Educar con miras a la vida es darle sentido y significado a cada lección, mostrando al estudiantado cómo aplicar lo aprendido para resolver problemas reales y contribuir al bienestar colectivo. Así, la educación se convierte en una herramienta poderosa para empoderar a las nuevas generaciones y dotarlas de las herramientas necesarias para afrontar los retos del mañana.

En estas páginas, los lectores encontrarán una compilación de perspectivas, investigaciones y experiencias que ilustran la trascendencia de la educación en la sociedad actual. Cada capítulo invita a la reflexión y a la acción, inspirando a educadores, padres y líderes a colaborar en la construcción de un futuro más prometedor para todos.

Así que, sin más preámbulos, los invitamos a sumergirse en estas páginas y embarcarse en un viaje hacia el conocimiento, la sabiduría y el impacto positivo que solo la educación de calidad, la atención a las brechas de aprendizaje, el aprendizaje por competencias, la formación integral y el aprendizaje para la vida pueden ofrecer.

¡Bienvenidas y bienvenidos a este camino de transformación educativa!

Equipo de carrera de Educación UPN

DEQUENIN
Preescolar

Líderes para formar líderes y transformar sociedades

Ser docente en nuestro país es, ahora, un trabajo que tiene exigencias que, indudablemente, traspasan las barreras de los conocimientos y de los contenidos. No existe otra profesión de la que se espere tanto y, en la mayoría de los casos, se les dé tan poco. Nos hemos acostumbrado a romantizar la precariedad con la que trabajan muchos maestros y maestras en diferentes regiones y ciudades de nuestro país.

Frente a las situaciones que conocemos, organizaciones como Ayuda en Acción, presentan propuestas que, contribuyen tanto con el desarrollo de los docentes, en consecuencia, de los estudiantes y, como resultado, en la sociedad. El presente libro, trae una propuesta que permitirá a los docentes, acercarse a un acompañamiento y liderazgo de su trabajo que permita gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en las y los estudiantes; llevándolos a un desarrollo integral.

El desarrollo integral de las y los estudiantes, como lo propone esta ruta metodológica, se aborda desde el logro de competencias con la finalidad de formar líderes y agentes de cambio cuyo impacto trascienda los límites del círculo inmediato, logrando, incluso, transformar las comunidades en las que viven.

Si bien esta especie de "promesa" nos ha traído esperanza –y desesperanza- desde hace años, la propuesta que trae este libro, no solo pretende que las y los docentes implementen acciones concretas; sino, que puedan, a partir de la reflexión conjunta, considerar diferentes escenarios para aportar soluciones coherentes tras comprender los problemas de cada territorio y las causas subyacentes a estos.

La presente guía metodológica es una ruta que permite a los lectores llegar a la propuesta de Ayuda en Acción al comprender para qué las habilidades transferibles, en una sociedad que tiene cambios constantes, rápidos y vertiginosos; permite el desarrollo de otras habilidades que, en consecuencia, forman a los ciudadanos en seres capaces de identificar cómo su actuar y gestión personal y comunitaria puede contribuir positivamente con el crecimiento de su comunidad y así, romper ciclos desfavorables que, por décadas, han interferido con el desarrollo social de su territorio.

Cada uno de los capítulos, acerca a los lectores al porqué, para qué y cómo incorporar las diferentes dimensiones que conforman la integralidad de las personas; llevándolos a reflexionar sobre su propio rol para contribuir con el crecimiento, no solo personal de las y los estudiantes, sino de toda una comunidad.

Estimado lector, lo invitamos a acercarse a este valioso material con la apertura de pensar en que será usted un agente de cambio que, lejos de recibir un manual que indique acciones únicas, lo lleve a comprender las dimensiones que le permitirá contar con herramientas que atiendan integralmente las necesidades de quienes serán los responsables de tomar decisiones sobre sus comunidades, permitiéndoles identificarse como responsables del propio desarrollo de su comunidad y territorio.

Equipo de carrera de Educación UPC

Presentación

A lo largo de la historia, el cambio social ha sido una característica inherente de las sociedades humanas. Factores como revoluciones sociales, redistribución del poder político, sucesión de procesos económicos, epidemias, avances tecnológicos y científicos han provocado transformaciones sustanciales en la configuración de las interrelaciones entre los diversos grupos humanos, así como en la forma en que enfrentan el futuro.

El rol de los sistemas educativos en este escenario ha consistido en contribuir a la formación de personas pasivas frente a los cambios, en lugar de generar individuos que se involucren en la dinámica social y busquen direccionarla hacia el bien común. Esto se basa en un paradigma tradicional deshumanizante que promovía la despersonalización del estudiantado, considerándolo simplemente como individuos formados para seguir instrucciones.

Sin embargo, en los últimos tiempos hemos presenciado un cambio en esta perspectiva. Han surgido enfoques que reflexionan sobre el papel de la educación, incorporando metodologías y pedagogías que tienen un fuerte componente ético basado en la libertad, la justicia y la responsabilidad. Estos enfoques buscan desarrollar ciudadanos competentes y comprometidos con la mejora de su entorno.

La emergencia sanitaria por la COVID-19 obligó a los gobiernos a cerrar las escuelas durante meses, lo que alejó al estudiantado de las aulas y llevó a la improvisación de estrategias de educación a distancia con limitaciones significativas, o incluso sin acceso, especialmente en áreas rurales. En el caso de Perú, se observó un impacto notable en los resultados de las mediciones educativas realizadas por el Ministerio de Educación (Minedu) en el conjunto de estudiantes, y este impacto negativo aún se observa años después.

Además de la crisis sanitaria, existen otros elementos que influyen negativamente en el objetivo de elevar los logros de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas para las estudiantes y los estudiantes, según lo establecido en la normativa nacional: Estos elementos incluyen el acceso y uso limitado de tecnologías, así como la inestabilidad política que afecta el funcionamiento efectivo de las instituciones educativas. En cuanto al primer punto, las debilidades relacionadas con la conectividad deficiente y el acceso limitado a dispositivos con conexión a internet siguen siendo un desafío pendiente para las instituciones encargadas de garantizar el derecho a la educación. Además, las dinámicas aceleradas de los avances tecnológicos, como la disponibilidad de redes de comunicación de quinta generación y el acceso a herramientas de inteligencia artificial en el futuro cercano, aún no se han asumido ni evaluado por completo en términos de su impacto en el diseño e implementación de los sistemas educativos.

El segundo aspecto que influye negativamente en el cumplimiento de los objetivos para el desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en los resultados de aprendizaje esperados es el bajo nivel de eficacia en la toma de decisiones por parte de las instituciones rectoras o implementadoras del servicio educativo, debido a la inestabilidad política que ha generado retrocesos en los pocos avances logrados en los últimos años. La rotación continua de directivos y personal especializado en todos los niveles del sector educación, junto con las debilidades estructurales de las instancias de gestión educativa descentralizada (IGED) debido al proceso de descentralización nacional, dificultan el acceso a un servicio educativo de calidad. Las carencias en infraestructura y recursos educativos, sumadas a las dificultades para implementar lo establecido en la norma educativa, afecta el logro de las competencias establecidas en la Educación Básica Regular, el desarrollo del potencial de las habilidades personales y el pleno ejercicio de la ciudadanía.La educación, como derecho humano fundamental, permite a los individuos desarrollar habilidades y conocimientos como recursos necesarios para participar de manera eficiente en la sociedad, en consonancia con principios éticos y valores compartidos. Es decir, nos capacita para ser competentes frente a las situaciones problemáticas de la vida personal, laboral y profesional. Sin embargo, las limitaciones ya señaladas en el sistema educativo nacional impiden cumplir con las metas planteadas. Una forma de contribuir a la solución de esta situación es establecer vínculos estratégicos con el sector privado para llevar a cabo acciones que promuevan condiciones educativas óptimas, permitiendo que las estudiantes y los estudiantes desplieguen todo su potencial y se conviertan en ciudadanos comprometidos con la mejora de su comunidad.

Como se concluye en el informe *La educación es un tesoro* (UNICEF, 1996), la educación debe ser vista en un sentido amplio, abarcando no solo el aprendizaje académico y el desarrollo institucional y docente, sino también el desarrollo de habilidades y valores necesarios para la vida plena en sociedad a través de los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esta línea, la Fundación Ayuda en Acción asumió la tarea de elaborar una propuesta para priorizar competencias integrales para la vida, como parte de nuestro objetivo institucional de optimizar la metodología de trabajo de cada uno de los programas educativos en el país y contribuir con la mejora del sistema educativo nacional.

El siguiente documento es un resumen de la propuesta de priorización de competencias necesarias y fundamentales para el desarrollo de los ciudadanos. El Programa de Educación e Innovación de Ayuda en Acción ha desarrollado esta propuesta con el apoyo de expertos en educación, con el objetivo de identificar los niveles de complementación de las acciones formativas en relación con lo propuesto por el Estado peruano. Se hace hincapié en las capacidades y las competencias claves de acuerdo con las necesidades de cada territorio y la sociedad actual. La primera parte sustenta la visión de desarrollo de la Fundación, incluyendo los cambios que se desean lograr en concordancia con los resultados previstos, basados en la sostenibilidad de la transitabilidad educativa y el acceso al empleo o la generación de emprendimientos.

En el segundo capítulo, se realiza una revisión del estado actual de la educación en el país, centrándose en los efectos ocasionados por la pandemia de COVID-19 y la inestabilidad institucional del sistema educativo. También se exploran escenarios prospectivos que podrían servir de base para priorizar las competencias integrales que todos debemos desarrollar, para que nuestros estudiantes se conviertan en ciudadanos capaces de mejorar no solo el mundo actual, sino también el futuro en las décadas venideras. El tercer capítulo desarrolla la argumentación metodológica que sustenta la necesidad de contar con el enfoque de competencias priorizadas, a través de la exploración de experiencias internacionales y la revisión del conjunto de normas pedagógicas nacionales. El cuarto capítulo expone el enfoque de competencias integrales para la vida desarrollado por Ayuda en Acción, a través del desarrollo de un conjunto de capacidades transversales. Esta apuesta educativa tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los beneficiarios, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan desarrollar su vida escolar, académica, laboral y profesional de manera sostenible a lo largo de su vida. Por último, la sección final detalla el perfil de egreso de los participantes en los programas educativos de la Fundación y los procesos mediante los cuales esperamos alcanzarlo.

Esperamos que este enfoque de competencias integrales para la vida que presentamos contribuya a que cada estudiante siga convirtiéndose en agente de cambio en su vida y en su comunidad. Al fortalecer esta orientación, invertimos en un mundo donde cada estudiante prosperar y alcanzar su máximo potencial, contando con los recursos necesarios para enfrentar los desafíos presentes y futuros, y empoderándose para construir un futuro más justo, inclusivo y sostenible. Esto impacta no solo en sus vidas, sino también en sus familias, en la comunidad educativa, en el territorio y, en última instancia, en el mundo en general.

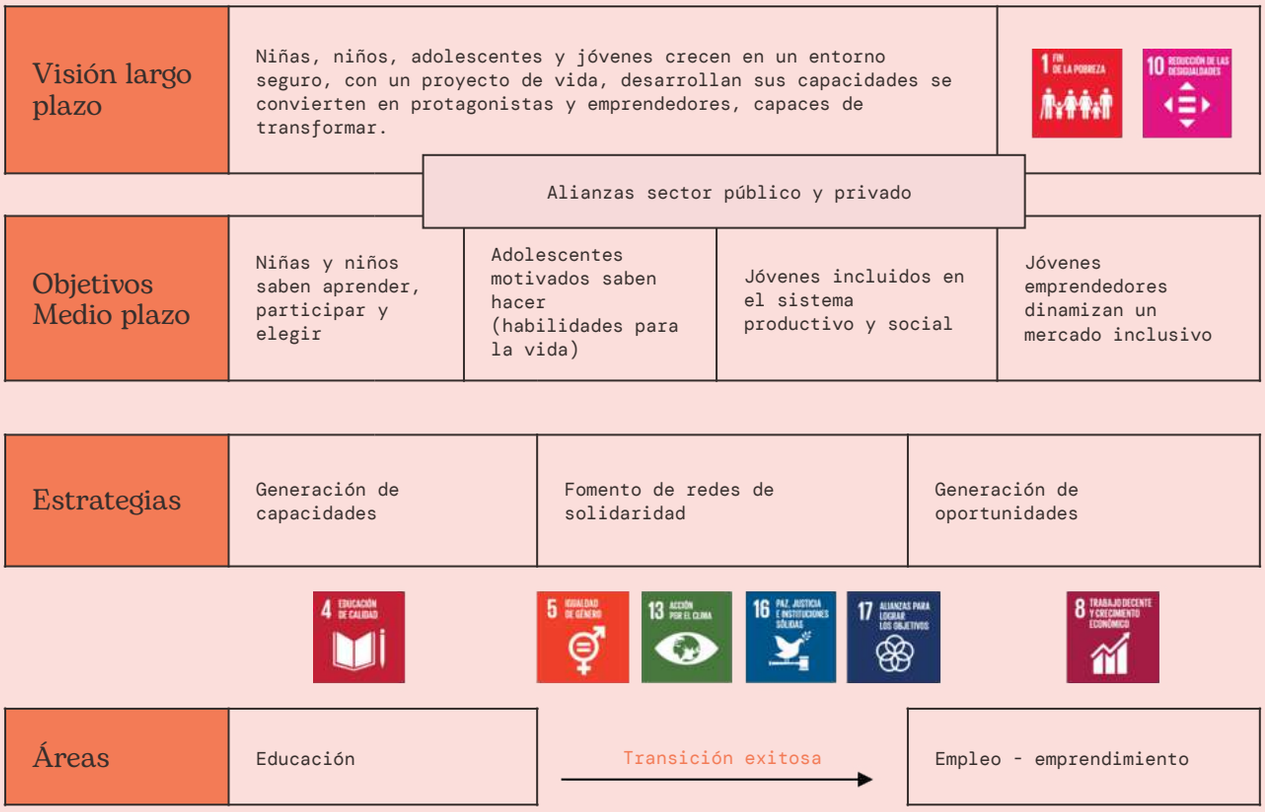
1. La perspectiva educativa de Ayuda en Acción

Ayuda en Acción es una organización que diseña e implementa sus intervenciones a partir de un proceso de planificación cuyo alcance es de corto, mediano y largo plazo, con el objetivo de promover cambios sostenibles en la vida de las personas y comunidades con las que trabaja. La teoría del cambio es una herramienta fundamental que utiliza para explicar y dar coherencia a las acciones que lleva a cabo, con el fin de alcanzar los resultados esperados. Reconoce la importancia de comprender las causas subyacentes de los problemas sociales para diseñar estrategias adecuadas a cada territorio y grupo de personas. Por ello, realiza diagnósticos desde una perspectiva sistémica que considera la diversidad de relaciones y necesidades en cada comunidad. Esto le permite identificar mecanismos de cambio, factores causales y resultados deseados, brindando un marco de acción sólido.

La visión de cambio de Ayuda en Acción se orienta a que niñas, niños, adolescentes y jóvenes crezcan en un entorno seguro, con un proyecto de vida claro, desarrollen sus capacidades y se convierten en protagonistas y emprendedores capaces de transformar su realidad. A través de su línea estratégica de educación, busca que desde temprana edad sepan aprender, participar y elegir, que en la adolescencia sean personas motivadas y desarrollen habilidades para la vida, y que en la juventud logren insertarse de manera exitosa y sostenible en la sociedad y en el sistema productivo. Sus estrategias se enfocan en generar capacidades y oportunidades para todas y todos.

La figura 1 ilustra la visión institucional de Ayuda en Acción, que se centra en crear condiciones propicias para una transición exitosa desde la escuela hacia el mundo laboral o el emprendimiento.

Figura 1
Visión de cambio de Ayuda en Acción



A corto plazo, se espera que los niños y las niñas beneficiarios completen su educación escolar, encuentren motivación para continuar aprendiendo y utilicen la tecnología de forma responsable y racional.

Asimismo, se espera que las docentes y los docentes desarrollen sus capacidades y participen activamente tanto en el aula como en la gestión de las instituciones educativas. Tanto las instituciones públicas como las organizaciones del sector privado deben colaborar en la consecución de objetivos comunes, asegurando que los jóvenes estén preparados adecuadamente para ingresar al empleo o emprender sus propios negocios en el futuro.

Todos estos aspectos deben abordarse a través de experiencias educativas de calidad que se ajusten a la realidad y necesidades de los territorios y comunidades, teniendo en cuenta sus limitaciones y oportunidades. El objetivo es que niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean protagonistas capaces de transformar, reducir las desigualdades y romper el ciclo de la pobreza. Para Ayuda en Acción, la infancia, la adolescencia y la juventud representan el principal potencial para construir un futuro sólido.

La apuesta educativa de Ayuda en Acción se centra en impulsar la generación de capacidades y oportunidades, promoviendo el aprendizaje y el espíritu emprendedor. Nuestro objetivo es capacitar a cada individuo para que pueda emplear sus competencias de manera efectiva, organizar sus ideas con destreza, proponer ideas audaces, afrontar proyectos desafiantes y resolver problemas con solidez.

Buscamos cultivar la capacidad de transformación personal y comunitaria, así como influir positivamente en el mundo que nos rodea. A través de una educación de calidad, basada en el desarrollo de las competencias integrales para la vida, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico, la colaboración y la solidaridad, sentamos las bases sólidas para el éxito y el progreso sostenibles.

En esta tarea, contamos con el valioso apoyo de instituciones públicas y privadas, que se convierten en nuestros aliados comprometidos con la transformación. Trabajamos juntos en la construcción de un futuro prometedor, brindando a cada niña, niño, adolescente y joven la oportunidad de crecer, prosperar y alcanzar su máximo potencial.

Figura 2
Etapas de cambio en Ayuda en Acción

Cambio deseado	Largo plazo	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes, crecen en un entorno seguro,con un proyecto de vida, desarrollan sus capacidades y se convierten en protagonistas y emprendedores, capaces de transformar.				
Condiciones necesarias para el cambio deseado	Medio plazo	Niñas, y niños saben *aprender*, participar y eligir	Adolescentes motivadores, saben *hacer (habilidades para la vida)*	Sector público y privado aliados	Jóvenes incluidos en el sistema productivo y social	Jóvenes emprendedores dinamizan un mercado inclusivo
	Corto plazo	Niños y niñas completan el ciclo escolar, están motivados a aprender y usan la tecnología	Docentes capaces e involucrados en los procesos educativos	Sector público y privado movilizados en objetivos comunes	Jóvenes preparados para el empleo	Jóvenes preparados para el emprendimiento
Estrategias		Generación de capacidades		Redes de solidaridad	Generación de oportunidades	
Condiciones de base		Dotación de capacidades a personas, comunidades e instituciones: Alimentación, acceso al agua, comunidades más resilientes, acceso a servicios básicos como la energia o la vivienda. Se trata de sentar las bases para iniciar un proceso de desarrollo.				
Áreas		Educación de calidad:Estrategia ajustando el análisis previo del contexto y el rol adoptado por AeA en función de las limitaciones y oportunidades.			Empleo y Emprendimiento: Estrategia ajustada al análisis previo del sistema de mercado que permita identificar limitaciones para el crecimiento inclusivo y oportunidades para los jóvenes.	
		Nuestro énfasis reside en la transición exitosa de la escuela el empleo y/o emprendimiento.				

En resumen, nuestra teoría del cambio es el marco estratégico que guía nuestra propuesta educativa institucional y dictamina la particularidad de las acciones que realizamos. Esta guía de priorización del enfoque por competencias surge como respuesta a las necesidades educativa de los territorios en los que trabajamos. Se basa en un análisis exhaustivo del contexto y en el rol adoptado por la Fundación Ayuda en Acción, teniendo en cuenta las limitaciones y oportunidades presentes.

Figura 2
Teoría del cambio de Ayuda en Acción

Cambio deseado	Largo plazo	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes, crecen en un entorno seguro, con un proyecto de vida, desar	
Condiciones necesarias para el cambio desdeado	Medio plazo	Niñas y niños saben aprender, participan y eligen	Adolescentes motivados, saben hacer (habilidades para la vida)
		• Las niñas aumentan sus oportunidades formativas D:Sy su horizonte (deseo, visión de lo que quieren llegar a ser). • La niñez se implica en el proceso educativo y conoce sus derechos. • Madres autónomas y protagonistas de la toma de decisiones en la familia. • Padres asumen su responsabilidad en las actividades reproductivas del hogar y se involucran activamente en la educación, cuidado y protección de sus hijas/hijos. • Docentes cuentan con los recursos (económicos, formación, pedagógicos) para favorecer la transición exitosa al trabajo. • Fomento de la cultura como medio para la generación de oportunidades. • Cobertura educativa como medio para la generación de oportunidades. • La escuela y la comunidad son un entorno seguro para la infancia.	
	Corto plazo	Niñas y ninos completan el ciclo escolar, están motivados a aprender y usan la tecnología	"Docentes capaces e involucrados en los procesos educativos"
		• Las niñas aumentan su nivel educativo (completan la educación obligatoria). • Las familias identifican el estudio con una proyección futura. • Generados espacios de participación y redes de solidaridad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. • Los docentes cuentan con la disposición y están motivados para ser parte de procesos de formación continua. • Autoridades educativas fomentan prácticas pedagógicas que incorporan la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la tecnología. • Mitigación de las causas que generan expulsión y deserción escolar, sobre todo en las niñas. • Incrementada y reorientada la inversión y participación de gobiernos locales para disponer de modelo de éxito (currículo) con alineación de actores (empresas y asociaciones de padres y madres) para la transición exitosa al trabajo	
Estrategias		Generación de capacidades	
Áreas		Educación de calidad Estrategia ajustada al análisis previo del contexto y el rol adoptado por AeA en función de las l	
		Nuestro énfasis reside en la transición exitosa de la escuela al empleo y/o emprendimiento.	
Condiciones de base		Dotación de capacidades a personas, comunidades e instituciones. Alimentación, acceso al agua, comunidades más resilientes, acceso a servicios básicos como la ene	

rollan sus capacidades y se convierten en protagonistas y emprendedores, capaces de transformar

Sector público y privado aliados		Jóvenes incluidos en el sistema productivo y social	Jóvenes emprendedores dinamizan un mercado inclusivo
• Gobiernos central y local incrementan la inversión en educación, como una prioridad en los presupuestos públicos. • Autoridades educativas y docentes implicados en la mejora de la calidad del proceso educativo. • Empresa privada involucrada en el desarrollo sostenible como impulsor de espacios para generación de habilidades (formación práctica) y de oportunidades para la transición exitosa de la educación al trabajo.	• Alianza sector público y privado para el empleo (intermediación). • Plataformas del sector público garantes y promotoras de los derechos humanos, de la seguridad jurídica y física que las inversiones, de la tenencia de las tierras y del medio ambiente, estableciendo un marco legislativo y regulatorio. • Sector financiero promueve el acceso a la financiación en zonas rurales. • Academia involucrada en el proceso de desarrollo (innovación y aprendizaje).	• Mujeres con capacidad para emprender, organizarse, proponer y encarar proyectos. • Las jóvenes eligen su vocación (elección de o que quieren hacer) superando limitaciones estructurales y estereotipos de género. • Ambiente habilitante para la atracción de inversiones orientada al desarrollo económico (inversión segura). • Ambiente habilitante para la incubación y aceleración de emprendimientos. • Tejido económico generador de oportunidades: cadena de valor operativa, sistema de mercado eficiente e inclusivo. • Acceso de pago, créditos y seguros para los jóvenes y familias reduciendo su situación de vulnerabilidad y capacidad de resiliencia (ante fluctuaciones de mercado y perdida de cosecha).	
Sector público y privado movilizados en objetivos comunes		Jóvenes preparados para el emprendimiento	Jóvenes preparados para el empleo
• Gobiernos locales contribuyen a la reducción del absentismo y deserción escolar e impulsan el cambio en la calidad de currículo educativo sin roles de género. • Docentes motivados para ser parte de procesos de formación continua. • Alianzas sectoriales de educación participan en la gestión de la calidad educativa. • Las empresas se involucren en los procesos de inclusión educativa.	• Sector público atrae empresas creando las condiciones para ello y haciendo alianzas con el sector privado. • Centros de formación ofrecen formación ajustada a la demanda laboral. • Sector público y privado se articulen pare garantizas el acceso a una formación de calidad y ofrecer puestos de trabajo.	• Los jóvenes acceden a un proceso formativo e calidad que promueve competencias laborales diversas (romper estereotipos). • Los jóvenes reciben orientación vocacional y procesos de coaching que apoyan sus intereses y cultura emprendedora (los jóvenes eligen). • Los jóvenes acceden a formación financiera y sistemas de ahorro. • Los jóvenes acceden al uso y acceso de la tecnología (brecha digital sin estereotipos de género). • Los jóvenes promueven la solidaridad y una cultura ciudadana. • Mujeres con control sobre los recursos, conciliación familiar y oportunidades laborales. • Economía equitativa de cuidados en el seno de las familias.	

Redes de solidaridad	Generación de oportunidades

imitaciones y oportunidades.	Empleo y Emprendimiento Estrategia ajustada al análisis previo del sistema de mercado que permita identificar limitaciones para el crecimiento inclusivo y oportunidades para los jóvenes.

ergía o la vivienda. Se trata de sentar las bases para iniciar un proceso de desarrollo.

2. La realidad educativa internacional y el impacto en el sistema educativo peruano

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto devastador en la educación de la niñez a nivel mundial. En su punto más crítico, en abril de 2020, se estima que más de 1600 millones de niños en 190 países vieron interrumpida su educación debido a los cierres de escuelas. Durante aproximadamente dos años, desde febrero de 2020 hasta febrero de 2022, los sistemas educativos permanecieron cerrados por meses, afectando de manera desproporcionada a las niñas y los niños más desfavorecidos (UNESCO, 2023). Estas interrupciones en la educación han tenido consecuencias significativas no solo en términos de pérdida de conocimientos, sino también en el bienestar social y emocional de la niñez. La falta de acceso a la educación presencial ha privado a una gran cantidad de niñas y niños de oportunidades cruciales de aprendizaje, interacción social y apoyo emocional que las escuelas brindan. La mayor parte de la población estudiantil ha perdido una cantidad considerable de horas de clase, lo que ha generado desafíos en su aprendizaje y desarrollo, equivalente a un año de aprendizajes en promedio. Esto es especialmente preocupante cuando se analiza el impacto en las niñas y los niños de familiar más pobres, quienes enfrentan una mayor desventaja debido a la falta de acceso a la educación presencial y a las condiciones precarias de conectividad (World Bank et al., 2019, p. 5)

En el caso de la región de América Latina y el Caribe se estableció uno de los períodos de cierre escolar más prolongados y trascendentes en el ámbito educativo a nivel global. Esta situación ha dejado una impronta significativa en los aspectos sanitarios, económicos y educativos de la región.

Se estima que aproximadamente 170 millones de niñas, niños y adolescentes, abarcando toda una generación estudiantil, han experimentado la completa privación de la educación presencial durante aproximadamente la mitad de los días lectivos hasta la fecha.

Las repercusiones, tanto anticipadas como reales, en términos de pérdida de aprendizajes son extraordinariamente considerables, especialmente para los niveles educativos iniciales. La población de estudiantes más jóvenes y aquellos provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos han sido los más afectados por este contexto adverso. Los niveles de rendimiento en habilidades de lectoescritura y matemáticas en nivel primaria se verían sumidos en un retroceso equiparable al registrado hace más de una década, teniendo en cuenta que los avances ya se encontraban caracterizados por su notoria lentitud. Se estima que aproximadamente 4 de cada 5 estudiantes de sexto grado de primaria no podrían desarrollar una comprensión e interpretación adecuada frente a un texto de extensión esperada para dicho nivel (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Grupo Banco Mundial, 2022, pp. 17–19).

Este escenario negativo, en el cual el estudiantado perteneciente a las regiones con menos capacidad económica y desarrollo fue el más afectados en el desarrollo de sus aprendizajes, se refuerza al observar las comparaciones estadísticas entre los países de América Latina y aquellos pertenecientes a la OCDE. Según un estudio llevado a cabo por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Huepe et al., 2022),

Se ha constatado de manera consistente que, en promedio, el estudiantado perteneciente al estrato socioeconómico, social y cultural más bajo en América Latina exhibe un menor porcentaje de logros en términos de rendimiento académico mínimo. Por el contrario, se ha observado que dicho porcentaje incrementa a medida que se asciende en el escalafón del estatus económico, social y cultural tanto a nivel regional como en grupos específicos de países.

Existe cierta correlación entre el tipo de institución educativa en términos de ruralidad y gestión institucional con el nivel socioeconómico del estudiantado y sus familias, así como con los resultados obtenidos en lo relacionado a aprendizajes. En otras palabras, en términos estadísticos la población de estudiantes que pertenecen a las familias más pobres fue la más afectada por la pandemia, el consecuente cierre de escuelas y la ausencia de una interacción presencial con sus docentes, compañeras y compañeros.

La pandemia de COVID-19 ha evidenciado las desigualdades preexistentes en el acceso a oportunidades de aprendizaje, agravando estas disparidades. Durante el periodo de la pandemia, los centros educativos privados pudieron adaptarse a la modalidad virtual gracias al acceso a internet y computadoras tanto por parte del estudiantado como del cuerpo docente en sus hogares.

En cambio, el alumnado de escuelas públicas, en sus diversas modalidades, a menudo tuvo que acceder a la conectividad a través de dispositivos móviles o compartiendo equipos con otros miembros de sus familias. En el caso de las escuelas rurales, la disponibilidad de internet y/o computadoras fue aún más problemática (CEPAL, 2022). Además, estas instituciones se vieron afectadas por otras variables, como la escasez de alimentos o medicinas.

Esta situación ha convertido la posesión de herramientas tecnológicas en una condición excluyente para garantizar la continuidad pedagógica y el desarrollo de los procesos de aprendizaje (Huepe et al., 2022, pp. 41–43), especialmente para el grupo de estudiantes que carece de acceso a estas herramientas. Así, la pandemia ha puesto en relieve la asociación entre el nivel de ruralidad y el tipo de gestión de las instituciones escolares, así como el nivel socioeconómico de los establecimientos y las familias de los estudiantes. Las desigualdades existentes se han exacerbado, impactando negativamente en el acceso al servicio educativo y en la continuidad pedagógica.

En el caso peruano, no solo las consecuencias de la emergencia sanitaria han mostrado la debilidad del sistema educativo para atender a toda la población estudiantil del país. También la inestabilidad institucional producto de los continuos cambios en el Gobierno nacional ha generado retrasos en el objetivo institucional de recuperar el tiempo perdido en los dos años de cierre obligatorio. Las decisiones del Gobierno no se alinean con los acuerdos establecidos a nivel de Estado y se han generado debates entre actores públicos y privados sobre la dirección que debe tomar la gestión de todo el sistema educativo en lo relacionado a la implementación del CNEB y el rol que deben cumplir órganos vinculados al Minedu, como el CNE. Mientras tanto, los resultados de las evaluaciones de aprendizajes reflejan un panorama desalentador, situándose en niveles similares a los registrados casi una década atrás.

Según la última Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 realizada por el Minedu (Minedu/Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2023), el 37,6 % de estudiantes de segundo grado de primaria muestra un nivel de logro satisfactorio en lectura. El porcentaje alcanzado por el mismo nivel se reduce a solo el 16,3 % en las zonas rurales. Al revisar los datos sobre la misma población, pero en relación con los logros alcanzados en matemáticas, la situación es más preocupante: a nivel nacional, solo el 11,8 % del estudiantado ha alcanzado un nivel satisfactorio, y solo el 5,5 % en ámbitos rurales.

En el nivel secundaria, los resultados obtenidos son bastante similares. El 19,1 % del estudiantado de segundo de secundaria logró alcanzar el nivel satisfactorio en lectura. En matemática, solo el 12,7 logró estar en el estándar esperado. En las zonas rurales, las más afectadas por todas las variables descritas en párrafos anteriores, solo el 5,4 % de la población estudiantil alcanzó el nivel satisfactorio en lectura y el 4,1 % en matemáticas. En relación con los cursos de ciencia y tecnología, también evaluados en esta medición, la información obtenida no difiere notablemente: solo el 12,0 % del estudiantado de todo el país logró un nivel satisfactorio y únicamente el 4,3 % que habitan en zonas rurales tuvieron el mismo desempeño.

Otro aspecto importante que ha sido afectado debido al alejamiento del estudiantado de las aulas y la falta de interacción presencial y diaria con sus pares y docentes es el componente socioemocional. Este aspecto es especialmente relevante en los primeros años de escolaridad. El hecho de no haber tenido la oportunidad de vivir esa experiencia ha impedido que desarrollen adecuadamente habilidades como la regulación emocional, la autoeficacia, las estrategias para hacer frente al acoso escolar y la toma de decisiones para evitar la procrastinación (Minedu, 2023, pp. 16–31).

Es fundamental enfatizar que contar con estudiantes que obtienen bajos puntajes en las evaluaciones del sector educativo conlleva importantes consecuencias tanto para sus vidas personales como para su desarrollo como ciudadanos. El bajo nivel de logro de sus competencias en el ámbito educativo podría limitar sus oportunidades futuras, dificultando su acceso a empleos bien remunerados y restringiendo sus capacidades para participar plenamente en la sociedad como ciudadanos. Además, una deficiente habilidad en lectura, matemática y ciencia puede afectar sus capacidades para tomar decisiones informadas, resolver problemas cotidianos y comprender el mundo que les rodea, así como disminuir las probabilidades de satisfacción en su vida futura (Lettau, 2021). Esto puede generar una falta de confianza en sí mismos y una disminución en su autoestima, afectando negativamente su bienestar emocional. Como consecuencia, estos estudiantes pueden experimentar dificultades para involucrarse activamente en asuntos cívicos y ejercer su papel como ciudadanos responsables, ya que pueden tener dificultades para comprender y evaluar información relevante, participar en la esfera pública y contribuir al desarrollo de su comunidad.

Superar estos desafíos es una tarea de largo aliento que implica la participación activa de las instituciones del Estado y de todas aquellas organizaciones del sector privado que promueven acciones de desarrollo educativo. Además del contexto actual, también se presentan desafíos futuros en un mundo que cambia rápidamente y que demanda ciudadanos capaces de responder adecuadamente a sus exigencias, desarrollando sus capacidades y competencias en cada uno de los aspectos que componen su vida.

3. Desarrollo de Competencias Integrales para la Vida: el Enfoque de Ayuda en Acción

3.1 Competencias y capacidades

La competencia se define como "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" (Minedu, 2017, p. 29). Las competencias son construcciones sociales que evidencian el aprendizaje a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes integradas en capacidades y valores, los cuales son fácilmente transferibles a diferentes situaciones de la vida y al desempeño profesional (Carpio, 2013). Adquirir y desarrollar competencias es un proceso continuo a lo largo de la educación y va más allá del simple conocimiento teórico, ya que implica la capacidad de aplicar y utilizar ese conocimiento de manera efectiva en situaciones prácticas.

El CNEB constituye el marco curricular nacional que "establece los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica" (Minedu, 2017, p. 8). Por tanto, orienta los programas de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial.

El Perfil de Egreso del CNEB representa “la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica” (Minedu, 2017, p. 13), lo que constituye la apuesta formativa nacional; estando compuesta por las siguientes características que se espera que cada estudiante cumpla al terminar su trayectoria escolar:

1. Reconoce su propia valía como persona y se identifica con su cultura en diferentes contextos.
2. Propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y responsabilidades, y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo.
3. Desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y sus resultados.
4. Interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto.
5. Indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.
6. Practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas.
7. Aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información y gestionar su comunicación y aprendizaje.
8. Se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extrajera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.
9. Aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros.
10. Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, lo que le permite conectarse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno.
11. Comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa en la vida de las personas y de las sociedades.

El perfil considera también siete enfoques transversales que corresponden a los principios de la educación de la Ley General de Educación 28044, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Concordancia de los enfoques del CNEB con la Ley General de Educación

Enfoques transversales del currículo nacional de la educación básica	Principios de la ley general de educación 28044
1. Enfoque de derechos	Calidad y democracia
2. Enfoque Inclusivo o de atención a la diversidad	Inclusión, equidad, calidad e igualdad de derechos
3. Enfoque intercultural	Interculturalidad, equidad, democracia, igualdad de género y ética
4. Enfoque de igualdad de género	Se toma del Plan Nacional de igualdad de género 2012-2017
5. Enfoque ambiental	Conciencia ambiental, calidad y ética
6. Enfoque de orientación al bien común	Ética, democracia, interculturalidad, calidad, igualdad de género
7. Enfoque búsqueda de la excelencia	Calidad, ética, igualdad de género, equidad

La aspiración de la institución rectora del sistema educativo a nivel nacional es que los ciudadanos logren las once características del perfil descrito anteriormente. Para lograr esto, a lo largo de su Educación Básica, el estudiantado debe tener interacciones y oportunidades que les permitan desarrollar sus competencias y capacidades. Adicionalmente, las competencias curriculares según el enfoque del CNEB deben contar con las siguientes características:

1. Son aprendizajes básicos, esperados y deseables en todos los peruanos que transitan por la Educación Básica en sus diversas modalidades.
2. Representan la facultad de actuar, mientras que las capacidades son los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desempeño competente.
3. Son complementarias para el desarrollo integral de la persona descrita en el perfil de egreso.
4. Se desarrollan gradualmente a través del desarrollo de las capacidades que las integran.
5. Están asociadas a las áreas curriculares como áreas de conocimiento en los planes de estudio con la finalidad de organizar y programar la labor educativa.

El desarrollo de competencias y capacidades del CNEB es un proceso integral y continuo que debe ser garantizado por el sistema educativo en todos los niveles y modalidades de la Educación Básica como un derecho. Las competencia al ser una facultad para actuar y esencial para el logro del perfil descrito anteriormente, está relacionada a distintas áreas de la formación humana. En el CNEB encontramos, por ejemplo:

1. Competencias de desarrollo personal. Estas competencias se refieren al crecimiento personal y incluyen aspectos como “Promover una vida saludable” o “Gestionar el aprendizaje de forma autónoma”.
2. Competencias vinculadas a las áreas curriculares. Estas competencias están relacionadas con las diferentes áreas de estudio y abarcan habilidades específicas. Por ejemplo, “Escribir textos variados en la lengua materna”, “Resolver problemas de regularidad, equivalencia y cambio” o “Explicar el mundo físico utilizando conocimientos sobre seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo”.
3. Competencias de desarrollo personal en interacción social. Estas competencias se centran en el crecimiento personal a través de la interacción social y participación democrática. Por ejemplo, “Convivir y participar de forma democrática en la búsqueda del bien común”.
4. Competencias transversales. Estas competencias son consideradas transversales en el currículo y se refieren a habilidades para desenvolverse en entornos virtuales generados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por otro lado, las capacidades son los recursos para actuar competentemente, son los "conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas" (Minedu, 2017, p. 7). En este sentido, las capacidades son los elementos con los que hay que operar de manera articulada a lo largo de la Educación Básica.

Las capacidades y las competencias están estrechamente relacionadas, aunque no son exclusivas entre sí. Las capacidades actúan como recursos que pueden aplicarse en diversas situaciones. Por ejemplo, una persona puede manejar conflictos de manera constructiva, lo que constituye una capacidad aplicable en distintos contextos. Además, las capacidades pueden ser utilizadas en diferentes áreas de aprendizaje, como usar estrategias y procedimientos para encontrar reglas generales o monitorear y ajustar el desempeño durante el proceso de aprendizaje. Al respecto, algunas capacidades son recursos individuales o grupales, como la gestión de información en entornos virtuales. Además, las capacidades pueden extrapolarse a diversos contenidos curriculares, como el argumentar afirmaciones sobre relaciones de cambio y equivalencia.

Las capacidades, como recursos, tienen un carácter transversal que abarca más de una competencia. Esto significa que su aplicación puede contribuir al desarrollo de varias competencias de manera simultánea. Por último, están relacionadas con diferentes áreas de desarrollo personal, social, cognitivo e instrumental. Estas capacidades no se limitan a un solo aspecto, sino que influyen en varios ámbitos de crecimiento y desarrollo de la persona.

3.2 Las políticas nacionales y normativa sectorial

Existen un conjunto de normas que prescriben y regulan las características de la entrega del servicio educativo en el marco de la implementación del CNEB y el enfoque por competencias. En especial se promulgaron dos políticas nacionales que, por su carácter orientador, son sumamente importantes para este proceso: el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050 (CEPLAN, 2022), que plantea la visión del país al 2050, y el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2019), que funciona como instrumento de política educativa nacional.

Ambos documentos cuentan con diagnósticos e información útil sobre lo que hay que asegurar para el pleno desarrollo de las personas, lo cual está basado en un enfoque de derechos, un enfoque intercultural y un enfoque de género, entre otros. Estos textos nos orientan sobre las necesidades y las aspiraciones nacionales, lo que brindará el marco para la selección de las competencias integrales.

El Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050 (PEDN50), formulado por el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), implementa la Visión del Perú al 2050 y "orienta la formulación de la política general de gobierno, las políticas y planes, los compromisos del Perú con la comunidad internacional y es un documento orientador para el conjunto de la sociedad peruana y su Estado" (CEPLAN, 2021, p. 19).

Durante su elaboración, se han tenido en cuenta enfoques como los derechos humanos, el enfoque de género, la interculturalidad, la persona como centro del desarrollo y el enfoque territorial, entre otros. El PEDN50 establece cuatro objetivos nacionales, metas y acciones, así como sus desafíos y oportunidades de cambio, como producto del análisis de la problemática nacional en el contexto latinoamericano y global. Uno de estos objetivos se vincula directamente con el rol del sistema educativo: alcanzar el pleno desarrollo de las capacidades de las personas, asegurando que nadie quede rezagado. Este objetivo se entiende como la expansión de aptitudes y libertades, tanto como un fin en sí mismo como un medio para el desarrollo humano integral. El PEDN50 "se centra en las condiciones sociales que deben ser garantizadas a todos y todas, en lo que concierne a los sistemas de educación, salud, desarrollo territorial, y vivienda; y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor" (CEPLAN, 2021, p. 280).

Uno de los desafíos estructurales del país que afecta el logro del objetivo mencionado es el bajo rendimiento escolar en amplios grupos de la población, especialmente en zonas rurales y periurbanas. Para abordar esta problemática, se han propuesto acciones inmediatas, entre las cuales destacan las siguientes:

- Generar capacidades y competencias orientadas a resolver las necesidades, demandas y expectativas de la población, incluyendo el entorno digital, con especial atención a poblaciones afroperuanas, indígena y personas con discapacidad.
- Implementar la Educación Técnico-Productiva por competencias, para atender prioritariamente las necesidades y demandas locales.
- Fomentar la innovación pedagógica y el uso responsable de las TIC.

Este plan destaca la importancia de abordar el bajo rendimiento escolar como un impedimento para el pleno desarrollo de las personas, y sugiere acciones relacionadas al desarrollo de competencias que deben considerarse prioritariamente en el sistema educativo. Su implementación requiere la participación de varias instituciones y niveles de gobierno.

Otro instrumento normativo que ordena estratégicamente el desarrollo de competencias es el Proyecto Educativo Nacional 2036: el reto de la ciudadanía plena (PEN36), formulado por el CNE a través de un amplio proceso de consulta plural. Este proyecto constituye un instrumento de política pública que brinda un horizonte estratégico a la política educativa. El PEN36 desarrolla la política XII de Estado en relación con la Educación y se articula a la Visión del Perú al 2050, que es la base del PEDN50.

El PEN36 apunta a una sociedad democrática a través de la formación de ciudadanos y tiene como fin supremo de la sociedad a la persona y su derecho a un desarrollo libre y responsable a lo largo de la vida para expandir su potencial físico, cognitivo, socioemocional y espiritual.

Es importante destacar que, al poner a la persona en el centro de la política educativa, el aprendizaje a lo largo de la vida:

> *implica que el aprendizaje es parte de la vida cotidiana en contextos familiares, culturales y comunitarios, de estudio, trabajo y tiempo libre, y se vincula con la amplitud y complejidad de las necesidades y expectativas de aprendizaje de cada uno, lo que implica que cada uno decida explorar su potencial y desarrollar sus intereses y curiosidad. Por ello, la educación no solo requiere de instituciones educativas, sino también reposa en el trabajo colaborativo y en red en diferentes espacios y tiempos. (CNE, 2020, p. 66)*

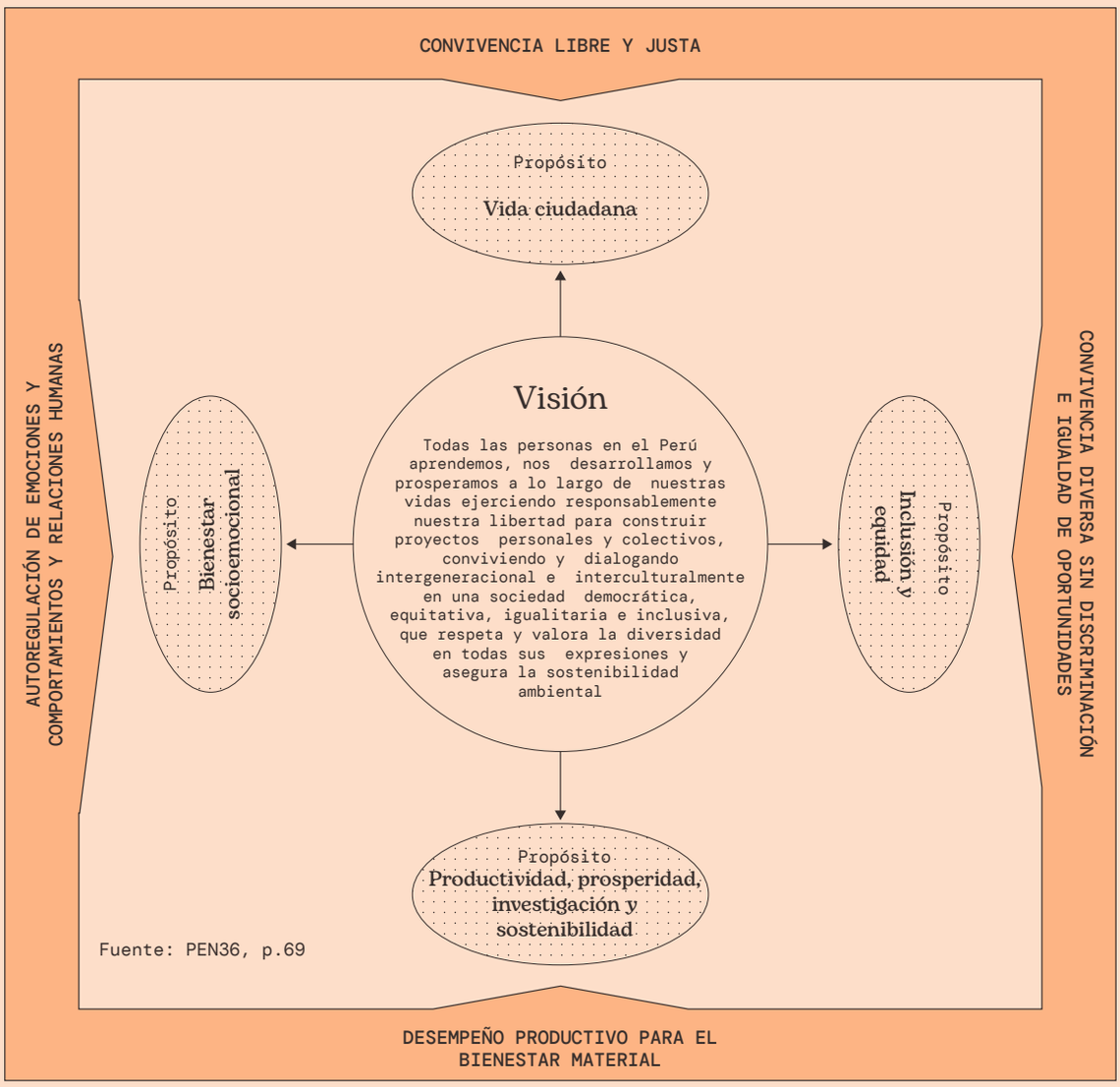
Asimismo, el aprendizaje a lo largo de la vida busca el pleno desarrollo de la persona y la expansión de sus capacidades en los aspectos físico, cognitivo, socioemocional y espiritual. Este enfoque considera la necesidad de atender las características y los riesgos de la persona en cada etapa del ciclo de vida, tal como se muestra en la lista siguiente (CNE, p. 3):

- Infantes, quienes, a través del acompañamiento de padres, madres o cuidadores, logran tener una buena nutrición, se comunican, juegan y exploran según su curiosidad, se desplazan libremente en ambientes seguros, favorables y adecuados, y se reconocen como individuos únicos, valiosos e importantes.
- Niños y niñas saludables que aprenden a relacionarse de manera positiva, afirman su identidad en relación con sus compañeros diversos, participan activamente en hogares y escuelas democráticas, adquieren aprendizajes que les permiten desenvolverse en sus comunidades y desarrollar todo su potencial.
- Adolescentes que se reconocen como personas valiosas, desarrollan su autonomía, indagan para comprender el mundo, interpretan la realidad y toman decisiones responsables que fomentan el sentido de pertenencia colectiva, se comprometen con sus comunidades y logran aprendizajes que les permiten llevar a cabo sus proyectos de vida.
- Jóvenes con buen estado de salud física y mental que adquieren los aprendizajes necesarios para desenvolverse con solvencia en su campo de interés, ejercen plenamente su ciudadanía y contribuyen a la construcción de una sociedad democrática y sostenible a través de sus proyectos personales y colectivos.
- Adultos saludables que ejercen su ciudadanía, siguen desarrollando aprendizajes que les permiten emprender sus proyectos, adaptarse laboralmente y enfrentar los cambios sociales, y que también se preocupan por el cuidado y la protección de niños, niñas, adolescentes, personas con discapacidad y personas adultas mayores.
- Personas adultas mayores que mantienen un adecuado estado de salud, son independientes para valerse por sí mismas y tomar decisiones, definen y disfrutan su vida con autonomía, tienen oportunidades para seguir aprendiendo, participando y aportando a sus comunidades.

Estos conocimientos, habilidades y actitudes esperados en cada etapa de la vida son equiparables al concepto de "capacidad" del CNEB. Esta noción nos lleva a reflexionar acerca de las capacidades transversales y complementarias. Dado que la educación no se limita a la educación formal, es imperativo que el sistema educativo responda a las necesidades de las personas que transitan por él, tanto entre los niveles de la Educación Básica como entre la Educación Básica y la Educación Técnica y Superior.

Para lograr este objetivo, es necesario contar con aprendizajes centrados en las personas que permitan expandir su potencial, así como con aprendizajes a lo largo de toda la vida. Además, se requiere el desarrollo integral de las capacidades físicas, cognitivas, socioemocionales y espirituales de las personas, así como la implementación de sistemas educativos colaborativos y de gestión en red. Adicionalmente, el PEN36 establece una visión de la educación peruana al 2036 con cuatro propósitos o intencionalidades estratégicas a mediano y largo plazo, como se muestra en la ilustración de líneas abajo. Dentro del recuadro, las elipses muestran la visión y los propósitos, y los recuadros exteriores indican con la flecha el sentido central de cada propósito.

Figura 3
Orientaciones estratégicas y propósitos del PEN36



Elaboración propia

Los propósitos pueden relacionarse con cuatro grandes áreas a considerar en el aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida: el desarrollo personal, el ejercicio ciudadano y la convivencia democrática, la convivencia entre diversos en armonía con el ambiente, y el adecuado desempeño productivo para la empleabilidad.

Entre las 29 competencias que plantea el CNEB a lo largo de la Educación Básica, encontramos algunas que se relacionan en mayor o menor medida con estas cuatro áreas que los propósitos señalan. Dado que estamos frente a un PEN36 que propone el aprendizaje a lo largo de la vida, cabe evaluar si las capacidades del CNEB pueden ser más bien transversales y trascienden la Educación Básica en el sentido de servir no solo para la transitabilidad entre sus niveles educativos, sino también entre la básica y el nivel siguiente, sea técnica o superior.

Otras normas educativas nacionales que incluyen aspectos relacionados al enfoque por competencias en la implementación del CNEB, son las "Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica para el año 2023"[1]. Estas constituyen las normas que regulan el servicio educativo del presente año 2023. Afirman que el servicio educativo es descentralizado y centrado en el estudiante y su bienestar emocional. Además, disponen que "todas las acciones realizadas tengan como propósito el bienestar socioemocional del estudiante (equilibrio emocional, adaptación a la convivencia, capacidad de afrontar retos para contribuir al bienestar colectivo)" (Minedu, 2022, p. 17), considerando explícitamente el desarrollo personal del estudiantado en las decisiones pedagógicas, didácticas y de gestión de las instituciones educativas. Asimismo, plantea cuatro disposiciones pedagógicas:

1. Implementación del CNEB.
2. Condiciones para el desarrollo de las competencias del estudiantado.
3. La reinserción y continuidad educativas.
4. La evaluación de competencias.

La normativa sectorial actual toma en cuenta estos lineamientos con énfasis en el escenario pospandemia. En este año 2023, se espera que sea un año escolar con un servicio presencial más regular, ya que la emergencia sanitaria por COVID-19 obligó a mantener las instituciones educativas cerradas durante el 2020 y parte del 2021, y a ofrecer el servicio de forma virtual con gran esfuerzo, pero también con importantes brechas por el desigual acceso a la tecnología.

En el año 2021, el Ministerio de Educación (MINEDU) lanzó el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano (Segundo semestre 2021 y primer semestre 2022), con la finalidad de "consolidar y lograr los aprendizajes de los estudiantes de la Educación Básica, Superior y Técnico-Productiva, potenciando la innovación y respuestas educativas en atención a la diversidad de los territorios del Perú, cerrando las brechas de inequidad y dando respuesta desde la educación a la emergencia sanitaria por el COVID- 19" (MINEDU, 2021, pp. 8)

[1] Norma técnica aprobada mediante la R. M. 474-2022-MINEDU.

Esta nueva situación generó también la interrupción de los estudios por parte de estudiantes del nivel educativo básico, técnico productivo y superior, con consecuencias en la salud mental y emocional de las familias, docentes y estudiantes. En ese sentido, este plan de emergencia propuso seis ejes con medidas, acciones e indicadores (Minedu, 2021, pp. 9-14):

1. Recuperación y consolidación de aprendizajes del estudiantado de la Educación Básica y retorno a la presencialidad.
2. Desarrollo profesional docente.
3. Innovación tecnológica y competitividad educativa.
4. Educación superior.
5. Atención integral de las poblaciones rurales, indígenas, afroperuana y personas con discapacidad.
6. Descentralización.

En el primer eje "Recuperación y consolidación de aprendizajes del estudiantado de la Educación Básica y retorno a la presencialidad", se plantean dos medidas vinculadas a los aprendizajes curriculares

La medida 1.3: "Recuperación y consolidación de aprendizajes", que prioriza "un primer grupo de competencias habilitantes asociadas a comunicación, matemática, autonomía y ciudadanía". Se las denomina habilitantes porque constituyen aprendizajes básicos para otros aprendizajes.

La medida 1.4: "Soporte socioemocional a estudiantes y familias", que busca la atención integral al estudiantado y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Como puede notarse, estas medidas expresan las prioridades de la Educación Básica en un contexto de emergencia que requiere cerrar brechas y consolidar aprendizajes: competencias habilitantes (comunicación, matemática, autonomía y ciudadanía) y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Las "Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la educación básica para el año 2023" constituyen las normas que regulan el servicio educativo del presente año 2023. Afirman que el servicio educativo es descentralizado y centrado en el estudiante y su bienestar emocional. Dispone que "todas las acciones realizadas tengan como propósito el bienestar socioemocional del estudiante (equilibrio emocional, adaptación a la convivencia, capacidad de afrontar retos para contribuir al bienestar colectivo)" (Ministerio de Educación, 2022, p. 17), considerando explícitamente el desarrollo personal de los estudiantes en las decisiones pedagógicas, didácticas y de gestión de las instituciones educativas.

Plantea cuatro disposiciones pedagógicas:

1. Implementación del CNEB
2. Condiciones para el desarrollo de las competencias de los estudiantes
3. La reinserción y continuidad educativas
4. La evaluación de competencias

Este documento estratégico del sector educativo también señala las acciones para la consolidación de aprendizajes, tal como se indica a continuación:

1. Nivelación escolar en el marco de la recuperación y consolidación de aprendizajes en comunicación y matemática.
2. El refuerzo escolar en primaria y secundaria (según la R. V. M. 045-2022-MINEDU).
3. La Movilización nacional por el bienestar socioemocional de las estudiantes y los estudiantes (según el D. S. 013-2022-MINEDU).
4. La estrategia nacional de lectura: Plan lector, Leemos juntos y Biblioteca Escolar.
5. El fortalecimiento para el desarrollo de la competencia transversal "Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC" del CNEB.

La acción 2, sobre el refuerzo escolar, se formula sobre la base de las "Disposiciones sobre la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar para estudiantes de los niveles de Educación Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular - movilización nacional para el progreso de los aprendizajes"[2] del año 2022. Esta norma orienta la implementación de la estrategia de refuerzo escolar de la EBR con la finalidad de fortalecer los aprendizajes en comunicación y matemática, y, de manera transversal, la dimensión socioemocional en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Propone la atención diferenciada del estudiantado, a partir de un diagnóstico, para el logro de metas de aprendizaje.

En el año 2022, se priorizó fundamentalmente los aprendizajes de comunicación y matemática, y transversalmente el aspecto socioemocional. Las disposiciones para el 2023 le otorgan más tiempo de desarrollo a las áreas de Comunicación y Matemática en primaria, y mayor tiempo para el refuerzo en Comunicación, Matemática, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica/Ciencias sociales y Ciencia y Tecnología en secundaria.

La movilización nacional por el bienestar socioemocional de las estudiantes y los estudiantes es la tercera acción para la consolidación de aprendizajes y se formula sobre la base de los "Lineamientos para la promoción del bienestar de las estudiantes y los estudiantes de la Educación Básica"[3] del 2022 y sus ejes orientadores.

[2] Aprobada mediante la R. V. M. 045-2022-MINEDU.

De acuerdo con estos lineamientos, los siete ejes que generan condiciones para el bienestar emocional se centran en la estudiante o el estudiante como persona, y son los siguientes (Ministerio de Educación, 2022a):

1. Continuidad educativa: busca asegurar la trayectoria educativa de cada estudiante mitigando la probabilidad de que interrumpa sus estudios.
2. Implementación de la tutoría y orientación educativa: busca el desarrollo socioafectivo y cognitivo del estudiantado.
3. Educación sexual integral y prevención de riesgos: promueve valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad. También busca prevenir riesgos como el embarazo adolescente, la violencia de cualquier tipo, el acoso cibernético, entre otros.
4. Trabajo con la familia y comunidad: con la finalidad de reconocerlos como aliados clave e involucrarlos en el acompañamiento al desarrollo del estudiantado.
5. Inclusión y atención a la diversidad: promueve medidas para que las instituciones educativas consideren aspectos pedagógicos y de gestión que respondan a la realidad y características del estudiantado.
6. Promoción de la participación estudiantil: como acciones y espacios para el ejercicio de la ciudadanía y el compromiso con el bien común.
7. Convivencia escolar en el marco del bienestar: una propuesta de convivencia democrática, respetuosa y segura en la institución educativa.

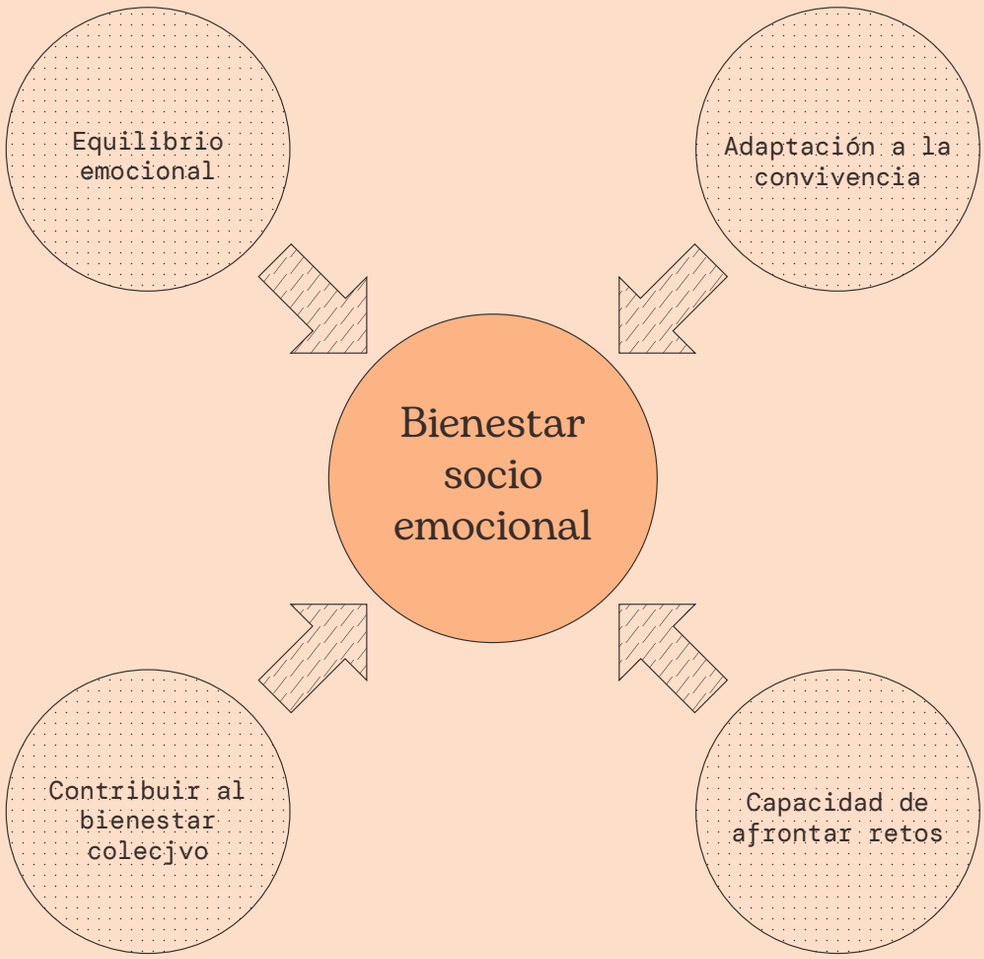
El Minedu toma como marco de referencia en estos lineamientos la propuesta del PEN36 (CNE, 2020, pp. 76) que define el bienestar socioemocional de la siguiente forma:

> *Un estado de la persona que incluye el manejo adaptativo de las emociones, de su vida social, de su capacidad de sana convivencia y una mirada optimista a su desarrollo y el de la sociedad, espacios en los que encuentra un sentido y propósito; por ello se conecta de modo profundo con el desarrollo de nuestra espiritualidad y ánimo de trascendencia.*

[3] Aprobados mediante el D. S. 013-2022-MINEDU.

Y se compone de cuatro elementos que se muestran en la siguiente figura:

Figura 4
Elementos del Bienestar Socioemocional



Elaboración propia

Como se observa en el diagrama de la ilustración 5, el equilibrio emocional se relaciona con la gestión personal de las emociones, que incluye su identificación, uso, comprensión y regulación, siendo fundamental para establecer una conexión consigo mismo. La adaptación a la convivencia está asociada al aspecto social, permitiendo regular y compartir saberes y actitudes. La capacidad de afrontar retos se relaciona con el autoconocimiento, la autoconfianza, la autoaceptación de sus fortalezas y debilidades, y el respeto a sí mismo. La contribución al bienestar colectivo se relaciona con la vida ciudadana, el ejercicio de derechos y deberes, la convivencia democrática y la armonía con el ambiente.

En consonancia con lo anterior, destacan algunos de los planteamientos de las "Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica para el año 2023":

1. El servicio se centra en el estudiante y su bienestar socioemocional.
2. Implementación del CNEB.
3. Reinserción de estudiantes.
4. Refuerzo escolar en Comunicación y Matemática en primaria.
5. Refuerzo escolar en Comunicación, Matemática, Desarrollo Personal, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología en secundaria.
6. Formula siete ejes de condiciones para el bienestar, que incluyen la continuidad educativa, la educación sexual integral y la participación estudiantil.
7. Asume el concepto de bienestar socioemocional del PEN36 y sus elementos multidimensionales.

La normativa sectorial entre los años 2021 y 2023 se centra principalmente en la recuperación de aprendizajes, necesidad que se ha acentuado con la pandemia de COVID-19, y que ha generado un bajo rendimiento y retraso escolar, obstáculos para el desarrollo de las personas según el PEDN50. Es fundamental resaltar el concepto de "aprendizajes habilitantes", relacionados con las áreas de Comunicación y Matemática, así como el bienestar socioemocional y las condiciones para su desarrollo, que deben formar parte integral de la labor educativa, pedagógica y de gestión escolar, y no limitarse únicamente a la tutoría.

En cuanto a la gestión escolar, un aspecto clave para la implementación del CNEB, es necesario revisar dos normas relevantes: los "Lineamientos para la gestión escolar de las instituciones educativas públicas de Educación Básica"[4] y la actualización de la "Guía para la gestión escolar en II. EE. y programas educativos de Educación Básica", ya que:

1. Se enfocan en la institución educativa como unidad de gestión.
2. Articulan la gestión pedagógica y la gestión del bienestar.
3. Contienen compromisos y prácticas de gestión escolar que son monitoreadas en el sistema educativo.
4. Orientan sobre los instrumentos de gestión y planificación institucional.

Aprobados mediante D. S. 006-2021-MINEDU.

[4] Aprobados mediante D. S. 006-2021-MINEDU.

En el sistema educativo peruano, de acuerdo con los “Lineamientos para la gestión escolar”, la gestión escolar se define como:

> *el conjunto de procesos administrativos y estrategias de liderazgo que buscan lograr el desarrollo integral de las estudiantes y los estudiantes y garantizar su acceso a la Educación Básica hasta la culminación de su trayectoria educativa. Esto se logra a través de la gestión de las condiciones operativas, de la gestión de la práctica pedagógica y de la gestión del bienestar escolar. (Minedu, 2021a)*

Estos Lineamientos definen los compromisos de gestión escolar (CGE) como:

> *Estándares que permiten convertir y operacionalizar, de manera sostenible, la definición, dimensiones y propósito de la gestión escolar en indicadores y prácticas concretas. De esta forma, los CGE promueven y reflejan una gestión adecuada de las II. EE., pues señalan resultados priorizados que se buscan alcanzar, así como las condiciones para lograrlos.*

En ese sentido, constituyen compromisos medibles y evaluables.

Los resultados y las condiciones para el logro de dichos resultados en la gestión escolar se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 2
Logros de los CGE de resultados

Nº	Resultados	Descripción del logro
1	Desarrollo integral de las y los estudiantes	Todas y todos los estudiantes desarrollan sus habilidades socioemocionales, así como los aprendizajes del perfil de egreso establecidos en el CNEB.
2	Acceso de las y los estudiantes al Sistema Educativo Peruano hasta la culminación de su trayectoria educativa	Todas y todos los estudiantes acceden al sistema educativo, en donde la IE les ofrece las condiciones necesarias para el desarrollo de una trayectoria educativa favorable, hasta su culminación.

Fuente: Ministerio de Educación. (2021ª, p. 4).

Tabla 3
Logros de los CGE de condiciones

Nº	Condiciones	Descripción del logro
3	Gestión de las condiciones operativas orientada al sostenimiento del servicio educativo ofrecido por la IE.	Se brindan las condiciones operativas necesarias para el funcionamiento de la IE, que a su vez buscan garantizar los parámetros y medidas de seguridad, funcionalidad, acceso y accesibilidad y que ofrezcan el equipamiento y mobiliario adecuados para el desarrollo de los aprendizajes, teniendo en cuenta la diversidad de las y los estudiantes y su contexto, siguiendo la normativa vigente y de acuerdo con los recursos disponibles.
4	Gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes previstos en el perfil de egreso del CNEB	Se desarrollan acciones orientadas al mejoramiento del proceso de enseñanzaaprendizaje, poniendo énfasis en la planificación, conducción-mediación,metodología participativa y colaborativa y evaluación formativa, pertinentes al contexto y origen individual y comunitario de las y los estudiantes, a sus necesidades educativas, así como a las demandas del entorno.
5	Gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes	Se generan acciones y espacios para el acompañamiento socioafectivo y cognitivo, a través de la tutoría individual y grupal, de la participación estudiantil, del trabajo con las familias y la comunidad y de la orientación educativa permanente. Asimismo, se promueve una convivencia escolar democrática donde se ejercen los derechos humanos con responsabilidad, promoviendo el bien común y las relaciones positivas entre toda la comunidad educativa, sin violencia ni discriminación, en escuelas seguras, inclusivas, con igualdad de género y basadas en un diálogo intercultural.

Fuente: Guía para la gestión escolar en II. EE. y programas educativos de Educación Básica, p. 6.

Es importante destacar que estas condiciones se materializan en acciones y prácticas específicas que deben ser implementadas por el equipo de la I. E., liderado por el directivo y con la participación de las familias y la comunidad. A continuación, analizaremos los CGE 4 y 5, junto con las prácticas de gestión correspondientes, presentados en los siguientes cuadros:

Tabla 4
Compromisos de condiciones y prácticas de gestión de la práctica pedagógica

Nº	CGE Condiciones	Prácticas de Gestión (PG)
4	Gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes previstos en el perfil de egreso del CNEB	1. Generación de espacios de trabajo colegiado diversos y otras estrategias de acompañamiento pedagógico, para reflexionar, evaluar y tomar decisiones que fortalezcan la práctica pedagógica de las/los docentes, y el involucramiento de las familias en función de los aprendizajes de las y los estudiantes.
		2. Monitoreo de la práctica pedagógica docente utilizando las rúbricas de observación de aula u otros instrumentos para recoger información sobre su desempeño, identificar fortalezas, necesidades y realizar estrategias de fortalecimiento.
		3. Desarrollo de estrategias para atención a estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios para que alcancen los aprendizajes esperados y culminen su trayectoria educativa.
		4. Implementación de estrategias de difusión de los enfoques del CNEB a toda la comunidad educativa.
		5. Implementación de estrategias de desarrollo de competencias docentes y de desarrollo profesional en el ámbito pedagógico.

Fuente: Guía para la gestión escolar en II. EE. y programas educativos de Educación Básica, p. 6.

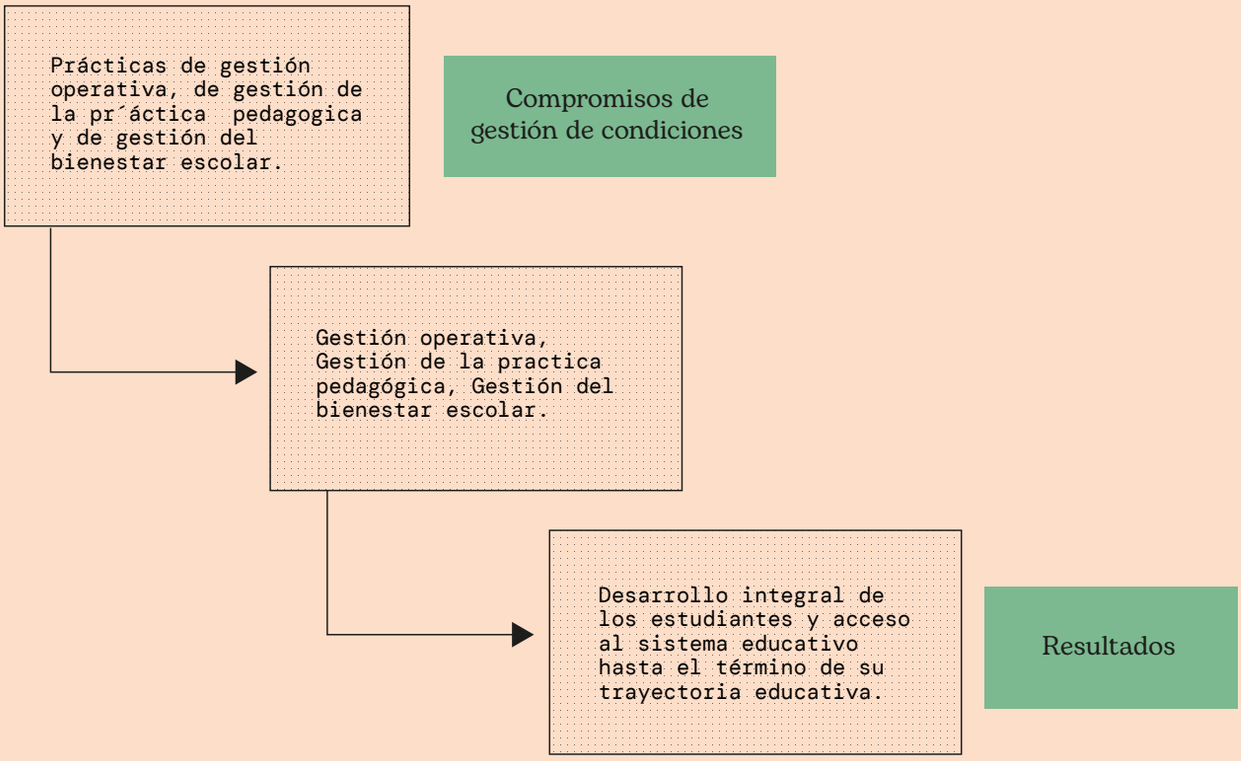
Tabla 5
Compromisos de condiciones y prácticas de gestión del bienestar escolar

Nº	CGE Condiciones	Prácticas de Gestión (PG)
5	Gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes	1. Fortalecimiento de los espacios de participación democrática y organización de la IE o programa educativo, promoviendo relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa.
		2. Elaboración articulada, concertada y difusión de las normas de convivencia de la IE.
		3. Implementación de acciones de prevención de la violencia con estudiantes, familias y personal de la IE o programa educativo.
		4. Atención oportuna de situaciones de violencia contra estudiantes de acuerdo con los protocolos vigentes.
		5. Establecimiento de una red de protección para la prevención y atención de la violencia escolar.
		6. Fortalecimiento del acompañamiento de las y los estudiantes y de las familias, en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa y la Educación Sexual Integral.

Fuente: Guía para la gestión escolar en II. EE. y programas educativos de Educación Básica, p. 7.

Estos compromisos están interrelacionados de manera lógica y presentan una gestión articulada que abarca aspectos operativos, pedagógicos y de bienestar. Estos compromisos establecen condiciones y prácticas de gestión con el objetivo de lograr dos resultados principales: el desarrollo integral de las estudiantes y los estudiantes, y el acceso al sistema educativo hasta completar su trayectoria educativa.

Figura 5
Articulación de compromisos y resultados de gestión



Elaboración propia

Cabe resaltar que este planteamiento se adapta al fin último del servicio educativo, que es el desarrollo del estudiantado. Además, establece y define de manera explícita y separada los compromisos relacionados con la gestión de la práctica pedagógica y la gestión del bienestar escolar.

3.3 Normativa sobre transitabilidad hacia la educación técnico productiva

De acuerdo con las "Disposiciones que regulan la transitabilidad entre las instituciones educativas de Educación Básica, Técnico-Productiva y Superior Tecnológica", la transitabilidad busca "implementar de forma articulada el tránsito de la Educación Básica (EBR, EBA y EBE) hacia los ciclos y niveles formativos de la Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica, en el marco de la Política Nacional de la Educación Superior y Técnico-Productiva y la articulación de sus alternativas de formación" (Minedu, 2021c, p. 6), con la finalidad de:

1. Mitigar la interrupción educativa.
2. Favorecer la trayectoria formativa completa.
3. Cerrar las brechas educativas de la población.
4. Fortalecer la competitividad del capital humano.

La transitabilidad adecuada promueve el aprendizaje a lo largo de la vida y facilita la construcción de un itinerario formativo que permita una formación integral del estudiante. Esto implica desarrollar competencias de acuerdo con los estándares de aprendizaje establecidos por el CNEB para cada ciclo de la Educación Básica. De esta manera, la transición a la educación técnico-productiva será exitosa y funcional, posibilitando la inserción y reinserción efectiva en el mercado laboral.

La Política Nacional de Educación Superior y Técnico- Productiva (PNESTP)[5], aprobada en el año 2020, establece que la Educación Técnico-Productiva está orientada a lo siguiente:

> *[A] la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral. (artículo 40 de la Ley N.° 28044, Ley General Educación)*

[5] Aprobada mediante D. S. 012-2020-MINEDU.

La PNESTP identifica como problema público la existencia de una población con competencias inadecuadas para ejercer su profesión y desarrollar investigación e innovación, y señala cuatro causas directas:

1. Bajo acceso de la población a la ESTP.
2. Débil proceso formativo integral de la ESTP.
3. Insuficiente articulación para el garantizar la calidad de la ESTP.
4. Insuficiente movilización de recursos para asegurar la calidad y el desarrollo de la investigación e innovación de la ESTP.

La PNESTP identifica como problema público la existencia de una población con competencias inadecuadas para ejercer su profesión y desarrollar investigación e innovación, y señala cuatro causas directas:

1. Bajo acceso de la población a la ESTP.
2. Débil proceso formativo integral de la ESTP.
3. Insuficiente articulación para el garantizar la calidad de la ESTP.
4. Insuficiente movilización de recursos para asegurar la calidad y el desarrollo de la investigación e innovación de la ESTP.

Una de las causas indirectas del débil proceso formativo es la falta de apoyo y acompañamiento al estudiantado, lo cual limita su aprendizaje, su permanencia en el sistema educativo y su capacidad para completar sus estudios. Se afirma que:

> *Además de los limitados logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de la Educación Básica, existen otros factores que resulta importante destacar. El desarrollo de habilidades socioemocionales aún no es una prioridad en la formación ofrecida por las instituciones de la ESTP, a pesar de su potencial impacto en el futuro laboral de los estudiantes. Además, las expectativas frustradas sobre el programa de estudios, los embarazos no deseados, el acoso sexual, falta de accesibilidad para personas con discapacidad y los problemas económicos constituyen importantes factores a tomar en cuenta. (Minedu, 2019, p. 20)*

La Educación Técnico-Productiva está directamente relacionada con la empleabilidad como parte del bienestar. Sin embargo, la formación insuficiente recibida en la Educación Básica constituye uno de los problemas para el aprendizaje, la permanencia y la culminación de los estudios, lo que a su vez dificulta la

transición hacia otros niveles formativos. Según el PEDN50, el bajo rendimiento, especialmente en grupos de zonas rurales y periurbanas, es un desafío para el desarrollo de las capacidades de todas las personas, que es el objetivo nacional 1. Además, la población que presenta atraso escolar en la educación primaria o secundaria se encuentra en una posición vulnerable para alcanzar su máximo potencial (CEPLAN, 2021).

Uno de los propósitos del PEN36 es promover la productividad, la prosperidad, la investigación y la sostenibilidad. En este sentido, el CNE afirma, en concordancia con el diagnóstico de la PNESTP, lo siguiente:

> *Debe destacarse la tendencia a afirmar que el mundo del trabajo demanda personas bien formadas y flexibles cada vez con mayor insistencia, y no solo (ni principalmente) que tengan el manejo especializado de un conjunto de saberes o habilidades instrumentales y disciplinares, sino también una visión de conjunto, reflexión crítica, capacidad y disposición para cooperar en equipos, y un conjunto amplio de otros atributos vinculados a las habilidades sociales y el autoconocimiento. (CNE, 2020, p. 81)*

Esto subraya la necesidad de una Educación Básica que desarrolle competencias y capacidades en las diversas áreas del desarrollo de la persona, incluyendo aspectos cognitivos, sociales, emocionales y físicos, como base para el mundo laboral, como parte del aprendizaje a lo largo de la vida y para garantizar la transitabilidad, independientemente de la ruta formativa elegida. Algunas necesidades formativas clave son:

1. Fortalecimiento de los aprendizajes de la Educación Básica.
2. Desarrollo de habilidades como la reflexión crítica y el trabajo en equipo.
3. Fomento de habilidades socioemocionales y autoconocimiento.

Un reciente estudio encargado por el CNE (2022) como parte de los Insumos para una reforma de la educación secundaria en el Perú, titulado Tendencias y desafíos de la educación secundaria en el contexto internacional, señala que:

> *El modelo de vinculación entre educación secundaria y trabajo en Perú transita por fuera de la oferta de educación secundaria regular, por ejemplo, a través de los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO). Las políticas de escolarización secundaria acuden a la formación técnico profesional como estrategias de retención, de reinserción o de fortalecimiento de la relación del joven con la escuela; sin embargo, no constituyen políticas sistémicas que articulen educación secundaria y trabajo.*

El estudio advierte que el sistema de Educación Básica no incluye la formación para el trabajo con recursos especializados y destaca las experiencias de otros países que integran la educación secundaria con la educación superior, la formación en el lugar de trabajo, entre otros. Propone tres ejes para avanzar hacia esta tendencia: "i) la articulación con la educación técnico-profesional de nivel superior, ii) el apoyo en los actores y organizaciones más modernos del sistema conformado por los CETPRO y, iii) la articulación con los sectores de la producción" (CNE, 2022, p. 41-42).

Aunque existen disposiciones para la transitabilidad y una Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva que regulan la necesidad de articular la Educación Básica con los ciclos formativos de la Educación Técnico-Productiva y la educación superior tecnológica, el gran desafío que persiste en el sistema educativo es que la educación secundaria actual no contempla una diversificación ni una organización institucional que facilite dicha transitabilidad.

Ante esta falta y desafío, es indispensable desarrollar capacidades que sienten las bases de la formación para el trabajo y faciliten la transición y concreción de la aspiración de formación a lo largo de la vida. En línea con este propósito, se ha realizado una revisión de estudios internacionales sobre el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias. El siguiente capítulo aborda este tema en detalle.

Ayuda
en Acción

4. Estudios internacionales sobre capacidades o habilidades

El desarrollo de competencias y capacidades es un objetivo y un desafío para los sistemas educativos en un mundo globalizado, cambiante e interconectado. La preocupación por el nivel inadecuado e insuficiente de los aprendizajes escolares es un problema tanto en el Perú (CEPLAN, 2022) como en América Latina (Banco Mundial y UNICEF, 2022), especialmente en un contexto post COVID-19 que ha tenido enormes consecuencias para la empleabilidad.

Diversas organizaciones internacionales han establecido marcos de trabajo sobre las "habilidades o capacidades" necesarias para que niños, adolescentes y jóvenes puedan tener éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida en un contexto de nuevos desafíos como la migración, los mercados laborales, los cambios ambientales y políticos, las nuevas tecnologías, entre otros. Los estudios incluidos en esta sección se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Propuestas respaldadas por evidencia de lo que organizaciones internacionales reconocidas consideran relevante para el desarrollo de las personas en diferentes etapas de la vida.
- Producciones recientes que reflejen, preferiblemente, reflexiones que abarquen la etapa de la pandemia y sus consecuencias en América Latina.

En la selección de los estudios o propuestas en inglés se ha utilizado el concepto de skills que se ha traducido como 'habilidad', que forma parte del concepto de capacidad según el CNEB. En la literatura revisada, se emplean varios términos como ability, skills, soft skills, socioemotional skills, life skills y 21st century skills. En cada documento se indicará el término utilizado en inglés.

4.1 Las habilidades transferibles

En su marco de trabajo global de habilidades transferibles (UNICEF, 2019), alineado con el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, UNICEF propone el concepto de "habilidades transferibles" como una categoría clave que articula y potencia otras tres categorías de habilidades: habilidades fundamentales, habilidades digitales y habilidades para el trabajo.

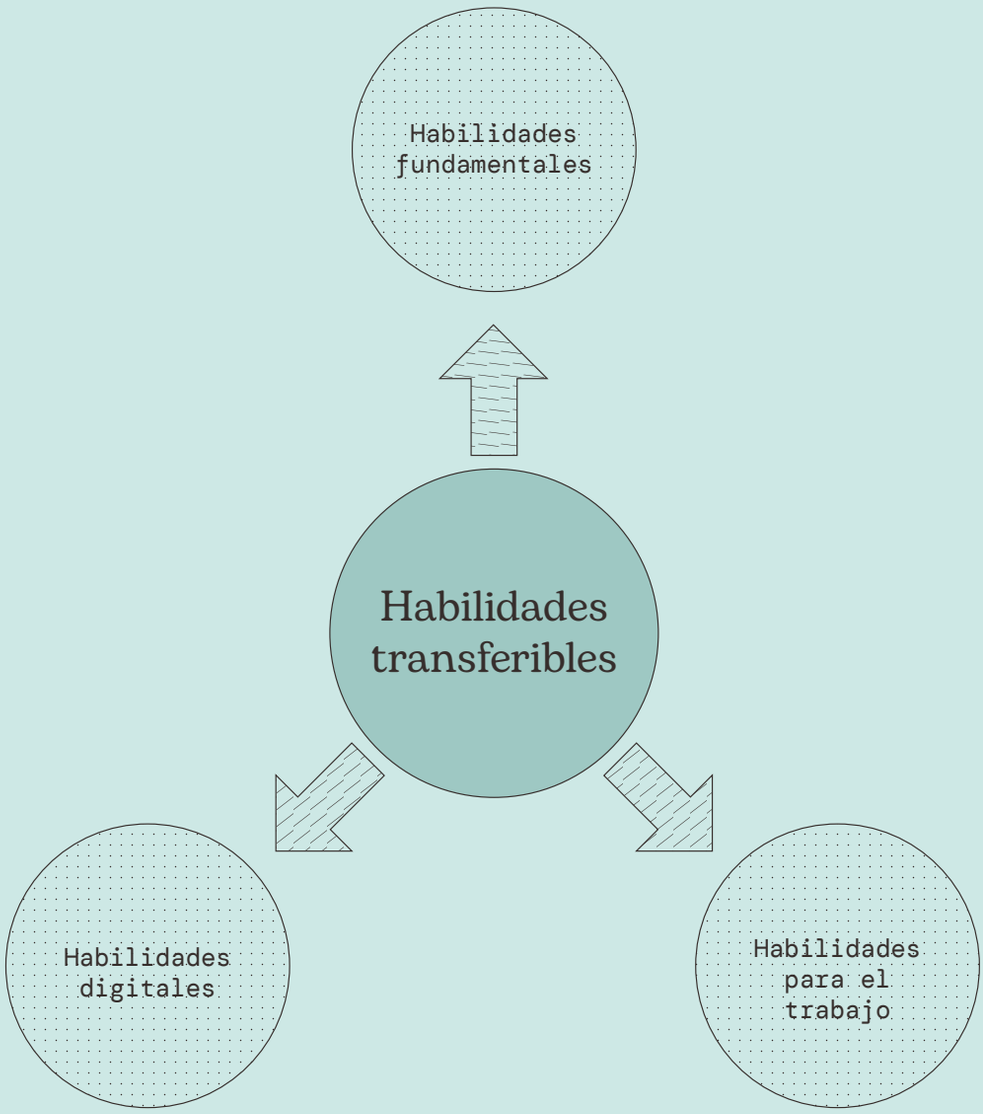
Las habilidades transferibles son:

> *aquellas que se necesitan para adaptarse a diversos contextos de la vida y que las personas pueden potencialmente transferir a diferentes entornos sociales, culturales o laborales. Incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su desarrollo permite que niños, niñas y adolescentes sigan aprendiendo a lo largo de la vida y se conviertan en ciudadanos activos con capacidad de llevar adelante sus propios proyectos de vida. Operan de manera coordinada con las otras habilidades –fundamentales, digitales y específicas para el trabajo– y contribuyen a que estas se conecten y refuercen mutuamente. El desarrollo de habilidades transferibles desde la educación preescolar hasta la secundaria y postsecundaria, permitirá mejorar los logros de aprendizaje y desarrollo integral, favorecerá la inserción laboral de las y los jóvenes en proceso de transición de la escuela al trabajo, fortalecerá el crecimiento económico y contribuirá a construir sociedades más igualitarias y equitativas. (UNICEF, 2022, p. 3)*

Las habilidades fundamentales engloban aquellas competencias esenciales para el aprendizaje, el compromiso cívico y la empleabilidad productiva, como las habilidades de comunicación y matemáticas. Por otro lado, las habilidades para el trabajo están directamente relacionadas con trabajos específicos, mientras que las habilidades digitales permiten comprender y utilizar la tecnología de manera segura, crítica y ética.

Podemos visualizar esta relación en la ilustración 7.

Figura 6
Habilidades para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida



Fuente: UNICEF (2019, p. 2)

Estas cuatro categorías de habilidades son complementarias y es notable que al menos tres de ellas están relacionadas con las competencias establecidas por el CNEB:

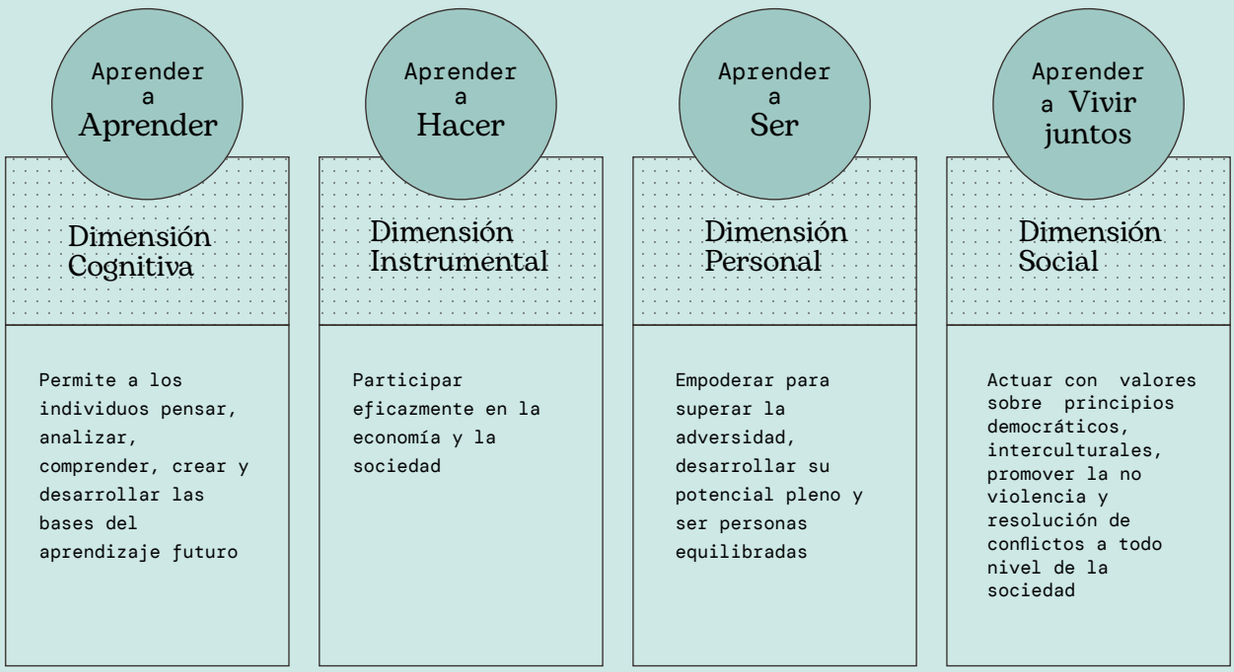
Tabla 6
Categorías de habilidades y su relación con el CNEB

Habilidades (UNICEF, 2019)	Competencias CNEB (MINEDU, 2017)	Capacidades CNEB (MINEDU,2017)
1. Habilidades fundamentales esenciales para el aprendizaje, el compromiso cívico y el empleo productivo, entre ellas se encuentran las competencias comunicativas y matemáticas.	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	• Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	• Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales • Maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente • Genera acciones para preservar el ambiente local y global
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	• Modela objetos con formas geométricas y sus transformaciones • Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas • Usa estrategias y procedimientos para orientarse en el espacio • Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	• Interactúa con todas las personas • Construye y asume acuerdos y normas • Maneja conflictos de manera constructiva • Delibera sobre asuntos públicos • Participa en acciones que promueven el bienestar común
2. Habilidades para el trabajo asociadas a trabajos específicos	En el CNEB no hay competencias asociadas a trabajos específicos, se ha colocado algunas que sirven de base para el trabajo	
	Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social	• Crea propuestas de valor • Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas • Aplica habilidades técnicas • Evalúa los resultados del proyecto de emprendimiento
	Gestiona responsablemente los recursos económicos	• Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero • Toma decisiones económicas y financieras
	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	• Define metas de aprendizaje • Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje
3. Habilidades digitales Permiten entender y usar la tecnología de manera segura, crítica y ética.	Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	• Personaliza entornos virtuales • Gestiona información del entorno virtual • Interactúa en entornos virtuales • Crea objetos virtuales en diversos formatos
4. Habilidades transferibles Habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su desarrollo permite que niños y adolescentes sigan aprendiendo a lo largo de la vida		• Capacidades de varias competencias: • Trabaja cooperativamente para lograr objetivos y metas • Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje • Gestiona información del entorno virtual • Maneja conflictos de manera constructiva • Participa en acciones que promueven el bienestar común

Elaboración propia.

El marco global de habilidades transferibles toma como base los cuatro pilares del informe La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), con la finalidad de desarrollar una propuesta holística para el desarrollo de la persona:

Figura 7
Las habilidades transferibles y las dimensiones de desarrollo de las personas



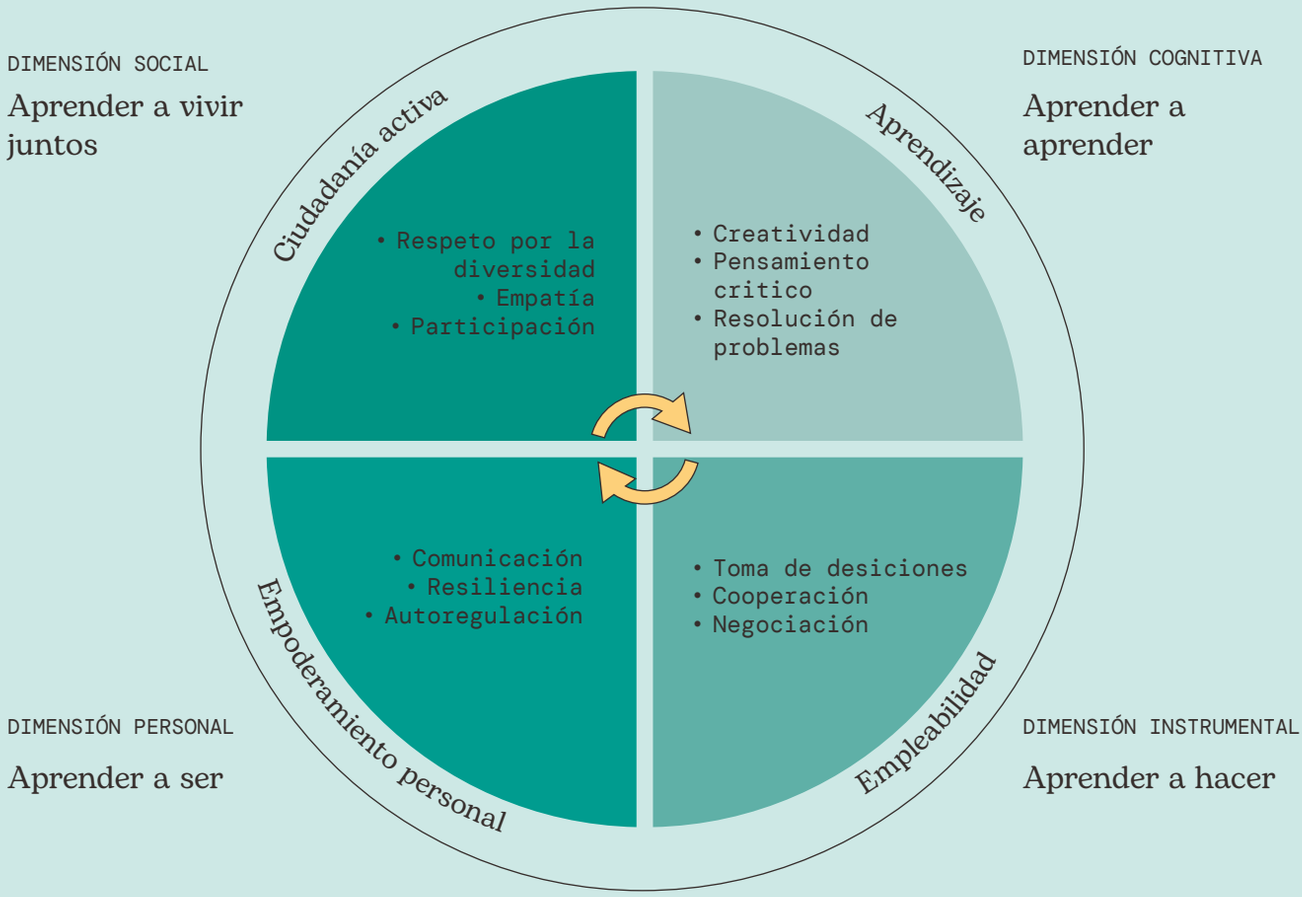
Fuente: UNICEF (2019, p. 12). Elaboración y traducción propia.

En la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC), se observan niveles bajos de desarrollo de habilidades en términos de aprendizaje de habilidades fundamentales en comunicación y matemáticas, falta de priorización de habilidades transferibles, escasas oportunidades para el desarrollo de habilidades laborales demandadas por el mercado y una baja alfabetización digital en todas las etapas de la vida (UNICEF, 2021, p. 36).

Un estudio realizado por la UNESCO, sobre los currículos nacionales de 19 países de LAC, en relación con la inclusión de conceptos relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, encontró que en 16 de ellos se mencionan habilidades transferibles como la participación, la colaboración y el pensamiento crítico. Además, se evidenció la referencia a otras habilidades transferibles como el respeto, la democracia, la diversidad, el diálogo, la ciudadanía, los derechos humanos, la solidaridad, la responsabilidad y los valores. Sin embargo, se observó que estas habilidades no se incluyen en los programas curriculares específicos de las áreas de comunicación y matemáticas, pero sí en los programas de ciencias naturales y ciencias sociales.

Por último, es importante destacar que las habilidades transferibles pueden y deben ser consideradas a lo largo de toda la vida, en diferentes modalidades y niveles educativos, tanto en la educación formal como en la no formal, comunitaria, en el trabajo y en el hogar. A continuación, se presenta en la ilustración las 12 habilidades transferibles propuestas por UNICEF.

Figura 8
Habilidades transferibles clave



Fuente: UNICEF, 2021b, La importancia del desarrollo de habilidades transferibles en Latinoamérica y el Caribe, p. 8. Elaboración y traducción propia.

Las habilidades transferibles son equiparables a las capacidades del CNEB, ya que no están limitadas a una competencia específica, sino que son transversales a múltiples competencias y campos de desarrollo personal. Además, estas habilidades son comunes y aplicables a lo largo de todo el proceso educativo, desde la etapa preescolar hasta la finalización de la formación básica.

4.2 Articulando la formación básica y las habilidades para la empleabilidad: Marco de trabajo Educación 4.0

El Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés) ha encontrado que los empleadores no solo demandan habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el dominio de la tecnología, sino que también enfatizan las habilidades socioemocionales e interpersonales, como la colaboración, la coordinación y la comunicación efectiva con otros. En este sentido, el WEF ha desarrollado el Marco de Trabajo Educación 4.0: Una taxonomía para el aprendizaje del futuro, que se basa en un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y valores. Este marco ha sido creado a través de un proceso de consulta profundo y amplio con expertos. La educación debe capacitar a los jóvenes estudiantes mediante el desarrollo de sus cualidades humanas únicas, aquellas que difícilmente podrán ser reemplazadas por la tecnología (World Economic Forum, 2022).

Esta taxonomía se ha construido en conjunción con la Taxonomía de Habilidades Globales (Global Skills) (World Economic Forum, 2021), la cual se enfoca en el trabajo adulto y el aprendizaje a lo largo de la vida. Su objetivo es establecer una conexión entre el aprendizaje de jóvenes y adultos como un continuo que se desarrolla y define en el entorno laboral. La taxonomía presenta tres niveles, siendo el primer nivel subdividido en tres ramas que, a su vez, se expanden en varias subramas en el segundo nivel. En el tercer nivel se incluyen conceptos que, si bien no son los únicos, han sido identificados a través de consultas con empleadores, expertos y organizaciones.

Tabla 7
Taxonomía Educación 4.0

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Rama 1 Habilidades y destrezas (*abilities and skills*) Le permiten al individuo alcanzar un propósito o meta específica. Los sistemas educativos tienden a poner más énfasis en las habilidades cognitivas mas no a las interpersonales.	Cognitivas (analíticas)	Creatividad
		Pensamiento crítico
		Habilidades digitales y programación
		Resolución de problemas
		Análisis de sistemas
	Sociales (interpersonales)	Colaboración
		Comunicación
		Negociación
		Conciencia socioemocional
	Físicas	Equilibrio, coodinación
		Fuerza, conciencia espacial
Rama 2 Actitudes y valores (*attitudes and values*) Comportamiento autoregulado sobre la base de actitudes y valores, como la motivación personal y el compromiso con la sociedad.	Auto regulación (Intrapersonal)	Adaptabilidad
		Curiosidad
		Iniciativa
		Empuje
		Mentalidad de crecimiento
		Diligencia
	Sociedad (extrapersonal)	Responsabilidad civica
		Empatía y consideración
		Ciudadania global
		Manejo del ambiente
Rama 3 Conocimiento e información (*Knowledge and information*)	Conocimiento disciplinado	Especifico de la disciplina/área

Fuente: World Economic Forum (2023, pp. 7-9).

Esta propuesta presenta una desagregación más detallada en comparación con la de UNICEF (2019), a través de sus tres niveles. Sin embargo, existe una relación entre ellos, siendo el nivel 3 similar a las habilidades transferibles. Es importante destacar que la organización del nivel 1 se corresponde con el concepto de capacidad del CNEB, el cual se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiantado utiliza para enfrentar situaciones específicas.

4.3 Las habilidades son complementarias y correlacionan positivamente

En un estudio realizado por la Cooperación Andina de Fomento (CAF, 2017), se pone un gran énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas a lo largo de la vida. El estudio define habilidades como:

> *un set de destrezas empleadas para aprender y resolver problemas. (...) Las habilidades engloban conocimientos, valores, destrezas motoras, cognitivas y de carácter que se acumulan a lo largo de la vida. En consecuencia, el concepto de habilidades cubre diferentes dominios e incluye componentes mentales, físicos y emocionales. (p. 5)*

El estudio destaca la contribución de las familias, el entorno laboral y social, no solo de las instituciones educativas, en el desarrollo de habilidades. Plantea que este desarrollo es un proceso que tiene dos características que deben enfatizarse. En primer lugar, existe una complementariedad entre las dimensiones cognitiva, socioemocional y física; todas ellas se necesitan y se potencian mutuamente. En segundo lugar, la naturaleza de "bloques de construcción" del proceso implica que un conjunto de habilidades previamente adquiridas permite que habilidades más simples sirvan de base para desarrollar habilidades más complejas.

El estudio menciona una encuesta realizada por la CAF en 2015 que informa que las tres dimensiones de las habilidades están altamente correlacionadas entre sí: las personas con un alto nivel de habilidades cognitivas probablemente también demuestren buenas habilidades socioemocionales y físicas.

4.4 Habilidades blandas (soft skills) transversales a varios campos de desempeño

La Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID) encargó un estudio sobre habilidades blandas para el logro de los jóvenes (Gates et al., 2016), centrándose específicamente en las habilidades blandas que generan logros positivos en importantes áreas de la vida juvenil, como el éxito laboral, la prevención de la violencia y la salud sexual y reproductiva. La hipótesis de la investigación planteaba que existe un conjunto común de habilidades blandas que conducen a logros positivos en múltiples dominios.

El estudio define las "habilidades blandas" como un conjunto de habilidades, comportamientos y cualidades personales que permiten a las personas desempeñarse eficazmente en su entorno, relacionarse bien con los demás y alcanzar sus metas (Gates et al., 2016, p. 9). Estas habilidades complementan la adquisición de otras habilidades, como las técnicas y las académicas.

El documento detalla una extensa revisión de la literatura, incluyendo metaanálisis y entrevistas a expertos, centrada principalmente en jóvenes de 12 a 29 años. Los hallazgos más relevantes son los siguientes:

1. Tres habilidades (autoconcepto positivo, autocontrol y habilidades de pensamiento de orden superior) se presentaron como positivas en las tres áreas mencionadas y se ubicaron entre las cinco más importantes en cada una de ellas.
2. Dos habilidades (comunicación y habilidades sociales) resultaron positivas en las tres áreas, aunque se destacaron especialmente en dos de ellas, estando entre las cinco más importantes.
3. La empatía se destacó como una habilidad con una sólida base en la literatura sobre prevención de la violencia.
4. La orientación al logro apareció con una sólida base en la literatura sobre salud sexual y reproductiva.

Esta investigación nos invita a reflexionar sobre las "habilidades transversales", aquellas que son comunes al desarrollo en varios campos y, por lo tanto, son funcionales para el desempeño de las personas en diferentes etapas de su vida. La literatura revisada destaca la necesidad de establecer acuerdos sobre lo que es esencial para el desarrollo integral de las personas. Además, nos plantea la viabilidad de priorizar competencias y la definición de criterios para hacerlo, aspectos que se abordarán en la siguiente sección de la propuesta.

5. Priorización de competencias integrales

En esta sección se desarrolla la propuesta de priorización de competencias integrales de la Fundación Ayuda en Acción. Para su desarrollo, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva del estado actual de la educación peruana, los marcos normativos nacionales e internacionales, los avances a nivel global y nuestra experiencia acumulada en la implementación de programas educativos en nuestras zonas de intervención. A continuación, se expondrá nuestra apuesta para complementar las acciones educativas llevadas a cabo en las instituciones educativas, en concordancia con sus roles y funciones, con el objetivo de generar las condiciones básicas para el desarrollo integral del estudiantado.

5.1 Enfoque

Nuestra propuesta se fundamenta en un enfoque que se caracteriza por cuatro aspectos clave: el desarrollo de la persona como un derecho y la creación de condiciones para dicho desarrollo, el bienestar multidimensional, el aprendizaje a lo largo de la vida y la calidad de las intervenciones para asegurar el pleno desarrollo de las personas.

Bienestar

El bienestar se considera inherentemente ligado a la acción formativa y es esencial para el desarrollo pleno de las personas. Entendido de manera amplia como lo plantea el PEN36, lo suscribe el Minedu y lo demanda el desarrollo humano y social. El bienestar es multidimensional, como describimos brevemente a continuación (NSW Department of Education and Communities, 2015):

1. Bienestar cognitivo. Relacionado con el logro y el éxito académico, es crucial para adquirir conocimientos y experimentar el aprendizaje de manera positiva. Incluye la capacidad para procesar información y formular juicios, así como la motivación y persistencia en el logro de metas.
2. Bienestar emocional. Relacionado con la autoconciencia y la regulación emocional. Se refiere a la capacidad para manejar adecuadamente las emociones y se refleja a menudo en la resiliencia de una persona y su capacidad de autorreflexión.
3. Bienestar social. Relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales y la conexión con otros. Es fundamental para el comportamiento prosocial y la empatía hacia los demás.
4. Bienestar físico. Relacionado con el estado de seguridad y salud física. Incluye aspectos como la nutrición, el cuidado de la salud preventiva, la actividad física y la seguridad física y confiable. Contribuye a una buena salud general.
5. Bienestar espiritual. Relacionado con el sentido de propósito y significado en la vida. Puede incluir la conexión con la cultura, la religión y la comunidad, junto con sus creencias, valores y ética.

Derechos

Este enfoque pone como centro el derecho al desarrollo de las personas y su acceso a una educación de calidad, así como las condiciones que deben proveerse para su pleno desarrollo y la expansión de sus capacidades. Algunos de los aspectos que deben garantizarse son:

1. Acceso a oportunidades de aprendizaje integral.
2. Disponibilidad de espacios acogedores y seguros.
3. Acceso a la tecnología.
4. Espacios significativos para la participación estudiantil.
5. Oportunidades para vivir la democracia y ejercer la ciudadanía.
6. Discusión y propuesta en torno a asuntos públicos.
7. Experiencias orientadas al bien común.
8. Inclusión.
9. Respeto a la diversidad y lucha contra la discriminación.
10. Gestión escolar centrada en el desarrollo de las personas.

Aprendizaje a lo largo de la vida

Este enfoque promueve el acceso a oportunidades de aprendizaje en cada etapa de la vida, adaptadas a las características y necesidades de las personas. Se entiende que el proceso de desarrollo es progresivo y sienta las bases para seguir aprendiendo y adaptándose a los diferentes contextos.

1. Aprendizaje a lo largo de las etapas de la vida.
2. Transición fluida entre los niveles educativos.
3. Aprendizaje progresivo y de creciente complejidad.
4. Adaptación y flexibilidad ante el cambio.
5. Desarrollo de capacidades transversales en diversos contextos educativos, formales y no formales.
6. Desarrollo de capacidades básicas para la empleabilidad y el emprendimiento.

Calidad de las intervenciones

Las intervenciones realizadas tanto por el sistema educativo, la educación comunitaria, como por organizaciones de la sociedad civil, como la Fundación Ayuda en Acción, deben cumplir con una serie de características para contribuir al desarrollo integral de las personas:

1. Desarrollan y amplían las competencias y capacidades de individuos, grupos e instituciones.
2. Promueven el desarrollo y el empoderamiento a través de procesos reflexivos de los agentes de cambio.
3. Identifican y consideran la diversidad de enfoques existentes, como género, ruralidad, discapacidad y etnicidad, entre otras
4. Contextualizan la vida del estudiantado y la comunidad educativa.
5. Consideran el contexto social, histórico, político y cultural.

Estas cuatro características fundamentales del enfoque son la base ética y de principios sobre la cual se construye nuestra propuesta de priorización de competencias para los estudiantes de nuestros programas.

5.2 El desarrollo de competencias integrales a través de las capacidades transversales

Con este enfoque, se plantea una propuesta en la que se ha seleccionado un conjunto de 14 competencias curriculares basándose en los siguientes criterios:

1. Estas competencias buscan el desarrollo integral del estudiantado, abarcando tanto su dimensión personal (aprender a ser y aprender a aprender) como su dimensión social y ciudadana (aprender a vivir juntos), de acuerdo con las demandas del país y el contexto global.
2. Proporcionan aprendizajes asociados a áreas curriculares "habilitantes", como las áreas de comunicación y matemáticas, que en la literatura se denominan "habilidades fundamentales".
3. Son herramientas instrumentales y proveen habilidades prácticas (aprender a hacer), como la competencia transversal de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), así como habilidades relacionadas con el emprendimiento.
4. Están relacionadas con los objetivos estratégicos y programáticos de la organización.

Estas competencias han sido seleccionadas para abarcar las dimensiones de la persona y, en su conjunto, promover un nivel inicial de integralidad. Un segundo nivel de integralidad se encuentra en las capacidades de las competencias seleccionadas, las cuales son transversales y complementarias a las diversas áreas del desarrollo personal.

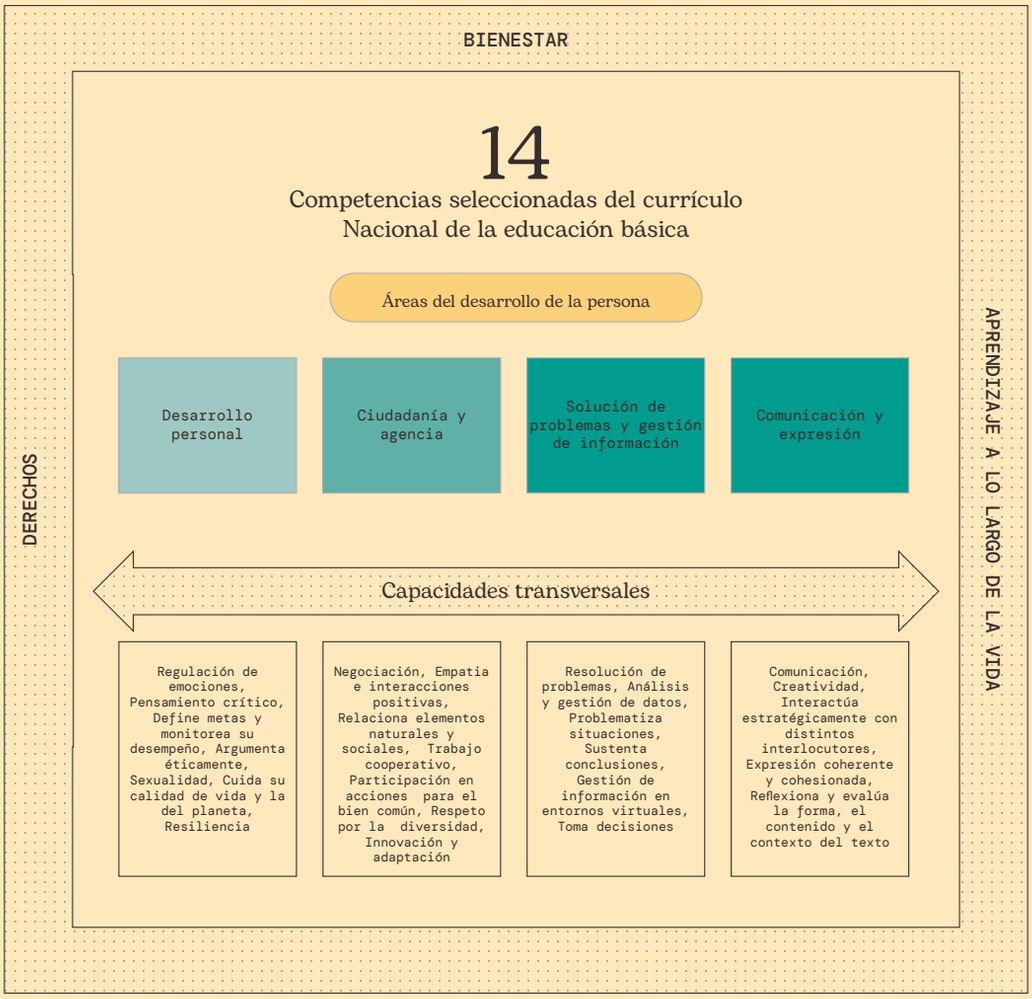
Priorizar competencias es un desafío, especialmente considerando que el CNEB orienta la formación a nivel nacional y su visión de desarrollo integral se basa en el conjunto de competencias a desarrollar. Esto se vuelve clave cuando la mayoría de estas competencias están relacionadas con las áreas curriculares necesarias en la formación básica de todos los peruanos. Por esta razón, esta propuesta ha optado por priorizar capacidades transversales con el objetivo de que las acciones formativas llevadas a cabo por la Fundación puedan: i) tener un propósito específico e identificable relacionado con la competencia o competencias curriculares a las que contribuyen, ii) no perder de vista las áreas de desarrollo de la persona, y iii) articular las necesidades formativas de la Educación Básica con la Educación Técnico-Productiva.

Una característica del CNEB es que las capacidades de las competencias no se visualizan como transversales a varias competencias, debido a que tratan de abarcar y darle sentido a la propia competencia. Por tanto, se formulan como desempeños, lo que es consistente con la definición del concepto de capacidad que se refiere a los conocimientos, las habilidades y las actitudes como recursos

para la acción. Esto puede implicar que en la acción pedagógica se prioricen aspectos cognitivos, como el conocimiento, en detrimento de los aspectos socioemocionales que, como hemos visto, contribuyen al bienestar integral.

Las capacidades transversales que se proponen corresponden a las 14 competencias seleccionadas en el CNEB, así como algunas otras que se consideran relevantes con base en la literatura revisada y que se han incluido porque no están formuladas de manera explícita. Estas capacidades se agrupan en 4 áreas, lo cual permitirá guiar su operacionalización y resaltar su complementariedad.

Figura 9-Áreas de desarrollo y capacidades transversales



Elaboración propia

Si establecemos una relación entre las áreas propuestas y los pilares del informe Delors (UNESCO, 1996), podemos observar que varios pilares se encuentran presentes en cada área, lo que indica que las capacidades son transversales a todas ellas:

1. Desarrollo personal – aprender a ser y aprender a aprender.
2. Ciudadanía y agencia – aprender a vivir juntos y aprender a hacer.
3. Solución de problemas y gestión de información – aprender a aprender y aprender a hacer.
4. Comunicación y expresión – aprender a ser y aprender a aprender.

5.3 Articulación de competencias priorizadas y capacidades transversales

La figura 10 muestra las catorce competencias seleccionadas junto con sus capacidades organizadas en las cuatro áreas de desarrollo. Cada una de áreas se ha diseñado considerando que la intervención de Ayuda en Acción se enfoca predominantemente en la Educación Básica y Técnico-Productiva, por lo que es importante que estén alineadas con lo propuesto en el CNEB. Las "habilidades transferibles" (UNICEF, 2019) son estándares que guían este proceso y pueden adaptarse a cualquier currículo, lo que nos permite equiparar las habilidades transferibles como potenciadoras de las habilidades fundamentales, digitales y para el trabajo con las capacidades transversales que proponemos.

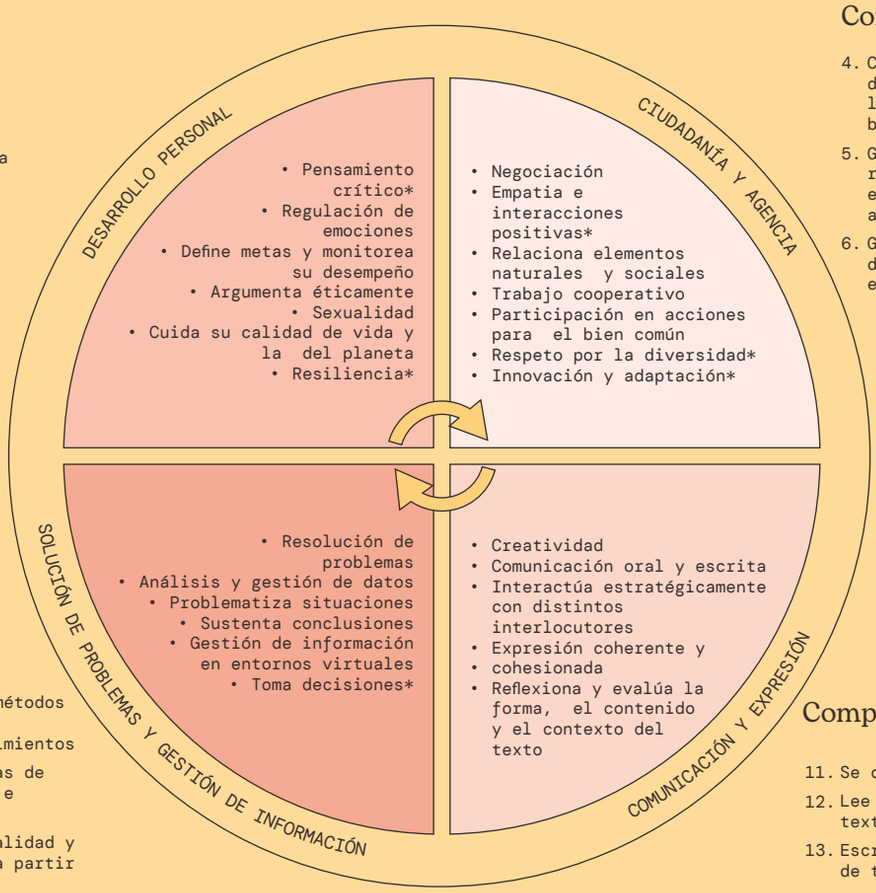
Figura 10
Propuesta de competencias y capacidades transversales

Competencias

1. Construye su identidad
2. Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
3. Asume una vida saludable

Competencias

4. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común
5. Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
6. Gestiona proyectos de emprendimiento económico o social



Competencias

7. Indaga mediante métodos cientificos para construir conocimientos
8. Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre
9. Interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto**
10. Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC

Competencias

11. Se comunica oralmente
12. Lee diversos tipos de textos escritos
13. Escribe diversos tipos de textos
14. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos

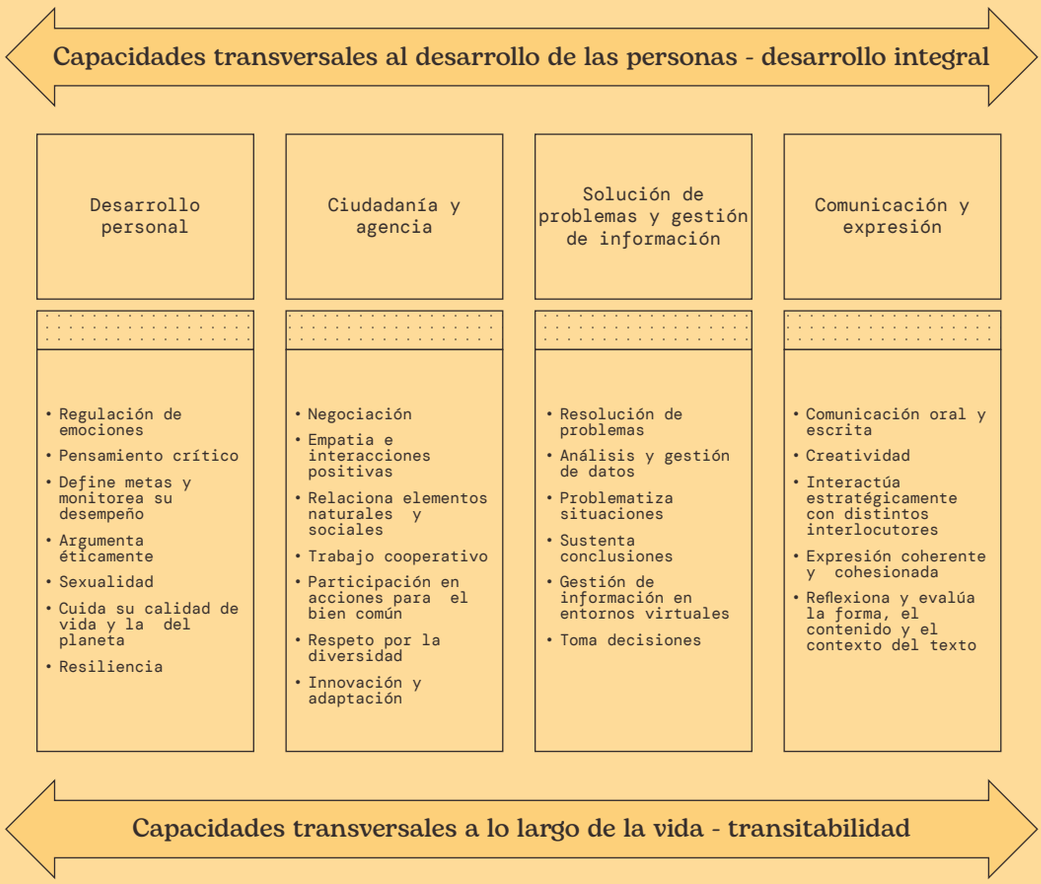
Elaboración propia.

Las capacidades transversales presentan las siguientes características en cada una de las competencias:

1. Se desarrollan a lo largo de un proceso que abarca desde la niñez hasta la adultez.
2. Son esenciales y pueden ser comunes a varias competencias.
3. Abordan las cuatro dimensiones del desarrollo: personal, social, cognitiva e instrumental.
4. Incluyen habilidades fundamentales, habilidades digitales, habilidades para el trabajo y habilidades transferibles.

En la siguiente figura, se muestra la interrelación entre las capacidades transversales a desarrollar en cada área de trabajo, correspondientes al agrupamiento de las competencias a desarrollar en el el conjunto de estudiantes. Como puede verse, las capacidades no son exclusivas ni excluyentes por cada eje de desarrollo; por el contrario, se complementan y acumulan para generar un perfil de egreso.

Figura 11
Capacidades transversales por agrupamiento de ejes y competencias



Elaboración propia

Según sus objetivos de cada intervención y las necesidades particulares de cada grupo de beneficiarios y territorios, los programas de la Fundación Ayuda en Acción darán prioridad a las capacidades transversales de un área en particular. Sin embargo, también se podrán considerar capacidades de otras áreas de desarrollo. El siguiente cuadro ejemplifica la relación con algunos de los programas educativos que desarrollamos con la propuesta de priorización de competencias y capacidades transversales:

Tabla 8
Articulación de áreas de desarrollo de competencias con programas educativos de Ayuda en Acción

PROGRAMA		Objetivo (Qué quieren lograr, mejorar, transformar)	Público del programa	Estrategia para lograr el objetivo (Acciones que realizan)	Área del desarrollo personalizada
Docentes	Cultura Emprendedora	Fomentar la cultura emprendedora en niñas, niños y adolescentes a través de la innovación y adecuación curricular en instituciones educativas públicas de nivel secundario.	Docentes a cargo de Educación para el trabajo en 4.° y 5.° grado de secundaria.	Fortalecimiento de competencias docentes. Innovación y apropiación curricular del docente (asesorías del especialista a demanda). Facilitación para implementación de emprendimientos escolares.	Ciudadanía y Agencia. Solución de problemas y gestión de Información. Comunicación y expresión.
Estudiantes	Laboratorios Digitales	Permitir la incorporación de espacios comunitarios dedicados a la educación participativa permite mejorar el rendimiento académico del estudiantado y abordar problemas comunes de la comunidad. Estos espacios brindan la oportunidad de abrir mentes y descubrir qué quieren hacer, quiénes quieren ser y cómo la tecnología puede ser una herramienta para alcanzar sus metas.	Adolescentes participantes de 3.° a 5.° de Secundaria.	Laboratorios digitales se basan en estrategias que integran un enfoque educativo, pedagógico e innovador (STEAM). Este enfoque promueve el aprendizaje contextualizado y busca garantizar un aprendizaje significativo en múltiples áreas transversales. Además, fomenta el desarrollo de habilidades para resolver problemas y brinda al estudiantado la libertad de trabajar en temas de su interés personal, convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje. En otras palabras, se fomenta el "aprender haciendo".	Ciudadanía y agencia. Solución de problemas y gestión de Información. Comunicación y expresión.
Estudiantes	Apoyo Socioemocional	El programa de formación en habilidades socioemocionales tiene como objetivo proporcionar al cuerpo docente y directivo las herramientas necesarias para acompañar y apoyar al estudiantado en su desarrollo socioemocional, lo cual contribuye a mejorar la calidad educativa. Además, busca fomentar la incorporación de espacios comunitarios dedicados a la educación participativa con el fin de promover el crecimiento emocional, intelectual y social del estudiantado. Estos espacios involucran al cuerpo docente y las familias, fortaleciendo así las competencias educativas en conjunto.	Se ofrece un apoyo puntual para la sostenibilidad a docentes, padres, madres de familia y apoderados de los NNA participantes.	Promover el acceso igualitario de NNA, mediante el fortalecimiento de las competencias docentes y el uso de metodologías innovadores orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales. 2. Acompañamiento a NNA, padres y madres de familia a través de charlas y talleres con contención emocional.	Desarrollo personal. Ciudadanía y agencia.

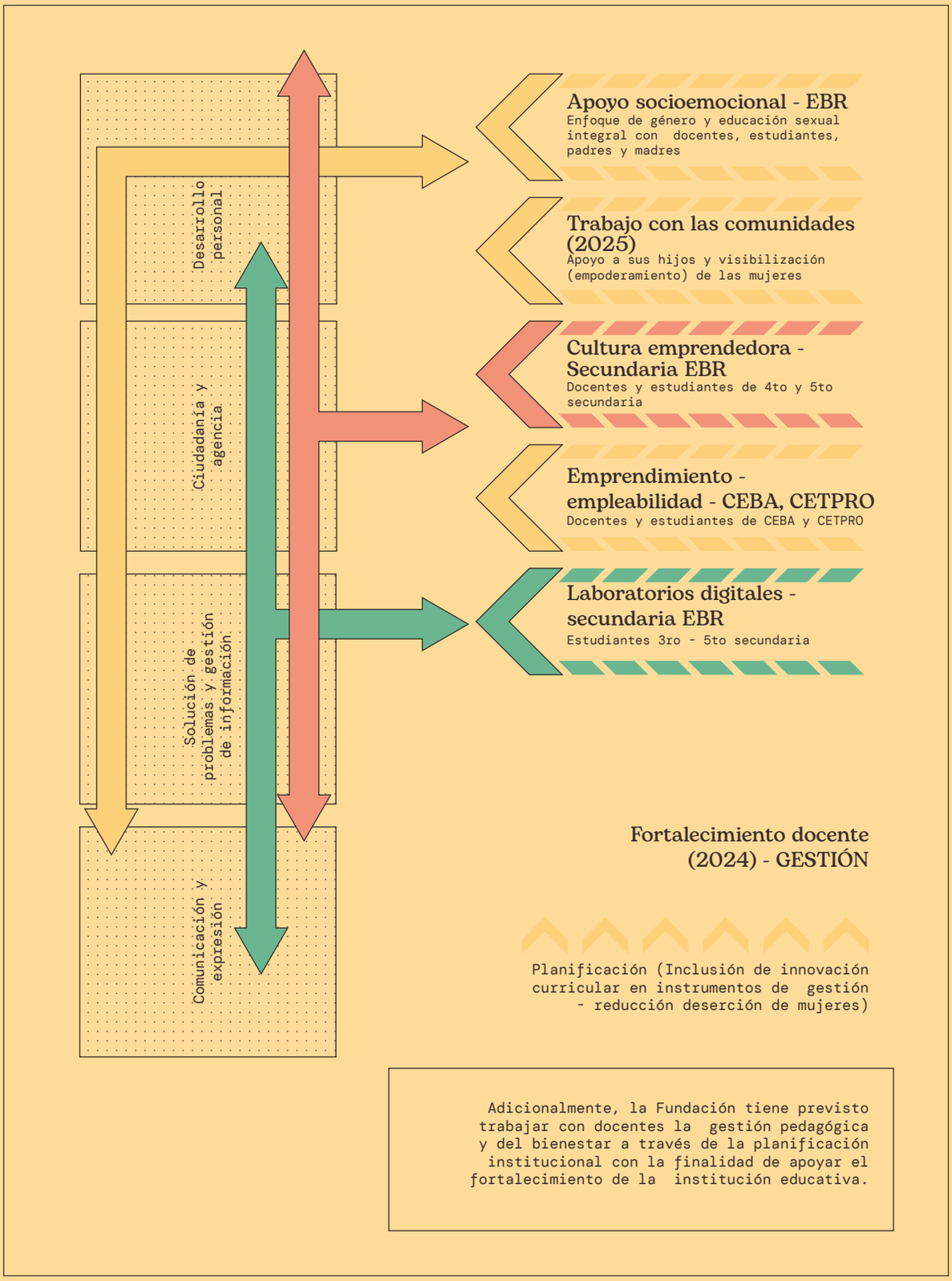
Docentes	CETPRO Emprendimiento Empleabilidad	Fortalecer las habilidades emprendedoras y de empleabilidad en los CETPRO y CEBA con el objetivo de insertarse en el mercado laboral e iniciar un emprendimiento sostenible en el tiempo.	Docentes	Talleres sobre la búsqueda de empleo y simulación de entrevistas. Talleres de Emprendimientos y realización de un plan de negocio. Talleres de habilidades blandas.	Solución de problemas y gestión de información. Comunicación y Expresión.

Fuente: Reporte de la Línea Estratégica de Educación e Innovación

Como se puede observar, algunos programas se implementan directamente con el estudiantado, como los Laboratorios Digitales y el Apoyo Socioemocional. Otros se dirigen a las docentes y los docentes para que estos trabajen con el estudiantado, como los Programas de Cultura Emprendedora y Emprendimiento en CEBA-CETPRO. Si bien todos los programas tienen como objetivo el desarrollo de las capacidades transversales del estudiantado, es importante tener en cuenta que, en el caso de los programas dirigidos a las docentes y los docentes, estos se convierten en mediadores cuyas propias capacidades también necesitan fortalecerse para lograr el objetivo final, que es el desarrollo de las estudiantes y los estudiantes.

Cada programa tiene objetivos específicos que pueden estar relacionados de manera prioritaria con algún área de desarrollo, como se muestra en la ilustración 10. Sin embargo, de manera transversal, todos los programas contribuyen al desarrollo de algunas capacidades en otras áreas, lo que contribuye a la formación integral del estudiantado.

Figura 12
Los Programas y las áreas de desarrollo



Elaboración propia

A continuación, se presenta un esquema que muestra el área prioritaria abordada por cada programa, así como las capacidades transversales de otras áreas que están involucradas en su implementación. Estas capacidades transversales deben ser consideradas de manera explícita en la planificación, durante el seguimiento y al informar sobre los logros o resultados obtenidos.

Tabla 9
Las capacidades transversales en los Programas de la Fundación

Áreas de desarrollo				
Programa	DESARROLLO PERSONAL	CIUDADANÍA Y AGENCIA	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y GESTIÓN DE INFORMACIÓN	COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN
Cultura Emprendedora	• Pensamiento crítico • Regulación de emociones • Define metas y monitorea su desempeño	X	• Resolución de problemas • Análisis y gestión de datos • Problematiza situaciones • Sustenta conclusiones	• Creatividad • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Expresión coherente y cohesionada
Laboratorios Digitales	• Pensamiento crítico • Define metas y monitorea su desempeño • Argumenta éticamente • Cuida su calidad de vida y la del planeta	• Negociación • Trabajo cooperativo • Participación en acciones para el bien común • Innovación y adaptación	X	• Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Expresión coherente y cohesionada • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto
Apoyo Socioemocional	X	• Empatía e interacciones positivas • Trabajo cooperativo • Participación en acciones para el bien común • Respeto por la diversidad	• Resolución de problemas • Problematiza situaciones • Sustenta conclusiones • Toma decisiones	• Comunicación oral y escrita • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Expresión coherente y cohesionada
CEBA – CETPRO Emprendimiento Empleabilidad	• Pensamiento crítico • Regulación de emociones • Argumenta éticamente • Cuida su calidad de vida y la del planeta • Resiliencia	X	• Resolución de problemas • Análisis y gestión de datos • Problematiza situaciones • Sustenta conclusiones • Gestión de información en entornos virtuales • Toma decisiones	• Creatividad • Comunicación oral y escrita • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores • Expresión coherente y cohesionada

En todos los programas, es posible identificar capacidades transversales que abarcan varias áreas. Cabe mencionar que los programas no necesariamente abordan todas las capacidades de una determinada área, sino que se centran en aquellas que son relevantes para alcanzar sus objetivos y que pueden ser desarrolladas con mayor profundidad en el tiempo disponible.

6. Nuestra apuesta por el cambio

Esta metodología de priorización de competencias integrales para la vida desarrollada por la Fundación Ayuda en Acción busca diseñar e implementar programas educativos eficientes con el objetivo de lograr el pleno desarrollo de las personas con las que trabajamos y mejorar sus condiciones de desarrollo personal y familiar; es una apuesta por el cambio. Buscamos que nuestras intervenciones logren resultados sostenibles en el tiempo a partir de la lectura de las condiciones sociales y económicas de los territorios en los que participamos con nuestros programas y proyectos, así como también de las necesidades particulares de cada grupo población.

En este sentido, el perfil de egreso de cada estudiante que participa en los programas educativos de la Fundación se enfoca en el desarrollo de competencias básicas que les permitan aprovechar al máximo sus potencialidades y acceder a mejores oportunidades en la vida y en su entorno. Este perfil debe reflejar una sólida base de capacidades y competencias en áreas prioritarias para su vida. Esto implica que cada estudiante haya adquirido una comprensión profunda de estos campos y sea capaz de aplicarlos de manera crítica y creativa en diversos contextos.

Además de las competencias básicas, el perfil de egreso debe incluir habilidades socioemocionales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la colaboración y el trabajo en equipo. También es crucial que la estudiante o el estudiante haya cultivado una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo, la adaptabilidad y la capacidad de enfrentar desafíos con perseverancia y resiliencia. Teniendo en cuenta que el futuro trae consigo cambios y posibilidades, es fundamental contar con ciudadanos que se sientan competentes para enfrentarlos de la mejor manera, aprovechando al máximo sus capacidades y abriendo puertas hacia nuevas y mejores oportunidades en sus vidas personales y profesionales.

Es importante destacar que esta metodología no busca reemplazar la labor del Estado y sus instituciones; por el contrario, en este documento hemos expuesto los fundamentos metodológicos para complementarla. En la Fundación Ayuda en Acción creemos en la importancia de la articulación entre los diversos actores que conforman cada territorio, trabajando en colaboración en beneficio del estudiantado y sus comunidades.

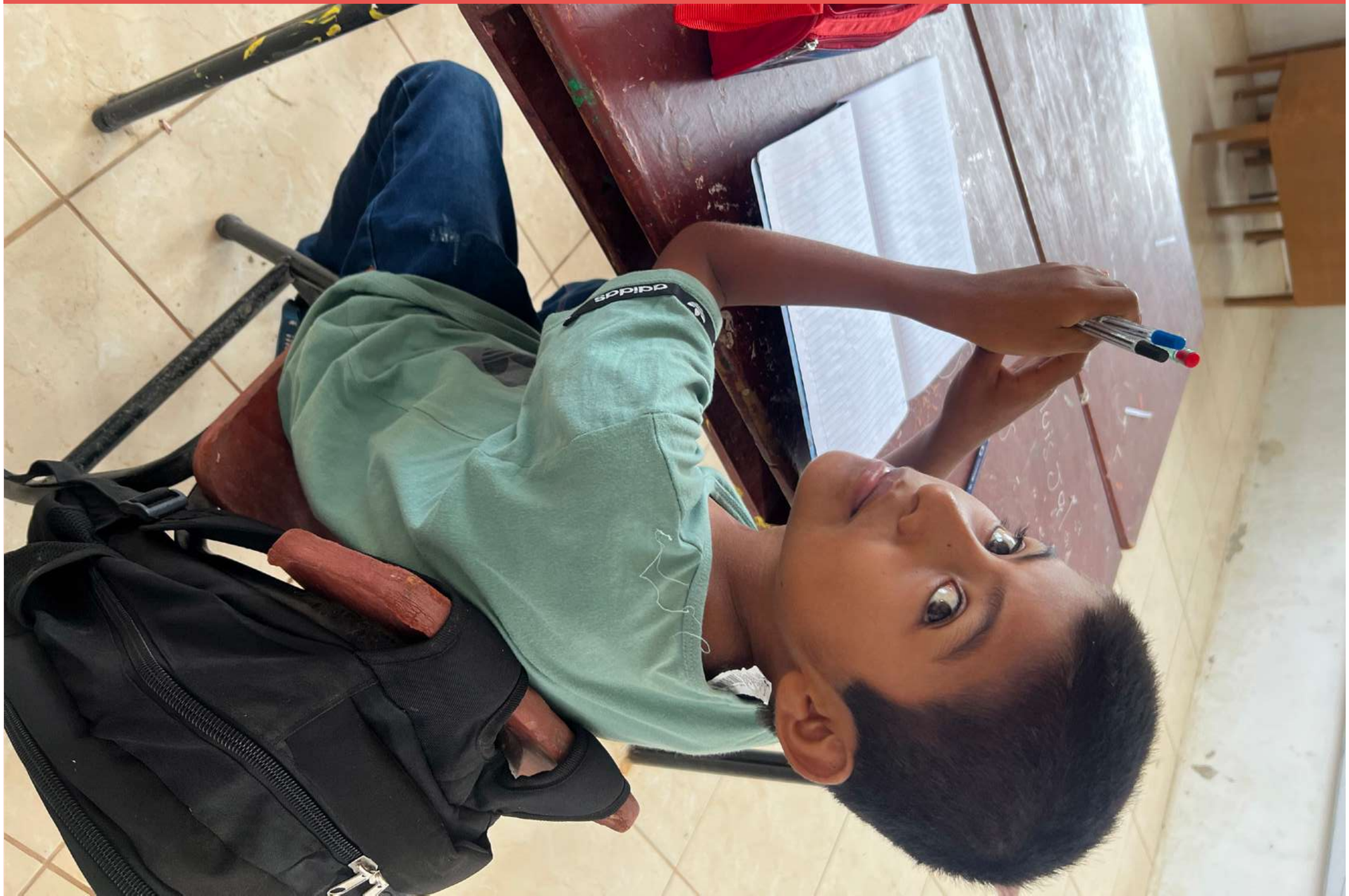
La incorporación de la familia, la comunidad educativa y las autoridades en los procesos de desarrollo de competencias de las estudiantes y los estudiantes es de vital importancia para promover un aprendizaje integral y efectivo. Estos actores desempeñan roles fundamentales en la formación del estudiantado, y su participación activa y colaborativa puede generar un impacto significativo en su desarrollo académico, social y emocional.

En primer lugar, la familia es el primer y principal entorno educativo en el que cada estudiante se desenvuelve. Su participación en los procesos de desarrollo de competencias permite establecer una conexión entre el aprendizaje en la escuela y el entorno familiar, creando un ambiente propicio para el crecimiento integral de la estudiante o el estudiante. La familia puede brindar apoyo emocional, establecer rutinas de estudio, fomentar la motivación y participar en actividades educativas complementarias, lo que fortalece el proceso de aprendizaje de la estudiante o el estudiante.

Asimismo, la comunidad educativa, que incluye a docentes, directivos, personal administrativo y otros profesionales, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias del estudiantado. Estos actores aportan conocimientos, habilidades y experiencias que complementan el trabajo realizado en el aula. Además, promueven la creación de ambientes inclusivos, seguros y participativos, propiciando la colaboración y el intercambio de ideas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta colaboración contribuye al enriquecimiento del proceso educativo y favorece el desarrollo integral del estudiantado.

Por otro lado, la participación de las autoridades educativas es esencial para garantizar un marco institucional propicio para el desarrollo de competencias. Estas autoridades pueden establecer políticas educativas que promuevan la inclusión, la equidad y la calidad educativa, así como asignar los recursos necesarios para su implementación. Además, su participación activa en los procesos de desarrollo de competencias refuerza el compromiso institucional con la formación integral de las estudiantes y los estudiantes, y fortalece la colaboración entre los diferentes actores involucrados.

En síntesis, la incorporación de la familia, la comunidad educativa y las autoridades en los procesos de desarrollo de competencias del estudiantado es esencial para garantizar un aprendizaje integral y efectivo. Estos actores desempeñan roles complementarios que enriquecen el proceso educativo, promoviendo la conexión entre la escuela y el entorno familiar, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas, y estableciendo un marco institucional propicio para el desarrollo de competencias.


adidas

Bibliografía

- Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ayuda en Acción. (2021). Teoría de Cambio (documento interno).
- Banco Mundial, the Bill & Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF y USAID.
- (2022). Guía para la recuperación y aceleración de los aprendizajes: Usando el marco rápido para abordar las pérdidas de aprendizajes por COVID-19 y construir mejor en el futuro. Banco Mundial. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration
- Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (2022). Dos años después: Salvando a una generación. Grupo Banco Mundial. https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion
- Berniell, L., de la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., … Vargas, J. (2017). RED 2016. More Skills for Work and Life: The contributions of Families, Schools, Jobs, and the Social Environment. CAF. Retrieved from https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1060
- Casanova, I, Canquiz, L, Paredes, Í y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. Revista de Ciencias Sociales, 24(4), 114-125. http://hdl.handle.net/11323/5282
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2021). Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050. Aprobado mediante Decreto Supremo N.° 095-2022-PCM. Autor. https://drive.google.com/file/d/1xzwe7DDMUramGd237CCqO4NdC2drn455/view
- Ciriaco, M. (2023, April 2). Año escolar 2023: Más del 60% del material escolar del Minedu no ha sido entregado a los colegios. El Comercio. https://elcomercio.pe/peru/ecdata-ano-escolar-2023-mas-del-60-del-material-escolar-del-minedu-no-ha-sido-entregado-a-los-colegios-ugel-centros-educativos-sin-herramientas-para-estudiar-educacion-publica-estado-noticia/
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena. Autor. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf?v=1679434080
- Consejo Nacional de Educación. (2022). Documento: Tendencias y desafíos de la educación secundaria en el contexto internacional. Autor. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8676/Insumos%20para%20una%20reforma%20de%20la%20educación%20secundaria%20en%20Perú.%20Documento%20Tendencias%20y%20desafíos%20de%20la%20educación%20secundaria%20en%20el%20contexto%20internacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuba, A. (2016). Construct competition: historical-epistemological summary. Educación, 25(48), 7-27. https://doi.org/10.18800/educacion.201601.001
- Delors, J. (comp.) (1996). La Educación encierra un tesoro´. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Unesco. https://hdl.handle.net/11162/203443
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 28(111), 7-36. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002
- Díaz, T. y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, 1(23), 1-15. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf
- Flores, C. (2012). Pedagogí¬a Crí¬tica. Xihmai, 3(5). https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.107
- Gates, S., Lippman, Laura, Shadowen, N., Burke, H., Diener, O, and Malkin, M. (2016). Soft Skills for Cross-Sectoral Youth Outcomes. USAID's YouthPower: Implementation - YouthPower Action. https://www.youthpower.org/sites/default/files/YouthPower/resources/Key%20Soft%20Skills%20for%20Cross-Sectoral%20Youth%20Outcomes_YouthPower%20Action.pdf
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022).

Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america

- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que conducen a bajo rendimiento, fracaso y abandono escolar. Estudios pedagógicos (Valdivia), (28), 193-204. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012
- Lettau, J. (2021). The Impact of Children's Academic Competencies and School Grades on their Life Satisfaction: What Really Matters? Child Indicators Research, 14(6), 2171-2195. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09830-3
- López, A. (2012). Origen Y Fundamento De La Educación Basada En Competencias. Xihmai, 3(5). https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.117
- López, F. (2020). El currículo y la educación en el siglo XXI: la preparación del futuro y el enfoque por competencias. Narcea.
- López-Martín, R. (2022). Lecciones educativas del COVID-19 para América Latina y el Caribe. La exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje. Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC, 22(1), 9-24. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.9
- Mahtani, N. y Monsalves, M. (2023, March 20). Así es la escuela postpandémica en Latinoamérica: millones de niños sin estudiar y más digital. El País. https://elpais.com/america-futura/2023-03-20/asi-es-la-escuela-postpandemica-en-latinoamerica-millones-de-ninos-sin-estudiar-y-mas-digital.html
- Martínez, H. (2018). Metodología de la investigación. Cengage Learning.
- Martínez, H. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano: aspectos básicos y diseño curricular. Avances En Psicología, 21(1), 9-22. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n1.302
- Mejía, C. y Martínez, R. (2022). El costo de la doble carga de la malnutrición. Impacto económico y social en el Perú. World Food Programme y CEPAL. https://es.wfp.org/publicaciones/el-costo-de-la-doble-carga-de-la-malnutricion-impacto-economico-y-social-en-el-peru
- Ministerio de Educación. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Autor. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). Política Nacional de Educación Superior y Técnico- Productiva. Autor. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1481464/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20T%C3%A9cnico-Productiva.pdf?v=1656481175
- Ministerio de Educación. (2020). Guía para la Gestión Escolar en instituciones y programas educativos de la educación básica. https://observatorio.minedu.gob.pe/almacenamiento/2023/03/guia-gestion-escolar.pdf
-
- Ministerio de Educación. (2021a). Decreto Supremo N.° 006-2021-MINEDU. Decreto Supremo que aprueba los Lineamientos para la gestión escolar de instituciones educativas públicas de Educación Básica. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160445/DS%20N%C2%B0%20006-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056145
- Ministerio de Educación. (2021b). Plan de Emergencia del Sistema Educativo Peruano. Autor. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2209231/Plan%20de%20Emergencia%20del%20Sistema%20Educativo%20Peruano.pdf?v=1676603032
- Ministerio de Educación. (2021c). Resolución Viceministerial N.° 176-2021-MINEDU. Aprobar el Documento Normativo denominado "Disposiciones que regulan la transitabilidad entre las instituciones educativas de Educación Básica, Técnico-Productiva y Superior Tecnológica". http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/rvm-n-176-2021-minedu.pdf
- Ministerio de Educación. (2022a). Decreto Supremo N.° 013-2022-MINEDU. Decreto supremo que aprueba los lineamientos para la Promoción del bienestar socioemocional de las estudiantes y los estudiantes de la Educación Básica. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3713332/DS_N°_013-2022-MINEDU_%28DL_%2B_NL%29.pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (2022b). Disposiciones para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica para el año 2023. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8673
- Ministerio de Educación. (2023). Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.° grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021. (Estudios Breves N.° 9). Oficina de Medición de Calidad de Aprendizajes. https://hdl.handle.net/20.500.12799/8750
- Ministerio de Educación - Oficina de

Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). Evaluación Muestral 2022. Resultados. https://umc.minedu.gob.pe/resultadosem2022/

- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Actualización De La Priorización Curricular Para La Reactivación Integral De Aprendizajes Orientaciones Generales. Autor. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf
- NSW Department of Education and Communities. (2015). The Wellbeing framework for schools. Autor. https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/whole-school-approach/wellbeing-framework-for-schools
- Naciones Unidas y CEPAL. (2023). Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Naciones Unidas. https://hdl.handle.net/11362/45602
- Olmos-Migueláñez, S., Frutos-Esteban, F., García-Peñalvo, F., Rodríguez-Conde, M., Bartolomé, A. y Salinas, J. (eds.) (2020). Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia (3-5 de noviembre de 2021, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147495/IRED21.pdf
- Opertti, R. (2021). Educación en un mundo post-COVID: consideraciones adicionales. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa.locale=es
- Pinho, M. (2021). Reflexiones sobre el escenario educativo post COVID-19 en el marco de la Integración Latinoamericana y Caribeña. Ciencia e Interculturalidad, 29(2), 2-14. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/416/4162733003/index.html
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. Revista Electrónica Educare, 24(2), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23
- Ramos, M. (2018). El rol de la educación y su contribución en la construcción de una sociedad mejor. Revista Ensayos Pedagógicos, 13(1), 19-38. . https://doi.org/10.15359/rep.13-1.1
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias. UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_spa.pdf
- Santiváñez, V. (2012). Diseño curricular a partir de competencias. Ediciones de la U.
- UNESCO. (2023). Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación? https://www.unesco.org/es/articles/un-ano-de-educacion-perturbada-por-la-covid-19-como-esta-la-situacion
- UNESCO y Banco Mundial. (2020). ¿Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5374
- UNICEF. (2019). Global Framework on Transferable Skills. Autor. https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf#:~:text=The%20Global%20Framework%20on%20Transferable%20Skills%20is%20a,utilizes%20and%20builds%20upon%20conceptualization%2C%20research%2C%20and%20content
- UNICEF. (2021). The Importance of Transferable Skills Development in Latin America and the Caribbean. Discussion paper. Autor. https://www.unicef.org/lac/media/23011/file/ENG-Transferable-SkillsWEB.pd
- UNICEF. (2022). Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF. Autor. https://www.unicef.org/lac/media/30756/file/Las%2012%20habilidades%20transferibles.pdf
- World Bank, the Bill & Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF, and USAID. (2022). Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 Learning Losses and Build Forward Better. World Bank. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration
- World Economic Forum. (2023). Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. Autor. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf
- World Economic Forum. (2021). Building a common language for skills at work. A global taxonomy. Autor. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Skills_Taxonomy_2021.pdf
- Zúñiga, M. (2023, 30 de enero). Perú: contexto político inestable amenaza el derecho humano a la educación. Red Clade. https://redclade.org/noticias/peru-contexto-politico-inestable-amenaza-el-derecho-humano-a-la-educacion/

Ayuda en Acción | Perú