



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden nuestros
estudiantes?



Área Curricular
Personal Social

1.º y 2.º grados de Educación Primaria



PERÚ

Ministerio
de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. De la Arqueología, cuadra 2 - San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Versión 1.0

Tiraje: 228 100 ejemplares

Elaboración:

Isela Sierralta Pinedo, Pilar Chinchayán Robles, Milagro Rocío Gil Sánchez, José Carlos Herrera Alonso, Jimena Lucía Alcázar Fernández.

Colaboradores:

Lilia Calmet Böhme, Juan Carlos Townsend Jurado, Marco Antonio Rodríguez Huamán, Olga Cayllahua Galindo, Marion Doreen Moody Villanueva, Fernando Escudero Ratto, Rodrigo Valera Lynch, Andrea Soto Torres.

Corrector de estilo:

José Luis Carrillo Mendoza.

Ilustraciones:

Hermanos Magia.

Diagramador:

Carmen Inga Colonia.

Impreso por:

Amauta Impresiones Comerciales S.A.C
Jr. Juan del Mar y Bernedo N° 1298
Chacra Rios Sur – Lima 1

© Ministerio de Educación

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2015-04963

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

En vista de que en nuestra opinión, el lenguaje escrito no ha encontrado aún una manera satisfactoria de nombrar a ambos géneros con una sola palabra, en este fascículo se ha optado por emplear términos en masculino para referirse a ambos géneros.

Índice

Presentación	Pág. 5
1. Fundamentos y definiciones	7
1.1 El desarrollo personal.....	9
1.2 El ejercicio de la ciudadanía	13
1.3 El pensamiento crítico y la indagación en el área Personal Social.....	17
2. Competencias y capacidades	19
2.1 Competencias vinculadas al desarrollo personal.....	20
2.1.1 Competencia “Afirma su identidad”	22
2.1.2 Competencia “Se desenvuelve éticamente”	27
2.2 Campos temáticos.....	32
2.3 Competencias vinculadas al ejercicio de la ciudadanía	34
2.3.1 Competencia “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”	36
2.3.2 Competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”	45
2.3.3 Competencia “Construye interpretaciones históricas”	51
2.3.4 Competencia “Actúa responsablemente en el ambiente”	59
2.3.5 Competencia “Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos”	66
2.4 Campos temáticos.....	73
2.5 Asuntos públicos priorizados	76

3. Orientaciones didácticas	77
3.1 Estrategias para la competencia "Afirma su identidad"	81
3.2 Estrategias para la competencia "Se desenvuelve éticamente"	92
3.3 Estrategias para la competencia "Convive respetándose a sí mismo y a los demás"	102
3.4 Estrategias para la competencia "Participa en asuntos públicos para promover el bien común"	114
3.5 Estrategias para la competencia "Construye interpretaciones históricas"	125
3.6 Estrategias para la competencia "Actúa responsablemente en el ambiente"	136
3.7 Estrategias para la competencia "Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos"	146
Anexo: Mapas de progreso de las competencias	150
Referencias bibliográficas	157

Presentación

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular. Ponen en manos de nosotros, los docentes, pautas útiles para los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria.

Presentan:

- Los enfoques y fundamentos que permiten entender el sentido y las finalidades de la enseñanza de las competencias, así como el marco teórico desde el cual se están entendiendo.
- Las competencias que deben ser trabajadas a lo largo de toda la escolaridad, y las capacidades en las que se desagregan. Se define qué implica cada una, así como la combinación que se requiere para su desarrollo.
- Los estándares de las competencias, que se han establecido en mapas de progreso.
- Los indicadores de desempeño para cada una de las capacidades, por grado o ciclos, de acuerdo con la naturaleza de cada competencia.
- Orientaciones didácticas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

Definiciones básicas que nos permiten entender y trabajar con las Rutas del Aprendizaje:

1. Competencia

Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

2. Capacidad

Desde el enfoque de competencias, hablamos de «capacidad» en el sentido amplio de «capacidades humanas». Así, las capacidades que pueden integrar una competencia combinan saberes de un campo más delimitado, y su incremento genera nuestro desarrollo competente. Es fundamental ser conscientes de que si

bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación (según lo que las circunstancias requieran) lo que permite su desarrollo. Desde esta perspectiva, importa el dominio específico de estas capacidades, pero es indispensable su combinación y utilización pertinente en contextos variados.

3. Estándar nacional

Los estándares nacionales de aprendizaje se establecen en los Mapas de progreso y se definen allí como «metas de aprendizaje» en progresión, para identificar qué se espera lograr respecto de cada competencia por ciclo de escolaridad. Estas descripciones aportan los referentes comunes para monitorear y evaluar aprendizajes a nivel de sistema (evaluaciones externas de carácter nacional) y de aula (evaluaciones formativas y certificadoras del aprendizaje). En un sentido amplio, se denomina estándar a la definición clara de un criterio para reconocer la calidad de aquello que es objeto de medición y pertenece a una misma categoría. En este caso, como señalan los mapas de progreso, se indica el grado de dominio (o nivel de desempeño) que deben exhibir todos los estudiantes peruanos al final de cada ciclo de la Educación Básica con relación a las competencias.

Los estándares de aprendizaje no son instrumentos para homogeneizar a los estudiantes, ya que las competencias a que hacen referencia se proponen como un piso, y no como un techo para la educación escolar en el país. Su única función es medir logros sobre los aprendizajes comunes en el país, que constituyen un derecho de todos.

4. Indicador de desempeño

Llamamos desempeño al grado de desenvoltura que un estudiante muestra en relación con un determinado fin. Es decir, tiene que ver con una actuación que logra un objetivo o cumple una tarea en la medida esperada. Un indicador de desempeño es el dato o información específica que sirve para planificar nuestras sesiones de aprendizaje y para valorar en esa actuación el grado de cumplimiento de una determinada expectativa. En el contexto del desarrollo curricular, los indicadores de desempeño se encuentran asociados al logro de una determinada capacidad. Así, una capacidad puede medirse a través de más de un indicador.

Estas Rutas del Aprendizaje se han ido publicando desde el 2012 y están en revisión y ajuste permanente, a partir de su constante evaluación. Es de esperar, por ello, que en los siguientes años se sigan ajustando en cada una de sus partes. Estaremos muy atentos a tus aportes y sugerencias para ir mejorándolas en las próximas reediciones, de manera que sean más pertinentes y útiles para el logro de los aprendizajes a los que nuestros estudiantes tienen derecho.

1. Fundamentos y definiciones

El área Personal Social busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, para que desplieguen su potencial y se formen como personas autónomas, así como miembros conscientes y activos de la sociedad. Involucra dos campos de acción:

- 1) desarrollo personal, y
- 2) ejercicio de la ciudadanía.

Estos campos de acción son complementarios y resultan fundamentales para la realización plena de la persona en una sociedad cambiante. En ese sentido, el área busca aportar a la puesta en práctica de la Ley General de Educación, que sostiene que el fin de la educación en el Perú es formar personas que:

- consoliden su identidad personal y social
- sean capaces de lograr su propia realización en todos los campos
- se integren de manera adecuada y crítica a la sociedad, y puedan ejercitar su ciudadanía en armonía con el entorno
- contribuyan a forjar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera y tolerante
- apuesten por una cultura de paz y afirmen la identidad nacional, que se sustenta en la diversidad cultural, ética y lingüística
- afronten los constantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Por lo tanto, el área debe fomentar el desarrollo de competencias que contribuyan a que las personas se sientan bien consigo mismas, desplieguen su potencial y afirmen su autonomía y posicionamiento ético. Asimismo, debe promover las competencias que propicien el ejercicio ciudadano y la vida en democracia, la consolidación de identidades personales y sociales, la disposición a la interculturalidad y a la integración latinoamericana, así como una vida armónica con el ambiente.

Las competencias vinculadas a la afirmación de la identidad y al desenvolvimiento ético son la base del ejercicio ciudadano. Así, por ejemplo, la autorregulación de las emociones resulta fundamental para manejar los conflictos y para elaborar y asumir

normas; la valoración de nosotros mismos y la consolidación de nuestra identidad nos permiten convivir de manera democrática y participar en nuestra comunidad a partir de la deliberación sobre asuntos que nos involucran. De igual forma, la ética, entendida tanto como el compromiso con principios morales como el cuidado del otro, es indispensable para generar una convivencia armónica que busca el bien de todos.

Por otro lado, el desarrollo de la autonomía se enriquece a partir del reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y de los principios de libertad y dignidad humana. La búsqueda por fortalecer una sociedad más equitativa, en la que los derechos humanos estén en plena vigencia, así como el cumplimiento de los deberes ciudadanos, permitirá que cada persona se desarrolle plenamente y pueda buscar su felicidad.

Finalmente, es importante tomar en consideración que el desarrollo de cada campo de acción requiere de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que han de evidenciarse en la práctica docente. El capítulo 3, de orientaciones didácticas, hará hincapié en esto.

1.1 El desarrollo personal

El desarrollo personal es fundamental para vivir en armonía con uno mismo, con los demás y con la naturaleza; es la base para la vida en comunidad y la realización personal. Nos ofrece las oportunidades para mejorar nuestra calidad de vida, nuestro bienestar y el de los demás, ejerciendo nuestros derechos y teniendo la posibilidad de ser felices según nuestros propios criterios e ideas.

Los seres humanos buscamos el bienestar, que solo es posible si aprendemos a desarrollar nuestra autonomía. Una persona autónoma puede construir poco a poco su propia identidad y sus relaciones interpersonales, y lograr la comprensión de su sexualidad, la gestión de su aprendizaje, su posicionamiento ético y el sentido que le va dando a su propia existencia.

Para construir la identidad propia a lo largo de su proceso de formación, es necesario que los estudiantes conozcan y valoren sus distintas características personales, familiares y culturales. Deben ser capaces de expresar sus emociones con libertad y respeto; aprender a tolerar la frustración y a superar situaciones adversas para alcanzar el equilibrio personal necesario para lograr sus metas. El desarrollo de una sexualidad sana forma parte integral de este proceso, que les permitirá conocer, apreciar y saberse en control de su propio cuerpo, de manera que aprendan a informarse y tomar decisiones responsables, relacionándose con equidad de género y rechazando toda forma de violencia y coacción.

En este proceso resulta también clave el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan las relaciones positivas, empáticas y solidarias, basadas en el respeto y la valoración de la diversidad personal y cultural. También es necesario establecer vínculos afectivos que los ayuden a relacionarse y a sentirse bien. Estas habilidades servirán no solo para disfrutar de la vida sino, además, para establecer redes de soporte afectivo que les permitan enfrentar, prevenir y contrarrestar situaciones difíciles u otras de violencia y exclusión que puedan presentarse en la escuela o en los diversos espacios en los que la persona se desenvuelve.

Otro asunto sin duda fundamental es que nuestros estudiantes aprendan a construir un estilo de vida sustentado en valores éticos asumidos de manera personal y enmarcados en un modelo de sociedad democrática que les permita desarrollar la capacidad de reflexionar y actuar coherentemente con tales valores, que se convertirán en principios orientadores de su desenvolvimiento en el mundo. También es necesario estimular en ellos la búsqueda del sentido trascendente de su vida, así como desarrollar su sensibilidad hacia la humanidad y la naturaleza, de forma que tengan la capacidad de maravillarse y comprometerse con el ambiente, tomando conciencia de su importancia y del vínculo que tienen con él.

Por último, es indispensable que nuestros estudiantes adquieran y ejerciten las habilidades de “aprender a aprender” que les permitan elegir qué, cómo y para qué aprender, así como desarrollar comportamientos autónomos, de forma que construyan sus propios conocimientos y los apliquen en su vida cotidiana.

Como docentes nos toca evaluar nuestras acciones y procesos, para ser capaces de ofrecer lo mejor a nuestros estudiantes. ¿Podemos orientar a otros para que desarrollen lo que nosotros no hemos logrado? Evidentemente, resulta más fácil y viable lograr aprendizajes significativos en los estudiantes cuando partimos de nuestra propia experiencia de vida y de situaciones reales vinculadas al desarrollo de nuestra autonomía.

En este proceso debemos fortalecer en nosotros mismos diversos aspectos que ya hemos mencionado, como la regulación de nuestras emociones, el sentido de pertenencia, la reflexión y el posicionamiento ético, la gestión del propio aprendizaje, la comprensión y vivencia de la sexualidad, el fortalecimiento de la identidad en diferentes situaciones cotidianas, el sentido de la vida, las relaciones interpersonales y todo aquello que apunte al desarrollo de nuestro bienestar y el de los demás.

Como hemos visto hasta aquí, el desarrollo personal abarca diversas dimensiones del ser humano e implica el crecimiento en muchas otras competencias. Aquí nos ocuparemos de manera especial de dos de ellas: "Afirma su identidad" y "Se desenvuelve éticamente".

La identidad no es única sino múltiple, por la diversidad de caracteres que la definen y las raíces históricas y culturales sobre las que se construye.

Cada persona construye su identidad sobre la base de su sentido de pertenencia; por ejemplo, a su familia, género, lugar donde vive, etnia, cultura, educación, edad, etcétera. Por el hecho de vivir en sociedad, las personas suelen tener sentimientos de pertenencia respecto de ciertos grupos. El estudiante va construyendo su identidad en la convivencia con sus grupos de pares y con adultos, empezando por el más cercano, su familia. La identidad, entonces, no es única e inmutable, sino más bien múltiple, y podemos vincularnos con una diversidad de grupos, desde el más próximo al más amplio e inclusivo: la humanidad.

Desenvolverse éticamente, por otro lado, no se limita a "aprender" listas de valores o de las acciones que puedan parecer "correctas", sino que implica asumir libre y conscientemente los principios que regirán nuestras vidas. Debemos ser capaces de explicar por qué se percibe como correcta o incorrecta una acción, y de dar cuenta de las decisiones que se asumen. Un desenvolvimiento ético involucra, por último, la búsqueda de coherencia entre lo que uno piensa, las decisiones que toma y las acciones que emprende en la vida cotidiana.

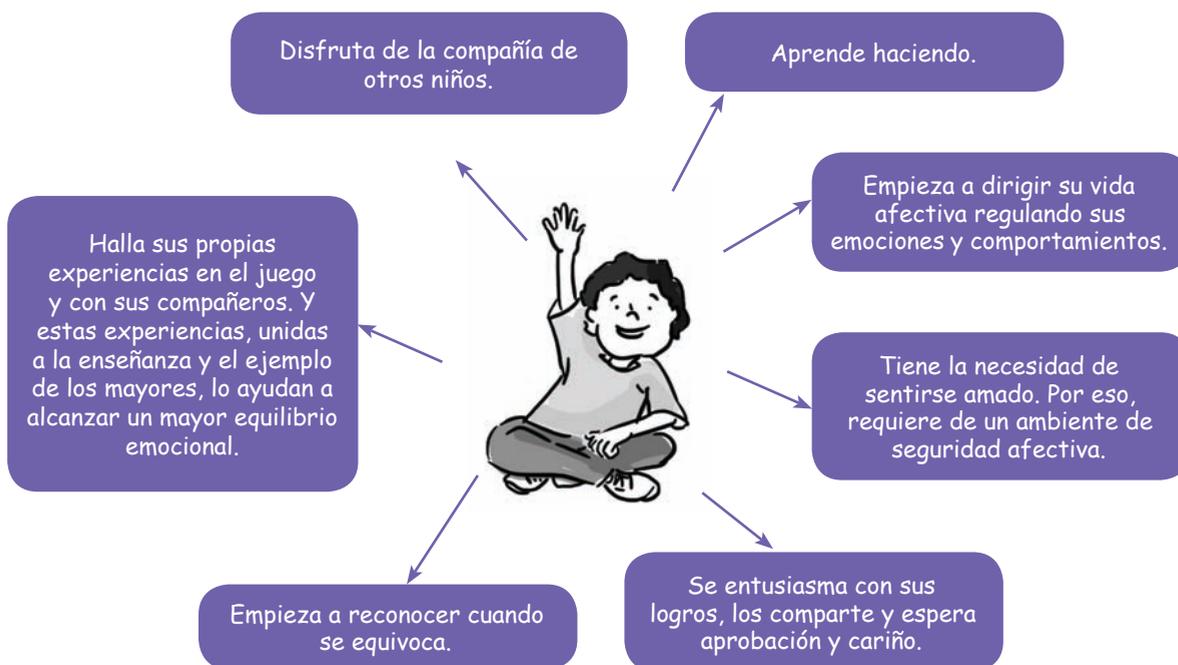
Desde este punto de vista, la identidad y la ética no se pueden inculcar mediante enunciados o por el camino de la memorización de conceptos. El desarrollo y reafirmación de la identidad y de la ética son procesos graduales sustentados en cuestionamientos y diálogos internos, en la convivencia con los otros, y se demuestran a través de nuestros actos.



CONOCIENDO A NUESTROS ESTUDIANTES LOS PODEMOS ORIENTAR MEJOR

Los niños de primer y segundo grado tienen características únicas, estilos y ritmos de aprendizaje particulares. Los docentes debemos tomar en cuenta estas distinciones y los diversos contextos culturales de donde provienen nuestros estudiantes para, así, propiciar aprendizajes significativos que les permitan continuar construyendo y afirmando su identidad desde la autonomía y con conciencia ética, de manera que logren el bienestar propio y el de los demás.

En términos generales, un estudiante de este ciclo muestra las siguientes características:



Es necesario estimular y mantener en nuestros estudiantes la motivación y el deseo de aprender; de esta manera se establecerán conexiones entre los conocimientos previos y la nueva información. Y solo así se construirán aprendizajes significativos y pertinentes para su vida, aprendizajes que les permitan no solo incrementar sus conocimientos sino también crecer integralmente y desarrollarse como personas.

Esto demanda de nosotros, como docentes, respetar en todo momento la diversidad de los estudiantes que se presentan en el aula y ser capaces de incluir a todos, de establecer diálogos que fomenten el acercamiento y de innovar en nuestra práctica pedagógica. De esta manera podremos lograr nuestro propósito: que amplíen y ejerzan sus derechos, y que se realicen de acuerdo con sus necesidades individuales y de contexto.



1.2 El ejercicio de la ciudadanía

Las competencias vinculadas al ejercicio ciudadano nos permiten afrontar el gran desafío que plantea el siglo XXI: construir una sociedad comprometida con el fortalecimiento del Estado de derecho, sustentada en la libertad, la equidad y el respeto a la legalidad, capaz de garantizar una convivencia armónica que apuesta por la interculturalidad. Una sociedad en la que todos los peruanos participemos en el desarrollo del país y en la mejora de la calidad de vida de todos.

Esta aspiración se refleja en la Ley General de Educación y el Proyecto Educativo Nacional, que buscan formar personas capaces de contribuir con la construcción de una sociedad en la que la ética, la democracia, la interculturalidad y la conciencia ambiental orienten las acciones de los ciudadanos. La escuela debe ser, entonces, el primer lugar donde los estudiantes aprendan el significado de la democracia como una práctica cotidiana y asuman sus derechos, deberes y responsabilidades.

En esa línea, la *ciudadanía* debe entenderse desde dos niveles que se complementan:

- Por un lado, es una situación jurídica de la que goza toda persona por ser miembro de una comunidad democrática en la que los principios de libertad y dignidad humana son inalienables. Este estatus implica determinados derechos y responsabilidades, y en el Perú se adquiere a los 18 años.
- Por otro lado, la ciudadanía es un proceso de construcción permanente, en el cual la persona:
 - asume el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes y responsabilidades;
 - convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho;
 - desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global);
 - participa a partir de una reflexión autónoma y crítica en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos;
 - establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.

Es desde esta complementariedad que reconocemos a nuestros estudiantes como ciudadanos capaces de ejercer su ciudadanía en la escuela y proyectarla a la comunidad, aportando a su desarrollo, sintiéndose parte de una historia —peruana y mundial— y de un espacio compartido por la humanidad.

Este ejercicio ciudadano agrupa un conjunto de competencias que deben tener como propósito esencial convivir en armonía con los demás en el marco de un Estado de derecho. Esto supone el reconocimiento, sin restricciones, de la dignidad y libertad de hombres y mujeres, la vigencia plena de los derechos humanos y la participación en los asuntos que afectan la vida en sociedad y en la construcción de un país con un desarrollo humano sostenido.

Implica asumir nuestros deberes y responsabilidades individuales y colectivos, tomando conciencia de las consecuencias de nuestras acciones sobre otras personas y sobre la sociedad en general. Del mismo modo, supone el manejo de conocimientos cívicos relacionados con el funcionamiento del Estado y la Constitución Política.

En el marco de competencias, la formación ciudadana en la escuela se basa en el “saber actuar”. Es un ejercicio activo y consciente, resultado de una reflexión ética, autónoma y crítica. Se parte del principio de que la acción ciudadana se va construyendo permanentemente, en la medida en que hombres y mujeres se sienten componentes de una comunidad en la que comparten derechos, deberes y responsabilidades y participan libremente para mejorar la calidad de vida de todos a partir de la deliberación sobre asuntos que los involucran.

Así, el *ejercicio ciudadano* se vincula a tres conceptos: la democracia, la interculturalidad y el cuidado del ambiente. ¿Cómo los entendemos?

- La *democracia* se entiende de dos maneras:

La democracia supone que las autoridades políticas de una sociedad se alternen; esto se garantiza mediante elecciones libres y el ejercicio autónomo y equilibrado de los poderes del Estado. Cuenta también con mecanismos de control y transparencia, que otorgan a los ciudadanos la potestad para vigilar el desempeño de las autoridades del Estado. Ocurre así porque esas autoridades representan a los ciudadanos en la conducción del Estado, que tiene carácter público.

- Como sistema político, enmarcado en el respeto del Estado de derecho, se sustenta en la vigencia plena de la Constitución Política y los derechos humanos individuales y colectivos. Responde a los principios básicos de libertad, dignidad humana, igualdad, equidad y pluralidad.

Tomando en cuenta estos principios, los gobiernos democráticos pueden plasmarse en distintos sistemas políticos según las necesidades y cosmovisiones de las sociedades que los asumen. Así, un orden democrático es construido por las personas que lo conforman y, por eso mismo, puede y debe ser perfeccionado y consolidado por ellas mismas.

- Como forma de vida, tiene su origen en la convivencia armónica entre los seres humanos, y supone una auténtica asociación entre las personas para la buena marcha de los asuntos públicos. Se trata de que unos y otros actúen en igualdad y complementariedad, para el enriquecimiento mutuo a partir de las diferencias, en el marco del diálogo intercultural.

Asunto público es toda problemática o tema que involucra el bienestar colectivo, relacionado con aspectos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales y ambientales.

- La *interculturalidad* se relaciona con el hecho de que en el Perú y en el mundo conviven distintas culturas. Pero va más allá:

- Parte de la valoración de la cultura e identidad propias y, desde allí, busca comprender al otro y respetar su cultura.

- Supone desarrollar una disposición al enriquecimiento mutuo, que vaya más allá de la mera convivencia y se acerque a la valoración de la diversidad sociocultural, de los saberes, prácticas y experiencias de todas las culturas.
- Se enmarca en el respeto de unos valores y normas comunes, y en la vigencia de los derechos humanos.
- Implica reconocer que durante largo tiempo hemos establecido relaciones no equitativas entre las culturas y generado prejuicios y estereotipos sobre ellas. Se hace necesario mirarnos los unos a los otros de maneras distintas.

“Toma como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia; esto implica perder el miedo a la diferencia, dejar de sentirnos amenazados por ella e interesarnos por entablar contacto con el otro adoptando una posición de descentramiento” (Zavala, Cuenca y Córdoba 2005: 21).

- El *cuidado ambiental* implica un replanteamiento ético de la relación con nuestro ambiente:
 - Se desprende de una perspectiva de desarrollo sostenible y de ser conscientes de nuestros derechos y responsabilidades con el ambiente. Supone el uso racional y respetuoso de los recursos que nos ofrece la naturaleza para satisfacer nuestras necesidades.
 - Implica construir un nuevo pacto social en el que la preservación del ambiente sea un factor básico. Con ello aseguramos la supervivencia de la propia sociedad, sin olvidar a las futuras generaciones. Considera a los ciudadanos como actores centrales de un cambio positivo hacia la sostenibilidad y la equidad.

“Los pueblos originarios andinos, amazónicos y costeños, en su permanente relación con la naturaleza, la tierra y el territorio, han desarrollado un conjunto de formas y modos de concebir el mundo, de pensar, de comunicarse, de comportarse y organizarse socialmente. Para estos pueblos, el territorio, la tierra no es solamente un espacio físico en el que encuentran los recursos naturales y en el que desarrollan actividades socio-productivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva [...]” (Enfoque del buen vivir, tierra y territorio. Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica. p. 36).

De todo lo anterior se puede concluir que el ejercicio ciudadano:

- **Se pone en práctica en lo público.** El aprendizaje de la ciudadanía implica que los estudiantes tengan experiencias *de agencia*, es decir, capacidad de actuar para “poder hacer” y “poder lograr”. Esto supone crear espacios de participación y que parte del poder que ejercemos en la escuela sea compartido con los estudiantes y entre ellos, sin distinción de etnia, género, condición socioeconómica, entre otros factores.
- **Pone en práctica habilidades cognitivas y conocimientos.** El ejercicio ciudadano implica también el desarrollo del conocimiento y de la comprensión, de modo que permitan un análisis crítico del contexto y una argumentación razonada. Esto potencia el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades para la indagación.
- **Pone en práctica la ética.** El ejercicio ciudadano está íntimamente vinculado con la competencia “Se desenvuelve éticamente”. Desarrollarnos como agentes morales supone tener la actitud de indignarnos frente a la injusticia y el daño sufridos por el otro, sobre todo por aquellos más vulnerables, y convertir esta indignación en acciones para enfrentar —con responsabilidad y cuidado— todo aquello que afecta a los demás. Implica la valoración de principios vinculados a la democracia y la pluralidad.

- **Pone en práctica habilidades socioemocionales.** Tiene como punto de partida la comprensión de la persona desde su individualidad y su particularidad. Por ello, se vincula con la competencia “Afirma su identidad”, en tanto desarrolla una serie de habilidades personales básicas relacionadas con afirmar o fortalecer nuestra identidad y autoconfianza y, desde allí, desarrollar empatía, asertividad y solidaridad, bases fundamentales para una convivencia democrática.
- **Se enriquece a partir de la comprensión de las sociedades y plantea alternativas al desarrollo del país,** lo que implica:
 - Aceptar que somos parte de un pasado pero que, al mismo tiempo, estamos construyendo nuestro futuro, así como las interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias. Entender de dónde venimos y hacia dónde vamos nos ayudará a formar nuestras identidades y a valorar y comprender la diversidad.
 - Entender el espacio como una construcción social, y que en él interactúan elementos naturales y sociales. Esta comprensión nos ayudará a actuar con mayor responsabilidad en relación con el ambiente.
 - Comprender las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero, tomar conciencia de que somos parte de él y de que debemos gestionar los recursos de manera responsable.

1.3 El pensamiento crítico y la indagación en el área Personal Social

Como docentes de niños que inician la Primaria, con frecuencia nos percatamos de la profunda curiosidad que expresan en sus acciones, en sus juegos y en todo aquello que sucede en sus vidas, en la de los demás y en su ambiente. Este es el punto de partida para el desarrollo del pensamiento crítico en este ciclo.

Pero ¿qué entendemos por pensamiento crítico? ¿Por qué es importante desarrollarlo en los niños de 1.º y 2.º grado? Antes de responder a estas interrogantes, acerquémonos un momento al siguiente caso:

Miriam, docente de 2.º grado del colegio "Amanecer", ha proyectado un recorrido con sus niños a un mercado de la comunidad. Luego de visitar varios puestos, pasan por la renovadora de zapatos y se dan cuenta de que hay una señora muy molesta que reclama al zapatero que le devuelva su dinero porque la compostura de sus zapatos no ha sido la que ella esperaba. Ante esta escena, ellos inician un diálogo muy interesante:

- Señorita, a mi mamá también la engañó un zapatero, dice Daniel.
- ¿Por qué piensas que el zapatero engañó a tu mamá?, pregunta la maestra.
- Porque los zapateros siempre engañan. Te cobran y tus zapatos se rompen al toque, interviene Juliana.
- Sí señorita, no duró nada mi zapato, se volvió a despegar, dice nuevamente Daniel.
- El zapatero donde va mi mamá es muy bueno. Nos arregla bien los zapatos y no cobra caro, interviene Josué.
- Entonces, ¿están de acuerdo con la idea de que todos los zapateros siempre engañan?, interroga la docente.

En una situación motivadora, los niños reaccionan frente a los hechos con expresiones de identificación. En este caso, tanto Daniel como Juliana se apresuran a emitir juicios de valor acerca de la honestidad de "todos" los zapateros basándose en la experiencia familiar. No obstante, la opinión de Josué permite colocar en entredicho lo expresado por sus compañeros y plantea la posibilidad de otra valoración. La docente los interroga permanentemente sobre sus afirmaciones. Así, activa su pensamiento crítico frente a lo observado.

El pensamiento crítico supone ejercitar la reflexión sobre nuestras decisiones y valoraciones ante toda situación de la vida diaria, asumiendo que esta afecta a las personas y a nuestro ambiente. En nuestra labor pedagógica, el desarrollo del

pensamiento crítico implica recuperar una práctica que convierta a la escuela en un espacio de interacción y de intercambio de ideas, a través de actividades orientadas a:

- Incentivar la curiosidad propia de nuestros niños, sus ansias de conocer.
- Suscitar experiencias que los animen a plantear preguntas y predicciones frente a lo que perciben, observan o escuchan.
- Evitar sancionar los errores en las explicaciones que formulan.
- Analizar, a través de varias alternativas y en contextos diversos, las explicaciones más idóneas para tratar el problema o situación de interés.
- Expresar una opinión a favor o en contra sobre los hechos a partir de información documentada a su alcance y de la escucha de las dudas e interrogantes de sus compañeros.
- Revisar las consecuencias de sus decisiones y acciones a la luz de valores vinculados al respeto de las personas y del ambiente donde viven.

En esta tarea de reflexión, un aliado fundamental del pensamiento crítico es la *indagación*. En términos generales, entendemos la indagación como la capacidad de búsqueda permanente de soluciones, respuestas o explicaciones a los dilemas o interrogantes que nos suscitan diversos hechos o experiencias de la vida diaria.

Estimular la indagación como parte del proceso pedagógico requiere diseñar actividades que estimulen la curiosidad de los niños, de manera que se entusiasmen y formulen preguntas “perspicaces”, realicen observaciones y comparaciones, y planteen predicciones y conclusiones, comparando sus conocimientos previos con información nueva. Este proceso debe apoyarse en la exploración de recursos y material concreto, pero también en el desempeño de habilidades de expresión oral y escrita, que se desarrollan con énfasis en este ciclo. Por ello, la indagación resulta una contribución al uso del lenguaje.

El pensamiento crítico y la indagación constituyen, pues, un aporte al ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo personal, en la medida en que se fomenta la disposición a cuestionarse y opinar a favor o en contra de diversos temas, usando como base la lectura comprensiva de información, de acuerdo con el nivel educativo de nuestros estudiantes.

2. Competencias y capacidades

Como hemos visto en el capítulo anterior, el área Personal Social desarrolla las competencias de dos campos de acción: el del desarrollo personal y el del ejercicio ciudadano. Estas competencias se apoyan mutuamente y se combinan en la acción.

Así, la competencia "Afirma su identidad" promueve la valoración de sí mismo y la regulación de las emociones, que son esenciales para el ejercicio ciudadano. En ese sentido, se necesitan individuos que hayan construido su identidad personal y social basándose en una sólida autoestima que les permita "Participar en asuntos públicos para promover el bien común". De igual forma, la competencia "Convive respetándose a sí mismo y a los demás", que alude a las relaciones sociales que construimos con los otros en tanto sujetos de derecho, nos obliga, por ejemplo, a saber regular nuestras emociones en situaciones de conflicto y a mantenernos abiertos al aporte de otras culturas. Por su parte, la competencia "Construye interpretaciones históricas" aporta a la afirmación de la identidad a partir de la comprensión de que somos parte de un pasado pero que, al mismo tiempo, estamos construyendo nuestro futuro.

Por otro lado, desde la competencia "Se desenvuelve éticamente" se va construyendo el compromiso con valores como la equidad, el pluralismo, el respeto a la dignidad humana y la honestidad, que resultan básicos para el ejercicio de la ciudadanía. La ética, entendida como el cuidado del otro, es indispensable si queremos promover el desarrollo de las competencias "Actúa responsablemente en el ambiente" y "Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos", pues aporta a la formación de ciudadanos que busquen el bien común y que asuman sus responsabilidades y deberes. No olvidemos que el ejercicio ciudadano enriquece nuestras relaciones interpersonales a partir del reconocimiento de los demás como sujetos de derecho, y de la aceptación de la libertad y dignidad humana como derechos inalienables.

A continuación presentamos las competencias que se desarrollarán en el área. Para poder entenderlas mejor, se han dividido en los dos campos de acción antes mencionados. En nuestra práctica docente debemos tenerlas siempre presentes y recordar la sinergia que existe entre ellas.

2.1 Competencias vinculadas al desarrollo personal

El desarrollo personal busca que los estudiantes sean capaces de desenvolverse de manera cada vez más autónoma en distintos contextos y situaciones, que puedan tomar decisiones conscientes y encaminar su vida para alcanzar su realización personal y la felicidad, en armonía con el ambiente. Ello implica un crecimiento integral y articulado que les permita afirmar su identidad, desenvolverse éticamente en cualquier contexto, relacionarse empática y asertivamente con los demás, tener una vivencia plena y responsable de su sexualidad, gestionar su propio aprendizaje y buscar el sentido de la existencia.

Aquí nos centraremos en dos aspectos importantes del desarrollo personal, los cuales dan lugar a dos competencias:



El desarrollo de estas competencias relacionadas con la vida y experiencias de nuestros estudiantes demanda un tiempo prolongado. Además, depende de los ritmos de desarrollo físico y psicológico de cada uno, así como de sus historias familiares y personales y de la cultura de la que forman parte. En otras palabras, el progreso de estas competencias varía significativamente de un estudiante a otro, en función de sus características individuales y culturales. Por esta razón, los estándares de estas competencias se organizan en cuatro niveles, marcados por el final de los ciclos II, IV, VI y VII. No obstante, las matrices de indicadores sí están organizadas en siete niveles.

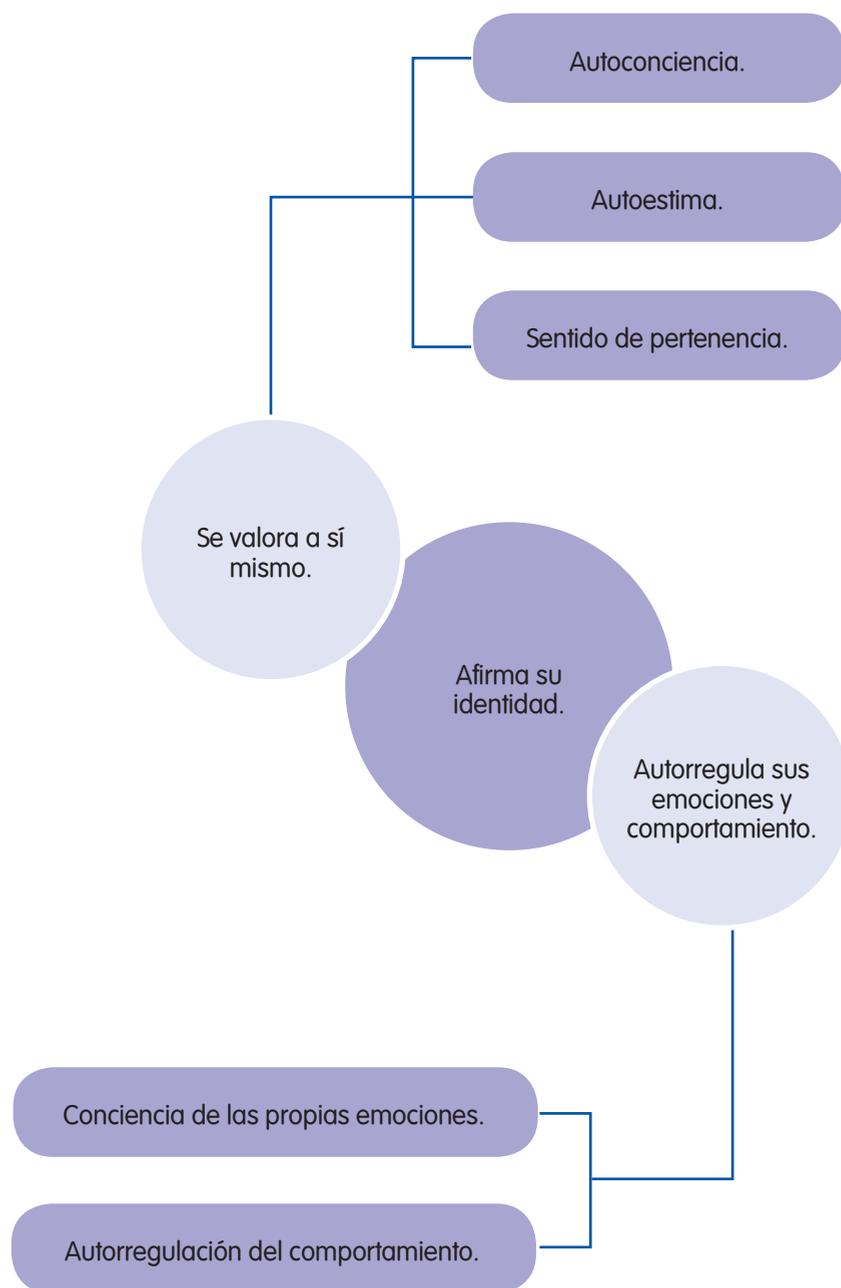
Veamos lo que puede ocurrir en el aula en relación con el desarrollo personal...



2.1.1 Competencia “Afirma su identidad”

Para afirmar y valorar la propia identidad, el estudiante debe conocerse y apreciarse, partiendo por reconocer las distintas identidades que lo definen y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Además, debe aprender a regular sus emociones y su comportamiento cuando interactúa con otros. Todo ello le permite desarrollar sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, necesarios para actuar de manera autónoma en diferentes contextos.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

- **Se valora a sí mismo.** Implica un proceso de conocimiento, valoración y aceptación de uno mismo como ser individual y diferente de los demás. Ello supone el reconocimiento de sus características personales y de sus raíces familiares, sociales y culturales.
- **Autorregula sus emociones y comportamiento.** Implica la habilidad de reconocer y tomar conciencia de las propias emociones, con el fin de poder expresarlas de manera regulada, considerando el contexto. Esto permite aprender a modular su comportamiento en favor de su bienestar y el de los otros.

El autoconocimiento hace posible el familiarizarse con las propias emociones y los mecanismos que las ponen en marcha, lo que, a su vez, facilita el desarrollo de un adecuado manejo emocional. El conocerse y valorarse, junto con el saberse capaz de manejar sus emociones, hacen posible la confianza en uno mismo y el proceso dinámico de ir articulando sus distintas identidades en un individuo único y satisfecho consigo mismo.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Nuestros estudiantes son capaces de expresar el conocimiento sobre sí mismos en lo que respecta a sus características físicas y emocionales, sus particularidades y gustos personales, y sus potencialidades. Se sienten satisfechos de ser quienes son, se refieren positivamente a las vivencias y manifestaciones culturales de su familia y su comunidad.

Todo ello les da una confianza que les permite actuar con seguridad en diversas situaciones, sea en la escuela o fuera de ella. Son capaces, asimismo, de describir sus emociones básicas, explicando las causas que las originan y las posibles consecuencias. Este conocimiento de su vida emocional les permite expresar su necesidad de atención y escucha, así como utilizar diversas estrategias para regular sus estados emocionales, de modo que pueden adecuar su comportamiento a diversos contextos de manera cada vez más autónoma.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Se valora a sí mismo.** El estudiante se fortalece en el conocimiento de sí mismo y se siente satisfecho de ser quien es: apariencia física, personalidad, habilidades, historia familiar y raíces culturales. Es capaz de referirse a sus características físicas ("soy alto", "mi piel es trigueña") o emocionales ("soy un poco picón", "soy reilona", "soy olvidadizo") y potencialidades ("aprendo rápido", "soy buena en los deportes") con naturalidad, sin sentirse más ni menos que otros. También expresa sus gustos y preferencias personales (música, entretenimiento, comida, ropa) sin sentirse presionado a adoptar los de los demás. Es capaz, asimismo, de referirse a sus raíces familiares; a las vivencias, costumbres y tradiciones culturales de su familia o de su entorno social; de expresar satisfacción y orgullo por ellas.

- **Autorregula sus emociones y comportamiento.** El estudiante es capaz de describir las emociones que experimenta en diversas situaciones, puede explicar las causas y, además, sus posibles consecuencias. Ello le permitirá expresar sus emociones de manera asertiva. Dirá, por ejemplo, “estoy molesta porque me había esforzado mucho en hacer mi tarea y la olvidé en mi casa”; o “creo que es mal momento para que bromeen conmigo, porque como estoy molesta, puedo responder mal”. Asimismo, es capaz de expresar, tanto de manera verbal como no verbal, su necesidad de ser comprendido, y desarrollar diversas estrategias para autorregular sus emociones —por ejemplo, en medio de una discusión acalorada, puede tomar la iniciativa de alejarse unos minutos para calmarse; o en una situación de evaluación que lo pone muy ansioso, cerrar los ojos y respirar profundamente—. Este manejo de su vida emocional le permite respetar normas y acuerdos en diversas situaciones, y ser capaz de posponer sus deseos inmediatos. De tal modo, si él y un amigo se habían puesto de acuerdo para repasar Matemática durante el recreo pero otros compañeros le pasan la voz para jugar un partido de fútbol, debe ser capaz de mantener su palabra.

MATRIZ: “Afirma su identidad”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

CICLO	II	IV
<p>Estándares (mapa de progreso)</p>	<p>Actúa considerando el conocimiento de sí mismo al mencionar sus características físicas básicas, sus emociones primarias, gustos, preferencias, habilidades particulares y logros. Expresa con agrado y valora los esfuerzos alcanzados, propone ideas y busca superar dificultades que se le pueden presentar en sus actividades familiares y escolares, tomando en cuenta límites y acuerdos, adecuando su comportamiento a diversas situaciones. Participa con seguridad y confianza en las actividades familiares y de su comunidad.</p>	<p>Practica estrategias de autorregulación de emociones a partir de la conciencia y valoración de sí mismo, describiendo sus características físicas, emociones primarias y secundarias; sus preferencias, gustos y opiniones. Disfruta de las actividades que realiza y toma decisiones por sí mismo; reconoce sus habilidades y defectos para participar con seguridad y confianza en diversas actividades y grupos (familiares, escolares y culturales) de forma cooperativa y respetando la diversidad.</p>
<p>Capacidad</p> <p>Se valora a sí mismo.</p>	<p>Inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa algunas de sus características físicas, cualidades y habilidades, reconociéndolas como suyas y valorándolas. • Nombra sus características corporales, algunos roles de género y se identifica como niño o niña. • Expresa satisfacción sobre sí mismo cuando se esfuerza y logra su objetivo, en juegos u otras actividades. • Actúa y toma decisiones propias, y resuelve con autonomía situaciones cotidianas. • Comunica cuando se siente incómodo en relación con su seguridad corporal. 	<p>1.º y 2.º grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa conocimiento sobre sí mismo: sus características físicas, emociones y potencialidades en diversas situaciones de relación con su familia, escuela y comunidad. • Expresa satisfacción sobre sí mismo, sus preferencias y gustos en diversas situaciones reales: de juego, actividades familiares y de aprendizaje. • Expresa agrado y orgullo por las vivencias y manifestaciones culturales de su familia, escuela y comunidad, y por sentirse parte de estos grupos. • Identifica sus gustos, disgustos, necesidades y deseos que le permiten afirmar su identidad. • Reconoce características físicas, fortalezas y habilidades propias que lo hace único y que le permiten actuar con seguridad y confianza. <p>3.º y 4.º grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe sus características físicas, cualidades, fortalezas, habilidades y preferencias en función al conocimiento de sí mismo, que lo hacen único y valioso. • Elige sus preferencias y gustos para proponer ideas y tomar decisiones que le den alegría, en situaciones de juego y actividades cotidianas y creativas. • Describe tradiciones, costumbres y prácticas que caracterizan a su familia y comunidad y que aportan al desarrollo de sus habilidades y a su formación. • Se integra al trabajo de diversos grupos que le permiten afirmar su sentido de pertenencia. • Describe los intereses personales, habilidades y logros que le permite interactuar con los otros para contribuir a su bienestar.

Capacidad	Inicial	1.º y 2.º grado	3.º y 4.º grado
Se valora a sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> Expresa las rutinas y costumbres que mantiene con su familia y cómo se siente como miembro de ella. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica una cualidad o habilidad personal, tales como ser bueno en el fútbol o la ortografía. Describe cómo sus cualidades o habilidades personales, serían útiles para otros. Expresa a través de gestos, posturas y lenguaje verbal su necesidad de ser escuchado. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa en forma verbal y no verbal sus características físicas, personales y lo que los demás manifiestan. Describe como sus fortalezas y habilidades le permiten actuar en situaciones de juego, reales e hipotéticas. Reconoce lo que a sus compañeros y familia les gusta de su persona y los sentimientos que le provocan.
Autorregula sus emociones y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> Expresa sus emociones, dice si está alegre, triste, con miedo o enojo, frente a las diferentes situaciones que vive. Manifiesta la causa que origina alguna de sus emociones. Resuelve situaciones de convivencia, valiéndose de las normas que conoce y ha incorporado como límites y que le brindan seguridad. Hace uso de la palabra como medio para manifestar y regular una emoción o deseo, y respeta las normas de convivencia establecidas en el salón. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe a través de diversas formas de representación sus emociones básicas, explicando las causas y posibles consecuencias. Usa la respiración y relajación para la autorregulación de sus emociones con apoyo de un adulto. Actúa aceptando normas y acuerdos propuestos en diversas situaciones familiares y escolares. Identifica alguna de sus emociones básicas (enfado, alegría, tristeza, miedo) con ayuda de otros en diversas situaciones. Identifica emociones y sentimientos de sus compañeros que le permiten una convivencia armónica. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe sus sentimientos, distinguiendo emociones primarias y secundarias en situaciones reales e hipotéticas, explicando causas y posibles consecuencias. Practica la respiración profunda, relajación y el distanciamiento de la situación para regular emociones fuertes como la cólera, el miedo o la tristeza en diversas situaciones con apoyo de un adulto. Identifica emociones y sentimientos propios y de sus compañeros. Reconoce emociones que expresan las otras personas en diversas situaciones. Expresa sus sentimientos y emociones que le permiten establecer relaciones asertivas con sus pares.

* Como se ha mencionado en las páginas anteriores, en las competencias vinculadas al desarrollo personal solo se han considerado estándares en cuatro niveles (al final de los ciclos II, IV, VI y VIII).

2.1.2 Competencia “Se desenvuelve éticamente”

Tener una postura ética ante la realidad supone desarrollar la capacidad de discernimiento y de elaboración de argumentos que orienten juicios, decisiones y acciones en el marco de una ética mínima, pues la convivencia social solo es posible desde valores compartidos más allá de las particularidades grupales, étnicas, religiosas y políticas.

Por ejemplo, el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego, la solidaridad, la justicia, la honestidad. Este proceso no se da desde las expectativas del individuo aislado, sino desde su interrelación con los demás. Su desarrollo requiere que se creen condiciones para que los estudiantes construyan sus propios esquemas de valores y evalúen sus acciones y las de los demás.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

El realizar juicios éticos sobre situaciones de la realidad permite a la persona ir construyendo, definiendo y sustentando principios éticos personales que se concretan en valores. El desarrollo de esta capacidad de hacer juicios desde la observación y la asunción personal de valores éticos hace posible la reflexión sobre la coherencia entre estos principios y sus acciones, en un desenvolvimiento ético cada vez más congruente.

- **Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.** Implica hacer un análisis profundo de situaciones cotidianas que los involucran. Ello supone identificar y evaluar críticamente los mensajes de carácter moral sobre lo que es considerado correcto e incorrecto. Supone también ser capaz de cuestionar las opiniones y posiciones “automáticas” y las pautas dictadas por el “sentido común”, evaluando los valores, prejuicios e intereses que están detrás.
- **Sustenta sus principios éticos.** Supone construir argumentos consistentes y razonados desde el diálogo con otros y con diversas fuentes de información. Requiere conceptualizar los principios éticos, organizando racionalmente información proveniente de la propia experiencia, de la cultura y de la teoría, tomando en cuenta los horizontes personales (búsqueda de la felicidad) y los colectivos (ética mínima).
- **Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.** Supone tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, procurando identificar intenciones y motivaciones, medios y fines, resultados y consecuencias. Amerita confrontar la propia acción con los principios éticos asumidos. Implica también considerar efectos inmediatos y posibles de las acciones, preguntándose por la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Nuestros estudiantes siguen aprendiendo a expresar sus emociones y sentimientos, reconociendo y verbalizando lo que su cuerpo les comunica cuando perciben como “buenas” o “malas” las acciones propias o ajenas. Pero no solo expresan las emociones y sentimientos luego de las acciones, sino que son capaces de identificar las emociones que motivaron sus acciones. Reconocen también algunas de las consecuencias que sus acciones provocan en sí mismos, diferenciando las positivas de las negativas. Cuando se les pregunta qué harían en una situación simulada, los niños explican las razones que los llevarían a actuar de una determinada manera.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.** En este ciclo el estudiante se hace preguntas sobre lo que sucede a su alrededor a partir de las emociones y sentimientos que las acciones de los demás le generan. Las acciones que le causan agrado, acuerdo o satisfacción son clasificadas como buenas; las que le producen malestar, desacuerdo o indignación, como malas.

Así se va dando cuenta de que las acciones de carácter moral no son neutrales, sino que tienen impacto en uno mismo y en los demás. Puede notar, por ejemplo, que ayudar a los demás produce en el otro un efecto positivo, y eso le genera satisfacción; o que la decisión de un compañero de no compartir la pelota puede causar malestar o indignación.

Identificar las emociones y sentimientos en él mismo le permitirá observar que una acción no necesariamente produce las mismas emociones o sentimientos en todos los compañeros. Esto generará la necesidad de hacerse preguntas que ponen en cuestión estas situaciones cotidianas. En otras palabras, le permitirá activar su pensamiento crítico.

- **Sustenta sus principios éticos.** Para ayudar a nuestros niños a constituirse como personas autónomas, es importante que les enseñemos a identificar y explicar las razones que los llevan a decidir actuar de determinada manera.

Si bien es difícil lograr que los niños de este ciclo expliquen las razones de sus acciones o elecciones en la vida real, sí lo pueden hacer en situaciones simuladas verosímiles, fantásticas o imaginarias. Por ejemplo, pueden explicar qué harían ellos si fueran un personaje de su cuento favorito y tuvieran que decidir entre ir al colegio o faltar para ayudar a un amigo o amiga a resolver un problema. Y pueden explicar por qué elegirían ese camino.

Enfrentados a esta situación —es decir, la de asumir que ellos son el personaje del cuento que debe elegir si ir o no al colegio por ayudar a un amigo—, podemos esperar explicaciones de este tipo:

- a) Decide no ir al colegio: “El amigo del niño tenía que ayudar en la cosecha de arroz, y eso es mucho trabajo. Y además, seguro que si ayudaba le regalarían un poco de arroz” (se combina el ayudar con la posibilidad de recibir algo a cambio).
 - b) Decide ir al colegio y no ayudar a su amigo: “Seguro que estará con su padre agricultor y él lo ayudará. Si el otro niño no va al colegio, su papá lo castigará”.
- **Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.** En lo que respecta a mirarse a sí mismo y autoevaluar su actuación, en este ciclo el estudiante identifica las emociones que motivaron sus acciones percibidas como buenas o malas: “estaba molesto”, “me dio miedo”, “me dio pena”, “me emocioné (alegría...)”. Puede llegar a establecer y verbalizar algunas relaciones entre la emoción y la acción que siguió: “Me molesté porque no me dejó jugar; por eso lo empujé”; “me dio pena que se le haya perdido su comida, por eso le invité”.

En este ciclo los niños también son capaces de identificar y clasificar como positivas y negativas (buenas o malas) algunas consecuencias de sus acciones; sobre todo aquellas que impactan en sí mismos y tienen consecuencias físicas observables: llorar, sentir dolor, sonreír, mostrar cólera.

El realizar juicios éticos sobre situaciones de la realidad permite a los niños ir construyendo, definiendo y sustentando principios éticos personales que se concretan en valores.

Es importante, desde nuestro rol de docentes, acoger estas emociones y tomarlas en cuenta. Solo podremos ayudar a nuestros niños a autorregular sus emociones si se sienten en confianza de expresarlas.

MATRIZ: “Se desenvuelve éticamente”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

IV	
Ciclo	Identifica cómo influyen las emociones, motivaciones, intereses, fines y resultados al opinar sobre acciones que se perciben como buenas o malas dando un porqué a su malestar, desacuerdo, indignación o satisfacción. Logra explicar por qué considera buenas o malas determinadas acciones con razones que van más allá del agrado o desagrado, elaborando las nociones de algunos valores éticos y verbalizándolos. Compara sus nociones de lo bueno y lo malo con las propias acciones a través de la identificación de sus resultados.
Capacidad	3.° y 4.° grado
Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.	1.° y 2.° grado
Sustenta sus principios éticos.	3.° y 4.° grado
Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.	3.° y 4.° grado

* Como se ha mencionado en las páginas anteriores, en las competencias vinculadas al desarrollo personal solo se han considerado estándares en cuatro niveles (al final de los ciclos II, IV, VI y VIII).

2.2 Campos temáticos

Lograr el desarrollo de las competencias y capacidades de desarrollo personal supone trabajar algunos campos temáticos. Es importante recordar que no se trata solo de “aprender conocimientos”, sino también de compartir vivencias y desarrollar competencias vinculadas al crecimiento personal. Ninguno de los temas es “cancelatorio”: se puede volver a ellos a lo largo de los distintos ciclos, con niveles crecientes de profundidad.

Asimismo, es importante destacar que los siguientes son solo temas “indispensables”. Dependiendo de las características del grupo, las particularidades de la región y otras necesidades, se puede incorporar otros campos temáticos.

Ciclo	Relacionados con la afirmación de la identidad		Relacionados con el desenvolvimiento ético	
III	<ul style="list-style-type: none"> • Mi familia. • Mis emociones. • Mis habilidades. • Estrés. • Impulsividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios y desarrollo. • Relaciones de afecto. • Amistad. • Empatía. • Tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos morales: humillación, indignación, culpa. • Consecuencias de las acciones. • Prejuicios. • Dilemas morales. 	
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Mi familia. • Mis emociones. • Mis habilidades. • Estrés. • Impulsividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios y desarrollo. • Relaciones de afecto. • Empatía. • Tolerancia. • La amistad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos morales: humillación, indignación, culpa. • Consecuencias de las acciones. • Prejuicios. • Dilemas morales. • Juicio ético. 	
V	5.º grado	6.º grado	5.º grado	6.º grado
	<ul style="list-style-type: none"> • La familia y su rol en el desarrollo físico, psicológico y afectivo de los niños y adolescentes. • Función educadora, protectora y económica de la familia. • Características de los niños y niñas en la pubertad. • Fundamentación de sus propios sentimientos y actitudes. • Consecuencias del estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la familia en la formación de valores éticos y sociales. • Función socializadora de la familia. • Pubertad, cambios emocionales, psicológicos y sociales. • Resolución de un conflicto. • Mediación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos morales: humillación, indignación, culpa. • Estereotipos y prejuicios. • Dilemas morales y juicio ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos morales: humillación, indignación, culpa. • El acto ético y sus elementos. • Estereotipos y prejuicios. • Dilemas morales y juicio ético. • Ética mínima y ética de máximos.

	5.º grado	6.º grado	5.º grado	6.º grado
V	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones individuales y colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del estrés. • Participación en actividades grupales. 		<ul style="list-style-type: none"> • Principios y valores éticos. • Libertad y responsabilidad.

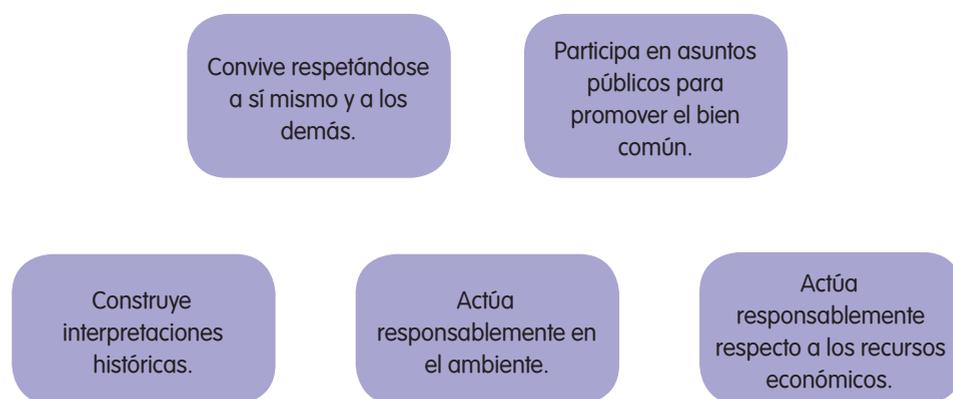
Para el trabajo de los campos temáticos a nivel regional, local e institucional, recomendamos que los programas curriculares consideren las realidades propias de las distintas localidades y regiones vinculadas a:

- Promover el tratamiento de los problemas locales, aprovechando pedagógicamente los conflictos regionales.
- Investigar y acoger prácticas comunitarias vinculadas al desarrollo de la autonomía.
- Diseñar situaciones de aprendizaje que dialoguen con las cosmovisiones tradicionales en temas de sexualidad, identidad cultural, ética, relaciones interpersonales, sistemas de valores, etcétera.
- Promover la reflexión crítica respecto de los mitos, tabúes, estereotipos y prejuicios presentes en la realidad social y educativa, que limitan una sana afirmación de la identidad.
- Fomentar el reconocimiento de personajes del contexto local que puedan ser referentes, por su ejemplo, de comportamiento ético y de desarrollo personal.

2.3 Competencias vinculadas al ejercicio de la ciudadanía

El ejercicio de la ciudadanía supone que los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos conscientes de que tienen derechos y deberes cívicos, y que se comprometan con el bien común, la defensa de los derechos humanos, el Estado de derecho y los principios democráticos. En ese sentido, desarrollan competencias que les permitan convivir y participar con apertura intercultural a partir de la deliberación sobre asuntos de interés público; así como cumplir sus responsabilidades y deberes en la vida social desde la comprensión de dinámicas económicas y el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental.

Requiere poner en juego cinco competencias:



Veamos lo que puede ocurrir en el aula en torno al ejercicio de la ciudadanía...



Después de deliberar, los niños de 1.º grado encuentran varias maneras de participar (por ejemplo, ir al salón de 6.º acompañados de la directora).



Además, mientras tanto, en el patio otros niños de 1.º grado están en el quiosco tomando más medidas.

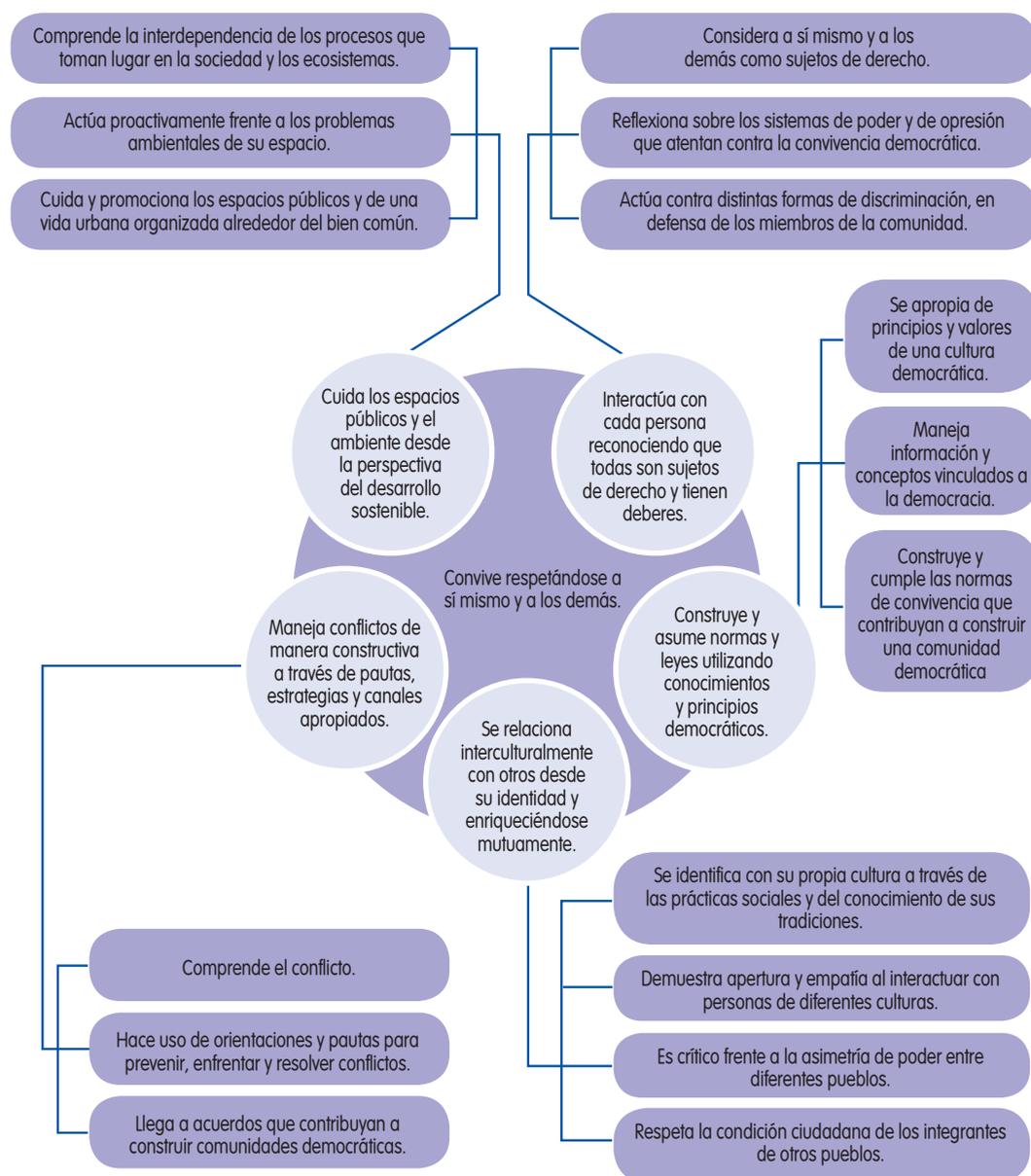


2.3.1 Competencia “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”

Convivir en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción, alude a una forma particular de vivir con los otros. Esto implica que el estudiante construya relaciones sociales desde nuestra condición de sujetos de derecho y desde el cumplimiento de nuestros deberes ciudadanos. En ese sentido, involucra establecer relaciones de respeto, solidaridad y equidad que promuevan el diálogo intercultural.

También es importante que el estudiante, a través de esta competencia, aprenda a manejar conflictos de manera constructiva y a comprometerse, partiendo de la reflexión sobre principios democráticos, con acuerdos y normas que permitan el bienestar de la sociedad y el cuidado del ambiente y los espacios públicos.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

- **Interactúa con cada persona reconociendo que todas son sujetos de derecho y tienen deberes.** El estudiante reconoce que todos tenemos derechos y deberes y se relaciona con los demás a partir de esta premisa. Reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática y actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico o cualquier otra).
- **Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.** El estudiante maneja información y conceptos relacionados con la convivencia y hace suyos principios vinculados a la democracia. Involucra producir, respetar y evaluar las normas, así como cumplir con las leyes, en cualquier circunstancia, reconociendo la importancia de estas para la convivencia. También supone respetarlas cuando no es uno el que las ha producido, e incluso cuando lo perjudican de alguna manera.
- **Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.** El estudiante se identifica con su propia cultura a través de prácticas sociales, tradiciones y saberes de su comunidad. Es abierto y empático al interactuar con personas de diferentes culturas y está dispuesto a enriquecerse de esa experiencia. Reflexiona sobre las circunstancias en las que se ven vulnerados los derechos de las personas de culturas distintas a la suya.
- **Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados.** El estudiante comprende el conflicto como inherente a las relaciones humanas y como oportunidad de crecimiento. Desarrolla criterios para evaluar situaciones de conflicto y actúa con empatía y asertividad al manejarlos. Pone en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa. Llega a soluciones que contribuyen a construir comunidades democráticas.
- **Cuida los espacios públicos y el ambiente desde la perspectiva del desarrollo sostenible.** El estudiante reconoce que los seres humanos compartimos un espacio con la naturaleza, y que tenemos que aprender a convivir con ella de manera armónica. Esto implica el cuidado del ambiente y la preservación de los espacios y los bienes públicos que garantizan una vida ciudadana de bienestar para todos. También supone asumir un compromiso ambiental a favor del desarrollo sostenible, responsabilizarse del propio consumo, no solo por nosotros mismos sino también tomando en cuenta a las personas que viven con nosotros e incluso a las generaciones futuras.

Las capacidades de esta competencia se enriquecen mutuamente. Así, la capacidad del estudiante de elaborar y evaluar normas de convivencia se potencia si al hacerlo toma en cuenta que toda persona tiene derechos y que debe garantizarse la no discriminación. Por otro lado, el estudiante logra ser más empático y asertivo al resolver conflictos si se relaciona interculturalmente.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Nuestros estudiantes aprenden a relacionarse de manera positiva, sin recurrir a ofensas, bromas pesadas o insultos. Deben reconocer que sus compañeros merecen un trato respetuoso por ser personas que tienen sentimientos, necesidades e intereses. Por eso, es preciso que entiendan que las normas nos ayudan a mejorar la convivencia en todo lugar. También es importante que aprendan a utilizar expresiones asertivas como “no me gusta que me empujes” o “quiero que me escuches” cuando algún estudiante los esté coaccionando o maltratando. Se debe fomentar su interés por conocer a las personas y pueblos que conforman su localidad, para que puedan acercarse a ellos respetando las diferencias. Por último, se espera que puedan asumir un rol activo en el cuidado de los espacios, mobiliario y seres vivos que encuentren a su paso.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Interactúa con cada persona reconociendo que todas son sujetos de derecho y tienen deberes.** El estudiante despliega una actitud empática frente a los otros, lo que permite reconocer el derecho de los demás. Por ejemplo, se da cuenta de que alguien es maltratado, sobre todo en el caso de una ofensa o discriminación, y lo señala (“Señorita, Anita está triste porque le han dicho que es fea”). En ese sentido, reclama para sí y para sus compañeros un buen trato y la oportunidad de poder expresar sus opiniones, gustos y preferencias, incluso si no son compartidos por los demás (“A ti te gusta que te llamen Toño, aunque tu nombre es Antonio. A mí me gusta que me digan Isabel y no Chabela”). Asimismo, puede distinguir situaciones de discriminación y exponerlas en la asamblea de aula con ayuda del docente y sus compañeros. Aprende a disculparse con otro estudiante cuando ha sido agresivo, y se compromete a no repetir la conducta y reparar el daño efectuado (“Está bien, ya no tiraré tu mochila al piso”).
- **Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.** El estudiante se da cuenta de las situaciones que no favorecen las buenas relaciones en el aula y cómo afectan su aprendizaje. Por ejemplo, puede manifestar que las mesas siempre quedan sucias después del refrigerio, lo que les impide mantener sus cuadernos y materiales en buen estado. En tal sentido, pide que se tome un acuerdo. Así ayuda a establecer normas de convivencia para que todos se sientan bien. Asimismo, es capaz de hacer seguimiento a los acuerdos con ayuda del docente, señalar los avances y dificultades en su cumplimiento, y colaborar con la aplicación de estrategias que ayuden a todos a asumirlas de manera habitual (“Marcaremos en el cuadro de responsabilidades lo que vamos haciendo”).

- **Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.** El estudiante se da cuenta de que no todos proceden de un mismo lugar, y de que no todos tienen los mismos rasgos físicos y las mismas costumbres. No obstante, hay que fomentar que se sientan orgullosos de su propia cultura y etnia. Así se enseñarán las diferentes formas de saludar, las comidas y danzas de sus lugares de procedencia, las plantas que utilizan para curar enfermedades, cómo cada uno reconoce los sonidos de los animales; y compartirán las diferentes formas de resolver los desacuerdos. Estas situaciones cotidianas, abordadas desde distintos acervos culturales, permitirán que los estudiantes adquirieran una valoración positiva de la diversidad.
- **Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados.** El estudiante es capaz de entender que él y sus compañeros pueden tener distintos puntos de vista frente a determinadas decisiones que pueden afectar el curso de las actividades o de los juegos en el aula o en otro lugar de la escuela. Así, se puede dar cuenta de que su compañero expresa malestar por la manera en que se está desarrollando un juego de pelota, porque piensa que hubo una falta o que un equipo ha tomado ventaja para ganar. Entiende, además, que estos desacuerdos afectan las buenas relaciones entre ellos y pueden derivar en agresiones y alejamientos. Ante estas situaciones, acude al adulto para pedir ayuda y poder solucionar el problema. También es capaz de proponer un diálogo para llegar a acuerdos que satisfagan a las partes. Igualmente, aprenderá a mantener la calma a través de una serie de recursos prácticos (contar hasta 10, respirar hondo, gritar “sin sonido”, etcétera).
- **Cuida los espacios públicos y el ambiente desde la perspectiva del desarrollo sostenible.** En este ciclo el estudiante aprende a desarrollar hábitos para el cuidado de los espacios que todos comparten en la escuela (el patio, el comedor, los servicios higiénicos), y fuera de ella (el parque cercano a la escuela, las calles aledañas). Igualmente, sabe que no se pueden dejar abiertos los caños porque el agua es necesaria para las personas, los animales y las plantas; e incluso para mantener la limpieza y el ornato del espacio físico que lo rodea. Además, se compromete a cuidar a los animales y a las plantas del aula y de la escuela, porque son seres de la naturaleza que le brindan grandes beneficios.

MATRIZ: “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Ciclo	II	III	IV
<p>Estándares (mapa de progreso)</p>	<p>Interactúa con compañeros reconociendo que todos merecen un buen trato. Participa en la construcción de normas y las utiliza para una convivencia armónica. Muestra curiosidad e interés por conocer acerca de la vida de niños de otros lugares. Expresa lo que piensa o siente frente a una situación de conflicto usando algunas estrategias sencillas para buscar resolverlos. Contribuye con el cuidado de los espacios en los que se desenvuelve.</p>	<p>Trata a sus compañeros sin ofenderlos ni maltratarlos por su apariencia, forma de ser y de comunicarse, reconociendo que todos y todas tienen derecho a ser tratados con respeto. Apela a las normas y los acuerdos establecidos para mejorar la convivencia en el aula. Muestra interés por conocer acerca de la cultura de otras personas de su localidad o región. Usa expresiones asertivas sencillas para manejar conflictos o acude a su docente. Cooperación en el mantenimiento de la limpieza, el orden y el cuidado de espacios y seres vivos del aula y de su escuela.</p>	<p>Trata a sus compañeros sin discriminarlos por razones de apariencia, sexo, etnia, cultura y discapacidad. Cumple con sus responsabilidades y deberes en la escuela y la casa. Apela al principio de la igualdad y de la no discriminación para mejorar la convivencia en el aula y establecer acuerdos y normas. Muestra interés y aprecio por las diversas manifestaciones culturales de su localidad, región o país. Recurre a mecanismos del aula para manejar conflictos. Contribuye con acciones de reciclaje y reutiliza residuos para el cuidado del ambiente.</p>
<p>Capacidad</p> <p>Interactúa con cada persona reconociendo que todas son sujetos de derecho y tienen deberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se expresa espontáneamente con respecto a una situación que afecta a él o a sus compañeros. ● Utiliza expresiones amables para dirigirse a los demás. ● Incluye a sus compañeros en los juegos y actividades que realiza. ● Identifica las situaciones y comportamientos que afectan la convivencia en el aula. ● Expresa lo que piensa sobre situaciones y conductas que afectan los derechos de sus compañeros. ● Expresa su desagrado y desconcierto frente a situaciones de incumplimiento de los acuerdos y deberes pactados. ● Pide que lo llamen por su nombre. ● Identifica a su escuela como un espacio donde debe ser acogido, querido y protegido. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce los derechos que le corresponden como niño. ● Reconoce gustos y preferencias distintos de los suyos entre sus compañeros. ● Ayuda a sus compañeros cuando se lo piden. ● Es amable en el trato con sus pares. ● Reconoce cómo se sienten las personas cuando no reciben un buen trato. ● Se relaciona con todos sus compañeros, sin discriminarlos por características físicas o culturales. ● Presenta en las asambleas problemas de discriminación hacia sus compañeros. ● Reconoce su falta cuando agrede verbal o físicamente a alguien, disculpándose y cumpliendo con reparar el daño. ● Explica por qué es importante que los niños tengan derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se reconoce como una persona con derechos. ● Reconoce que los niños tienen responsabilidades y deberes en la escuela y en la casa ● Se relaciona cordialmente con sus compañeros en el aula y el recreo, sin discriminarlos por razón de género, discapacidad o etnia. ● Reconoce su falta cuando agrede verbal o físicamente a alguien, disculpándose y cumpliendo con reparar el daño. ● Disculpa a sus compañeros cuando reconocen sus faltas. ● Ayuda, por iniciativa propia, a sus compañeros cuando lo necesitan. ● Escucha con atención a sus compañeros cuando hacen uso de la palabra. ● Explica que nada justifica el maltrato a otros y que hay otras maneras de interactuar. ● Explica que los niños, los ancianos y las personas con discapacidad merecen un trato respetuoso y colaboración cuando lo requieren. ● Expresa su desacuerdo frente a situaciones de discriminación entre compañeros de escuela por razones de etnia, género o discapacidad.

Ciclo	II	III	IV
<p>Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa sobre aquellas conductas y situaciones que le generan temor, vergüenza, inseguridad o desagrado, y que afectan el bienestar del grupo. • Menciona por qué hay normas en su aula. • Expresa cómo se siente en su aula y en la escuela. • Explica las normas establecidas en el aula. • Participa espontáneamente en la elaboración de las normas y acuerdos de su aula. • Cumple con las normas de su aula. • Menciona, a partir de una reflexión, la importancia del cumplimiento de las normas. • Da cuenta del cumplimiento de las responsabilidades propias y las de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Señala que las normas ayudan a que nos demos un buen trato y a alcanzar las metas, tanto en el juego como en la convivencia en el aula. • Explica por qué en un grupo humano es importante compartir metas y tener normas. • Participa en la elaboración de normas de convivencia. • Cumple las normas de convivencia construidas por todos. • Acepta los acuerdos decididos entre todos los compañeros. • Participa en la definición y cumplimiento de metas personales y de aula, en relación con la convivencia. • Señala, con ayuda del adulto, los avances y dificultades del cumplimiento de las normas en el aula. • Formula las normas y acuerdos en términos positivos. • Identifica señales de tránsito en las calles, y manifiesta su disposición a seguir las normas (por ejemplo, caminar por la vereda o fuera de la carretera, cruzar por el cruceo peatonal o cuando no pasan vehículos por la carretera, respetar el semáforo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a estudiantes con discapacidad o que están en situaciones de malestar cuando lo requieren o se lo solicitan. • Reconoce que los derechos de los niños no pueden ser afectados por los parientes ni los docentes. • Explica que, en la familia y la escuela, los acuerdos y normas ayudan a convivir mejor. • Explica la importancia de que los acuerdos y las normas se construyan con la participación de las personas involucradas y de que respeten sus derechos. • Explica el significado de la participación y la inclusión en la construcción de normas y acuerdos. • Entiende que las normas deben cumplirlas estudiantes y docentes. • Cumple los acuerdos y las normas de convivencia de la escuela. • Ayuda a que otros cumplan las normas y los acuerdos. • Participa activamente en la elaboración de normas de convivencia. • Manifiesta su satisfacción por el cumplimiento de las normas de la escuela. • Propone cambios en las normas (o nuevas normas), de acuerdo con las necesidades del grupo. • Establece metas personales y grupales para superar dificultades en la convivencia. • Evalúa el cumplimiento de las normas en las asambleas de aula en función del bienestar general.

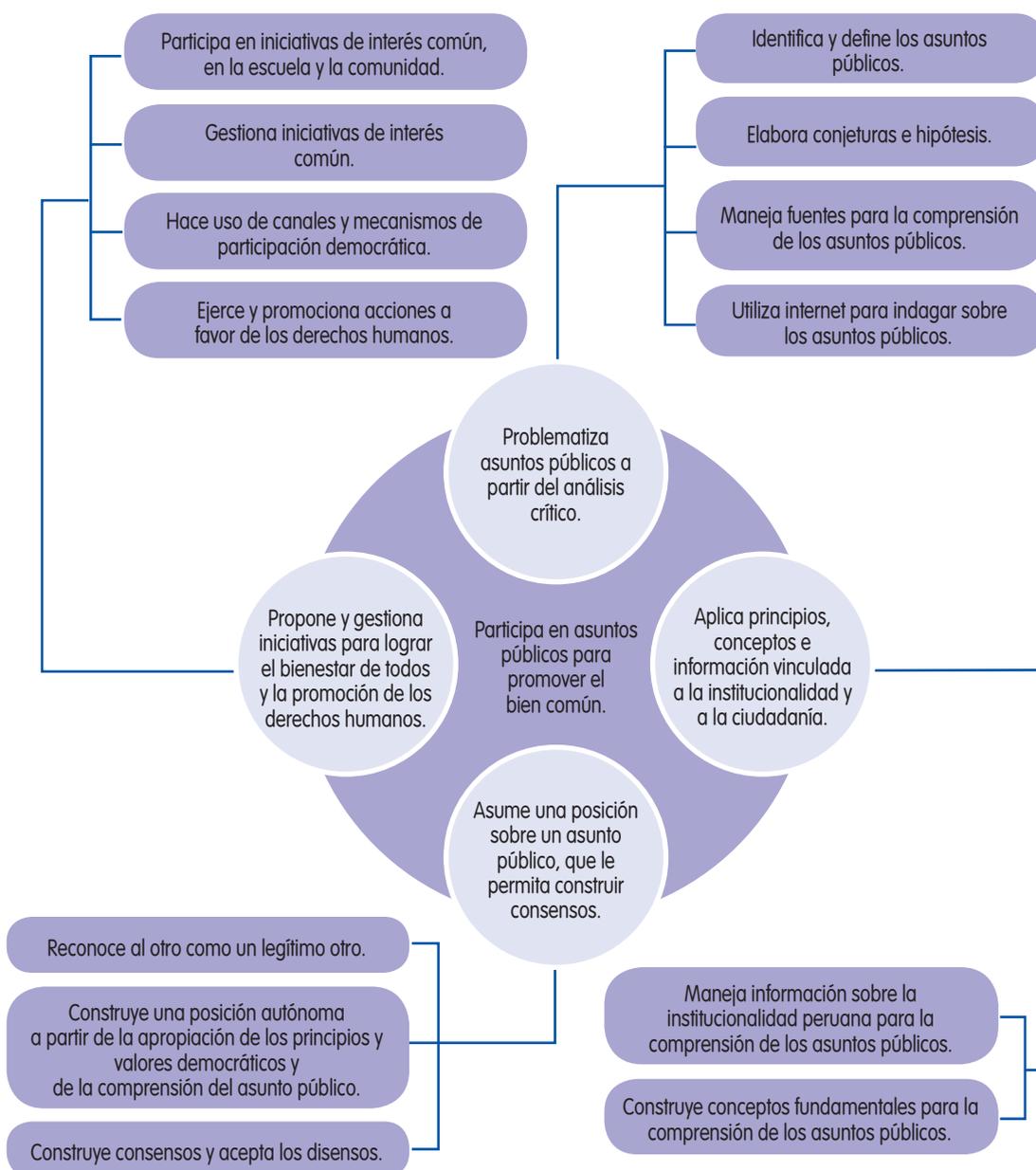
Ciclo	II	III	IV
<p>Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa en su lengua materna. • Se nombra a sí mismo como miembro de una comunidad o pueblo al que pertenece. • Participa con satisfacción de actividades y fiestas propias de su pueblo o comunidad. • Preguntita y dialoga para conocer acerca de la vida de niños de otros pueblos. • Encuentra diferencias y semejanzas entre su manera de vivir y la de otros pueblos, valorando la diversidad. • Expresa lo que le llama la atención sobre otros pueblos y sus culturas, espontáneamente. • Identifica situaciones injustas en los relatos que escucha sobre la vida de otros pueblos del Perú. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los logros y dificultades en el cumplimiento de sus responsabilidades y las de sus compañeros. • Señala la importancia de las responsabilidades de cada miembro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa si sus docentes cumplen los acuerdos y las normas establecidas. • Hace seguimiento del cumplimiento de las responsabilidades en el aula, con ayuda del docente.
<p>Se relaciona interculturalmente con otros desde su identidad y enriqueciéndose mutuamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa en su lengua materna. • Se da cuenta de su pertenencia étnica y cultural. • Señala algunas características de su propia cultura y muestra satisfacción de tenerlas. • Identifica las manifestaciones culturales (bailes, comidas, vestimentas, etcétera) de su localidad y las comparte espontáneamente. • Identifica los símbolos patrios del Perú. • Identifica a su escuela como suya. • Le gusta conocer acerca de otros pueblos de su localidad, región o país. • Identifica características que distingue a un pueblo de otro (lengua, vestimenta, costumbres, religión, etcétera). • Conoce algunos relatos históricos del país donde aparece la situación de diferentes pueblos que forman parte del Perú. • Distingue situaciones de injusticia que han sufrido grupos humanos de su región o país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de su lengua materna en el aula y en la escuela, mostrando satisfacción. • Se refiere a sí mismo como integrante de una comunidad específica o de un pueblo originario. • Muestra interés y aprecio por las diversas manifestaciones culturales en su comunidad. • Explica cómo surgieron los símbolos patrios. • Se siente parte de la comunidad escolar. • Señala las principales características de los pueblos y comunidades étnicas (mestizos, afrodescendientes, tusan, niseis, etcétera) de su localidad y provincia. • Describe y explica algunas muestras de la tradición cultural del Perú. • Reconoce periodos de la historia en que determinados grupos humanos han sufrido condiciones de injusticia en el Perú. • Identifica situaciones de injusticia que experimentan determinados grupos humanos en la actualidad en nuestro país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de su lengua materna en el aula y en la escuela, mostrando satisfacción. • Se refiere a sí mismo como integrante de una comunidad específica o de un pueblo originario. • Muestra interés y aprecio por las diversas manifestaciones culturales en su comunidad. • Explica cómo surgieron los símbolos patrios. • Se siente parte de la comunidad escolar. • Señala las principales características de los pueblos y comunidades étnicas (mestizos, afrodescendientes, tusan, niseis, etcétera) de su localidad y provincia. • Describe y explica algunas muestras de la tradición cultural del Perú. • Reconoce periodos de la historia en que determinados grupos humanos han sufrido condiciones de injusticia en el Perú. • Identifica situaciones de injusticia que experimentan determinados grupos humanos en la actualidad en nuestro país.

Ciclo	II	III	IV
Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, estrategias y canales apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, con sus palabras, que los conflictos se pueden solucionar. • Utiliza las normas del aula para resolver conflictos. • Dialoga de manera pacífica para empezar a resolver los conflictos con los que se enfrenta. • Conversa en asamblea sobre las causas de los conflictos ocurridos y las formas en que se resolvieron. • Participa en la toma de acuerdos para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende que los conflictos no lo afectan solo a él. • Acepta que los conflictos pueden ocurrir en el aula. • Dice lo que siente y piensa frente a un conflicto. • Propone soluciones para enfrentar el conflicto. • Acude al adulto cercano (padre, madre, docente, etcétera) para que medie en un conflicto cuando es necesario. • Reconoce que su conducta puede haber afectado a otras personas. • Establece acuerdos para solucionar un conflicto con un compañero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe que los conflictos son parte de las relaciones entre las personas y que pueden darse en la familia, la escuela o la comunidad. • Comprende que muchos conflictos se originan por no querer escuchar lo que opinan los demás. • Entiende que el diálogo es importante para superar los conflictos. • Expresa lo que siente y piensa acerca de una dificultad en su relación con los otros. • Explica su posición en situaciones de conflicto. • Recurre a su docente, a su asamblea de aula o a mediadores escolares para solucionar conflictos. • Plantea alternativas de solución viables a los conflictos que se producen en la escuela.
Cuida los espacios públicos y el ambiente desde la perspectiva del desarrollo sostenible.	<ul style="list-style-type: none"> • Describe de qué manera cuida el ambiente y los espacios públicos de su comunidad. • Participa en la construcción de normas y acuerdos para el cuidado de los espacios públicos de la escuela. • Participa en el cuidado de su aula, materiales y espacios que utiliza en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende cómo la basura afecta el ambiente que lo rodea. • Desarrolla hábitos para reducir el impacto ambiental en el lugar donde vive. • Cuida a los animales y plantas como seres importantes de la naturaleza. • Participa en el mantenimiento de la limpieza y el orden del aula y de su escuela. • Cuida sus materiales y los de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica que los recursos naturales que existen en su localidad deben ser usados responsablemente. • Utiliza materiales en desuso en la ambientación de su aula y en la elaboración de sus trabajos. • Usa adecuadamente los tachos clasificados para la eliminación de diferente tipo de residuos. • Señala la necesidad de cuidar los espacios públicos. • Cuida los bienes materiales de su aula, reconociendo que son de uso colectivo. • Coopera en mantener limpios y ordenados los ambientes donde se desenvuelve su vida.

2.3.2 Competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”

Participar en asuntos públicos implica que el estudiante analice situaciones diversas que ponen en juego derechos de distinta naturaleza, y que delibere sobre ellas a partir de una posición que se sustenta en la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos. Implica, además, que exprese indignación ante situaciones que vulneran la Constitución Política. Con ello, el estudiante podrá diseñar y gestionar iniciativas que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, basada en el respeto y la promoción de los derechos humanos.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

- **Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.** El estudiante identifica y define los asuntos públicos, distinguiéndolos de los privados. Maneja diversas fuentes para la comprensión de tales asuntos. Finalmente, es capaz de elaborar conjeturas e hipótesis que le permitan explicarlos.
- **Aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad y a la ciudadanía.** El estudiante maneja nociones e información básica sobre la estructura del Estado peruano, los principios del Estado de derecho, así como acerca de la institucionalidad democrática, para comprender los asuntos públicos.
- **Asume una posición sobre un asunto público, que le permita construir consensos.** El estudiante construye una posición propia a partir de la elaboración de argumentos razonados y basados en principios democráticos, los cuales deben ser fruto de la comprensión y valoración de las diversas posiciones. Esto le permitirá construir consensos que busquen el bien común.
- **Propone iniciativas y las gestiona para lograr el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.** El estudiante participa y gestiona, en equipo, iniciativas vinculadas con el interés común y con la promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en la escuela como en la comunidad. Para ello, hace uso de canales y mecanismos de participación democrática.

Las capacidades que componen esta competencia establecen una secuencia que requiere iniciar con la problematización del asunto público y acerca de la cual luego podemos explicar y formular una postura propia. A partir de esta, buscaremos llegar a consensos o aceptar los disensos para, finalmente, proponer iniciativas de acción con la finalidad de promover los derechos humanos.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Nuestros estudiantes son capaces de identificar situaciones o hechos que atañen a todos porque son de interés común. Por ejemplo, pueden darse cuenta de que la basura que se encuentra apilada en las calles aledañas a la escuela es un asunto que afecta directamente a todos los miembros de la comunidad escolar (directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo), así como también a los vecinos que viven en el barrio. En ese sentido, pueden buscar información de distintas fuentes y escuchar la opinión de otras personas. Reconocen que no todos opinan igual, y que algunas ideas ofrecen más ventajas que otras.

Esto les ayuda a participar activamente en acciones concretas relacionadas con el conocimiento de los derechos de los niños, y los hace capaces de asumir algún rol en la búsqueda del propio bienestar y el de sus compañeros (por ejemplo, cuando cuidan y guardan los materiales que todos han usado durante el día en los estantes destinados para este fin).

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.** El estudiante vive cotidianamente diversas situaciones en el aula y en otros lugares de la escuela, cuyos efectos comparten todos y para las cuales es preciso encontrar soluciones. Por ejemplo, identifica que los baños de su escuela se encuentran permanentemente sucios, o que en el aula algunos compañeros tiran las mochilas de los demás.

Igualmente, reconoce en Internet o en la televisión imágenes que le recuerdan situaciones parecidas a las que ocurren en las calles próximas a su escuela, como la rotura de una tubería del desagüe que inunda la pista y que la hace intransitable, además de que pone a quienes por allí circulan en riesgo de contraer enfermedades.

No basta que identifiquen estos hechos como de interés común: es importante, además, que el docente promueva interrogantes para esclarecer los aspectos centrales de lo sucedido (cuándo sucedió, a quiénes, cómo), la frecuencia con la que ocurren (solo una vez o varias veces), y de qué manera los afecta. Así podrán plantear explicaciones sencillas. Por ejemplo, al comentar que hay mucha basura alrededor de su escuela, podrán expresar por qué les molesta (por el mal olor, por la presencia de moscas y perros callejeros), y también podrán opinar sobre a quién le compete resolver esta situación.

- **Aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad y a la ciudadanía.** El estudiante del tercer ciclo interactúa con personas que le prestan algún tipo de servicio, y que representan a instituciones públicas y privadas de la localidad. A través de estas interacciones se percata, por ejemplo, de que el médico y la enfermera de las postas médicas, centros de salud, hospitales y clínicas se encargan de curar a las personas o de prevenir la prevalencia de enfermedades.

Igualmente, reconoce que el policía tiene la tarea de detener el tránsito cuando sale de la escuela, o de protegerlos de presuntos delincuentes (misión que también corresponde a los miembros del serenazgo de la municipalidad). Además, sabe que sus maestros tienen la labor de asegurar su aprendizaje. De esa manera se preparan las bases para que comprendan que existen en la sociedad personas e instituciones encargadas de velar por el derecho a la vida, a la educación y al acceso a la justicia, en un marco de igualdad para todos.

- **Asume una posición sobre un asunto público, que le permita construir consensos.** Los estudiantes de primer y segundo grado suelen opinar espontáneamente sobre distintos asuntos de interés común, y por lo general lo hacen desde sus emociones y sensaciones. Pueden manifestar lo que les gusta o les disgusta, o expresar opiniones a favor o en contra a partir de lo que escuchan decir a los adultos que son importantes para ellos. Sin embargo, ya en este momento pueden empezar a formar sus propias opiniones al acercarse a la información de diferentes fuentes. Igualmente, pueden encontrar en qué se parecen o se diferencian sus ideas de las de sus compañeros, y ejercitar el diálogo a través de estrategias como el parafraseo, es decir, la expresión del mensaje que escuchó en sus propias palabras.

- **Propone y gestiona iniciativas para lograr el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.** El estudiante es capaz de seleccionar los aspectos más beneficiosos de ciertas opiniones y posturas. Por tanto, puede generar acuerdos entre sus compañeros o plantear alternativas que recojan las mejores ideas. Por ejemplo, ante el problema de la basura, pueden llegar a un consenso a partir del cual emprenderán distintas actividades destinadas a sensibilizar a las personas de la escuela y de la localidad (elaboración de afiches y de una carta petitorio dirigida los directivos de la escuela y las autoridades).

De igual forma, en este ciclo el niño puede afirmar que tiene derechos como el derecho a la vida, al nombre (contar con DNI), a la recreación, a la educación, al buen trato, a la salud, a partir de la comprensión de que todas las personas somos importantes e iguales. En ese sentido, es capaz de comprometerse en la organización y puesta en marcha de actividades que contribuyan a fomentar el conocimiento de los derechos y la toma de conciencia de su vulneración (por ejemplo, cuando participa en alguna actividad relacionada con el buen trato con carteles elaborados por ellos mismos).

MATRIZ: “Participa en asuntos públicos para promover el bien común.”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Ciclo	II	III	IV
Estándares (mapa de progreso)	Expresa sus ideas, opiniones o propuestas sobre asuntos que lo afectan a él y a sus compañeros. Reconoce a los miembros de su escuela como parte de una comunidad. Escucha las diversas opiniones y llega a acuerdos en conjunto, con ayuda de un adulto mediador. Participa en actividades de interés individual y grupal como parte del ejercicio de sus derechos.	Identifica, con ayuda del docente, asuntos de interés común y se informa sobre ellos. Explica las funciones que cumplen los principales servidores de su comunidad. Escucha las diversas opiniones y reconoce en ellas algunas ventajas y desventajas para llegar a acuerdos que beneficien a todos. Participa en acciones concretas para promover el conocimiento de algunos de sus derechos y buscar generar bienestar a su grupo.	Manifiesta interés por los asuntos que involucran a todos en el aula y la escuela. Distingue entre las funciones que cumplen las principales autoridades locales y regionales. Comparte sus opiniones, sustentándolas en razones; reconoce que todos tienen derecho a dar su opinión y apoya la postura más beneficiosa para todos. Colabora en acciones colectivas orientadas al logro de metas comunes y a la promoción de los derechos del niño.
Capacidad			
Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica dificultades, problemas o situaciones que afectan al grupo. Comenta sobre situaciones cotidianas que involucran a todos los miembros del aula. Observa y pregunta para recoger información sobre asuntos que lo afectan a él y a sus compañeros. Busca información en la internet con ayuda del adulto para conocer más sobre asuntos que afectan al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica situaciones que involucran a todos los miembros del aula, dentro o fuera de la escuela. Elabora y aplica preguntas simples (qué, cuándo, quién) sobre las situaciones tratadas. Identifica, en páginas sugeridas por el docente, imágenes que grafican un asunto que involucra a un grupo de personas. Elabora conjeturas simples a preguntas concretas sobre situaciones que involucran a todos los miembros del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica asuntos que involucran a todos los miembros de su escuela y comunidad. Elabora y aplica entrevistas sencillas sobre la base de preguntas propias y de sus compañeros. Explora en la Internet utilizando páginas sugeridas por el docente, sobre los temas que involucran a todos los miembros de su escuela o comunidad. Procesa información a su disposición que le permita responder a preguntas sobre temas que involucran a todos los miembros de su escuela o comunidad. Elabora conjeturas que expliquen hechos o fenómenos, sustentándolas con argumentos.
Aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad y a la ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> Nombra a sus compañeros, docentes y personal del aula como miembros de su comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a las principales autoridades de la escuela y describe su labor básica. Señala las funciones de las personas que prestan servicios básicos en su localidad (el médico, la enfermera, el policía, los maestros, los serenos). 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los roles y funciones de los miembros de su escuela. Distingue y describe las funciones de las principales autoridades locales y regionales (alcalde, juez de paz, defensor del pueblo, presidente regional). Describe las características de espacios y servicios públicos en la comunidad. Identifica situaciones cotidianas en las que se actúe democráticamente.

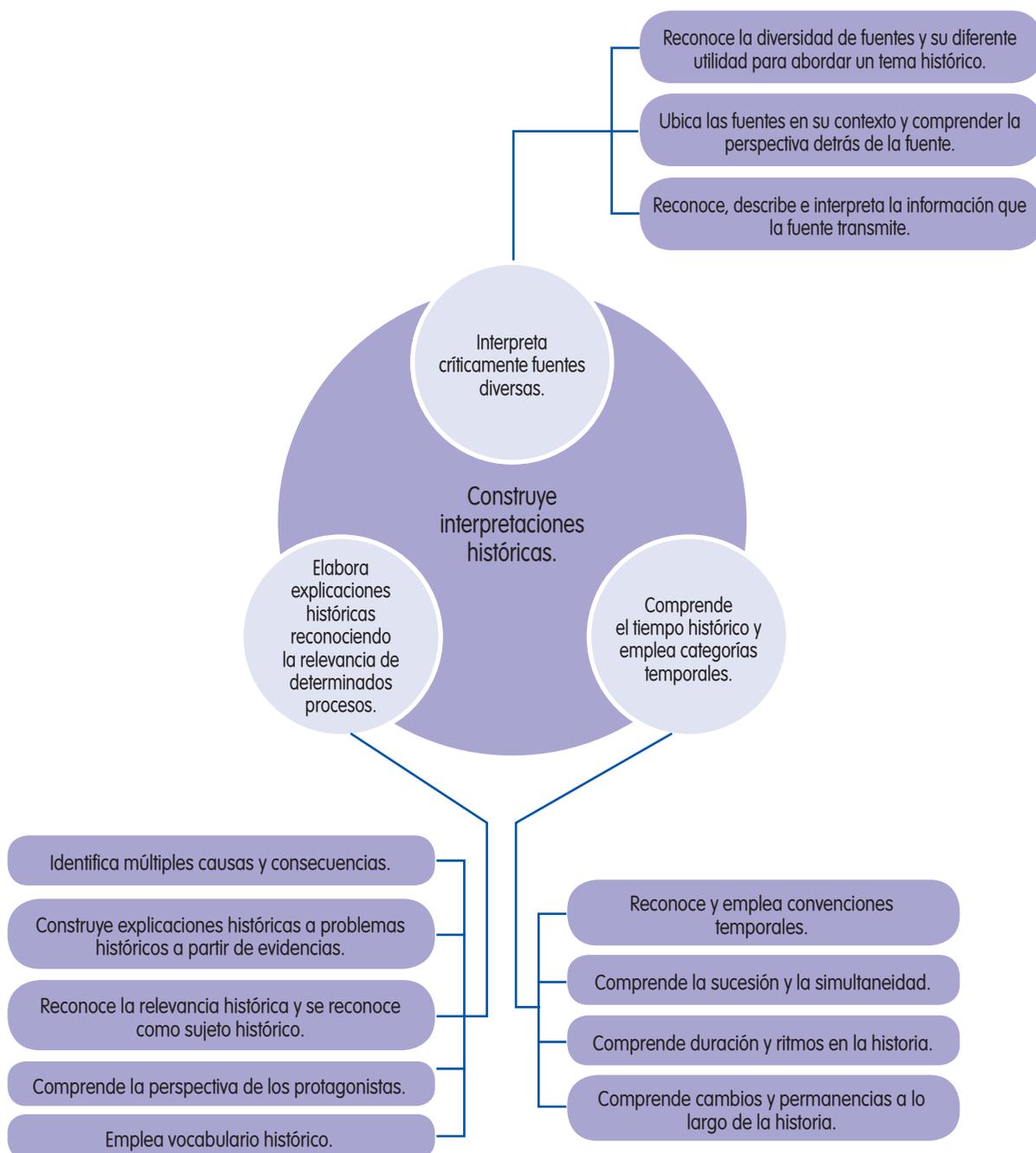
<p>Asume una posición sobre un asunto público, que le permita construir consensos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus ideas, opiniones y propuestas frente a sus compañeros sobre un tema de interés común. • Escucha con atención las opiniones de sus compañeros sobre un tema de interés común. • Aporta ideas para comprender una situación de interés común. • Acepta los consensos para el bien común. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue, en las diversas opiniones, las ideas que aportan y las que dificultan (entorpecen) la discusión sobre un tema o situación concreta que involucra a todos los miembros del aula. • Escucha y parafrasea las ideas de sus compañeros. • Expresa su opinión sobre temas que involucran a todos los miembros del aula, dentro o fuera de la escuela. • Utiliza información a su alcance para explicar de manera sencilla por qué ocurren determinadas situaciones cotidianas que involucran a todos los miembros del aula. • Elige la postura que evidencia tener más beneficios a partir de una lista de posibilidades generada por todos los miembros del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las fortalezas y debilidades de sus opiniones y de las de sus compañeros respecto a una situación de interés común. • Manifiesta la aceptación de las opiniones, sentimientos y deseos de sus compañeros. • Elige entre diversas posibilidades para resolver una situación común del aula, y explica la razón de su elección. • Opina sobre temas que involucran a los miembros de su comunidad, sustentando su posición en razones que van más allá del agrado o desagrado. • Elige y apoya la postura que considera más favorable para el beneficio de todos. • Reconoce que el diseño existe y es válido.
<p>Propone y gestiona iniciativas para lograr el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus ideas e iniciativas en los espacios de asamblea. • Participa con sus compañeros en acciones orientadas al bien común. • Identifica las situaciones que vulneran sus derechos o los de sus compañeros en su escuela. • Acude a las asambleas, a su docente o director para poner en conocimiento conductas y situaciones que afectan sus derechos y los de sus compañeros. • Participa en actividades de promoción de sus derechos y los de sus compañeros en su escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica sus necesidades y las de sus amigos. • Plantea, con ayuda del docente, los pasos que se deben seguir para el logro de una actividad común. • Señala que tiene derechos como a la vida, al nombre (tener DNI), a la recreación, a la educación, al buen trato, a la salud. • Participa en acciones concretas frente a la vulneración de sus derechos. • Participa en acciones concretas que fomentan el conocimiento de los derechos. • Participa en la elección de sus representantes. • Sabe a quién acudir (familia, docentes) para pedir ayuda y protección cuando sus derechos son vulnerados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las necesidades del salón y la escuela. • Plantea acciones concretas que permitan cumplir un objetivo común. • Utiliza los mecanismos de participación propios de la escuela para canalizar sus demandas. • Explora, a través de páginas sugeridas por el docente, los alcances y limitaciones del uso de las redes sociales para la participación. • Señala que tiene derechos, como a vivir en un ambiente sano, a la integridad personal, entre otros. • Reclama cuando no se está cumpliendo alguno de sus derechos. • Participa en acciones de promoción de los principales derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. • Señala que existen autoridades, dentro de la escuela y en su localidad, que velan por la seguridad y por los derechos de los niños. • Recurre, de ser necesario, a estas autoridades para que defiendan sus derechos. • Participa en los procesos de elección de representantes estudiantiles (delegados y Municipio).

2.3.3 Competencia "Construye interpretaciones históricas"



Construir interpretaciones históricas reconociéndose como parte de un proceso implica comprender que somos producto de un pasado pero que, a la vez, estamos construyendo nuestro futuro; permite, además, que el estudiante comprenda el mundo del siglo XXI y su diversidad. Para ello, elabora explicaciones sobre problemas históricos del Perú, Latinoamérica y el mundo, en las que se pone en juego la interpretación crítica de distintas fuentes y la comprensión de los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales. Entiende las múltiples causas que explican hechos y procesos, y sus consecuencias en el presente. En este proceso va desarrollando sentido de pertenencia al Perú y al mundo, y construyendo su identidad.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



Las capacidades de esta competencia son solidarias entre sí. La interpretación de fuentes y la comprensión del tiempo histórico son requisitos fundamentales para elaborar explicaciones históricas basadas en evidencias.

CAPACIDADES

- **Interpreta críticamente fuentes diversas.** El estudiante selecciona las fuentes más adecuadas al problema histórico que está abordando; encuentra información y diversas interpretaciones en fuentes primarias y secundarias; y comprende, de manera crítica, que estas reflejan una perspectiva particular de los hechos y procesos históricos. Acude a múltiples fuentes, pues reconoce que estas enriquecen la construcción de su explicación histórica.
- **Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.** El estudiante comprende las nociones relativas al tiempo y las usa de manera pertinente. Reconoce que los sistemas de medición temporal son convenciones. Ordena los hechos y procesos históricos cronológicamente para explicar, de manera coherente, por qué unos ocurrieron antes y otros después. Explica simultaneidades en el tiempo, así como dinámicas de cambios y permanencias.
- **Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.** El estudiante, a partir de un problema histórico, elabora explicaciones con argumentos basados en evidencias y utilizando adecuadamente conceptos históricos. Explica y jerarquiza las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. Establece múltiples consecuencias y sus implicancias en el presente. Durante este proceso, comprende que el futuro se construye desde el presente.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Los niños elaboran sus propias narraciones con información que describe hechos ocurridos en su ambiente y su familia. Además, plantean la búsqueda de información en fuentes diversas, proporcionadas o sugeridas por el docente. Comparan el presente y el pasado y describen cómo era alguna costumbre u objeto antes y cómo es ahora, y expresan alguna causa y alguna consecuencia relacionadas con esos cambios. También se ejercitan en la secuencialización de hechos, ordenando sus actividades en periodos de tiempo cortos. Asimismo, se inician en el reconocimiento de la simultaneidad, es decir, en la comprensión de que algunos hechos de la vida diaria ocurren al mismo tiempo.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Interpreta críticamente fuentes diversas.** El estudiante toma conciencia de que las fuentes sirven para obtener información sobre el pasado, y que puede recurrir a ellas cada vez que necesite explicar e interpretar algo que ocurrió tiempo atrás. Por otro lado, se da cuenta de que un mismo hecho puede tener versiones distintas, dependiendo de quién narre lo que sucedió. Si se trata, por ejemplo, del matrimonio de papá y mamá, observará que la forma en la que lo cuenta él es diferente del modo como lo narra ella.
- **Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.** El estudiante utiliza convenciones temporales propias cuando narra hechos de su vida cotidiana, ya sea al organizar secuencias de situaciones que vive —con la familia o en la escuela—, al expresar la idea de simultaneidad de los hechos, o al identificar los cambios o continuidades en su vida.

De esta manera, refiere algunas afirmaciones como las siguientes:

- “Hace varios meses, mi papá prometió que visitaríamos a mis abuelitos en Huancayo. La semana pasada compró boletos de bus y mañana saldremos con toda mi familia para allá” (secuencias en el tiempo).
- “Ayer, mientras yo jugaba en el recreo, mi papá estaba trabajando” (simultaneidad).
- “El verano pasado usaba estos pantalones, pero este verano ya no me quedan, porque crecí” (cambio y causalidad).
- “Mi papá compró el carro hace mucho tiempo y todavía lo usamos” (continuidad).

También completa la línea de tiempo sobre hechos de su vida. Grafica, por ejemplo, acontecimientos ocurridos en su ambiente y en su familia, que muestran cambios en la relación del presente con el pasado. De esta manera se inicia en la comprensión del tiempo cronológico y del tiempo histórico.

- **Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.** En este ciclo el estudiante narra acontecimientos vinculados a la historia de su vida o a la de otras personas o personajes que le resultan cercanos o cotidianos, y así se inicia en la formulación de preguntas sobre el pasado.

En sus narraciones, incorpora alguna causa que desencadena un hecho y se da cuenta de que este, a su vez, genera consecuencias. Por ejemplo, cuando un niño llega tarde, le podemos preguntar por la causa de su tardanza, pero también es importante que él se dé cuenta de que, por este motivo, perdió las actividades de la primera hora.

Asimismo, el niño se inicia en el reconocimiento de la relevancia de algunos hechos, que expresa a través de la elaboración de relatos sobre sucesos que marcaron la historia de sus vidas. Por ejemplo, que a su mamá le ofrecieron trabajo en la ciudad, que su familia tuvo que dejar su pueblo y que ahora él y sus hermanos están en una nueva escuela, con nuevos amigos.

MATRIZ: “Construye interpretaciones históricas”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Ciclo	II	III	IV
<p>Estándares (mapa de progreso)</p>	<p>Narra hechos cotidianos y cambios concretos en su ambiente a partir de información que obtiene de objetos, lugares, imágenes o relatos de personas; utiliza las expresiones "antes", "ahora" y "después" para describir los cambios producidos. Reconoce en su vida diaria hechos que se dan al mismo tiempo y relaciones directas entre algunos hechos y sus causas y consecuencias.</p>	<p>Construye narraciones en las que describe los cambios ocurridos en su ambiente, familia y comunidad al comparar el presente y el pasado, reconociendo algunas causas de estos cambios y sus consecuencias. Para ello, usa la información que ha obtenido en diversos tipos de fuentes. Ordena sus actividades en periodos de tiempo corto (semana, mes, año y década) e identifica acciones simultáneas. Utiliza expresiones temporales propias de la vida cotidiana.</p>	<p>Construye explicaciones sobre el pasado en las que reconoce más de una causa, y relaciona las acciones de las personas con sus consecuencias tanto en los hechos como en los procesos históricos. A partir de las fuentes, formula preguntas sobre la vida de las personas en el pasado y recoge información que emplea en sus explicaciones; compara de manera general sus creencias y costumbres con las de los protagonistas del pasado y con las de otras culturas. Organiza secuencias para comprender cambios ocurridos, a través del tiempo, en objetos y prácticas cotidianas.</p>
<p>Capacidad</p>	<p>Reconoce que las personas pueden darle información sobre el pasado.</p> <p>Obtiene información concreta sobre el pasado en diversas fuentes (por ejemplo, objetos, lugares, fotos, imágenes, relatos).</p>	<p>Identifica como posibles fuentes del pasado objetos e imágenes antiguas y testimonios de personas.</p> <p>Recoge información de dos o más personas sobre un mismo acontecimiento cercano.</p> <p>Obtiene información sobre algunos hechos o vivencias cotidianas (del pasado) a partir de testimonios orales de personas de tercera edad, objetos en desuso, fotografías, imágenes antiguas, etcétera.</p>	<p>Reconoce la información que puede obtener de cada fuente.</p> <p>Identifica información sobre hechos concretos en fuentes de divulgación y difusión histórica (enciclopedias, web, libros de texto, videos).</p> <p>Identifica para qué servían o sirven edificios antiguos y conjuntos arqueológicos de la localidad.</p> <p>Valora la importancia de la conservación y conocimiento del patrimonio histórico-cultural.</p> <p>Identifica al autor o colectivo humano que produjo la fuente.</p>
<p>Interpreta críticamente fuentes diversas.</p>			

Ciclo	II	III	IV
<p>Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza expresiones como "antes", "ahora", "después", "antiguo" y "nuevo" en sus explicaciones. • Menciona algunos hechos de su vida, siguiendo una secuencia. • Ordena una historia siguiendo una secuencia de los hechos ocurridos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue, en situaciones significativas, entre ayer, hoy, mañana, al inicio, al final, mucho tiempo, poco tiempo. • Utiliza expresiones de tiempo referidas a minutos, horas, semanas, meses y estación —de acuerdo con su contexto— a partir de actividades cotidianas. • Clasifica objetos, fotografías o hechos del pasado con una periodización sencilla (por ejemplo, según correspondan a sus abuelos, a sus padres, etcétera). • Ordena hechos o acciones cotidianas usando expresiones que hagan referencia al paso del tiempo. • Constata y describe acciones o fenómenos que transcurren en el mismo tiempo. • Distingue en su vida cotidiana aquellas actividades que son más larga que otras. • Identifica cambios y continuidades en su vida y en su ambiente. • Elabora diagramas de secuencia sencillos. • Completa líneas de tiempo sencillas vinculadas a aspectos de su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el reloj y el calendario con facilidad. • Ordena las distintas unidades temporales (año, década, siglo), considerando su duración. • Aplica conceptos relacionados con el tiempo (por ejemplo, pasado, presente, futuro). • Secuencia aspectos concretos de la historia de la humanidad (por ejemplo, la evolución de la vivienda, del vestido, de las ciudades, del transporte, de la tecnología energética). • Identifica objetos con diferentes ritmos de cambio utilizando líneas de tiempo. • Describe algunas características que muestran el cambio y la permanencia en objetos, juegos, costumbres y creencias. • Elabora líneas de tiempo sencillas. • Completa líneas de tiempo referidas a periodos de tiempo más amplios.

Ciclo	II	III	IV
<p>Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas sencillas para saber sobre cambios en su ambiente o en su vida. • Menciona causas directas de algunos hechos. • Menciona algunas consecuencias de sus propias acciones. • Narra hechos o anécdotas de su historia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica alguna causa de hechos o situaciones de la vida cotidiana. • Establece relaciones entre un hecho o situaciones de la vida cotidiana de alguna persona y su posible consecuencia. • Formula preguntas sobre aspectos del pasado propio o familiar a personas cercanas o a otras fuentes. • Elabora conjeturas sobre algunos aspectos de la vida del pasado. • Identifica algunos hechos de su historia personal o familiar que han influido en su vida. • Identifica motivaciones de personas o personajes en determinadas circunstancias. • Narra acontecimientos de su historia o la de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica más de una causa de los hechos y procesos históricos. • Reconoce algunas consecuencias de los hechos o procesos históricos. • Identifica algunos hechos o momentos clave en la historia local o regional. • Distingue mitos y leyendas sobre el pasado de los eventos y personas reales. • Explica la importancia que tienen en su vida los hechos de la historia de su comunidad o región. • Identifica las motivaciones que tuvieron personas de otros tiempos para realizar ciertas acciones. • Narra temas de su interés o hechos históricos incorporando más de una dimensión (por ejemplo, cuenta qué comían, cómo vivían, a qué se dedicaban, etcétera). • Formula preguntas simples y pertinentes a los temas que se está estudiando (por ejemplo: ¿Qué actividades realizaban para comer? ¿Dónde vivían? ¿Cómo eran sus casas?) • Utiliza expresiones referidas a tecnologías materiales (por ejemplo, tecnologías agrarias del antiguo Perú: acueductos, canales, andenes, etcétera).

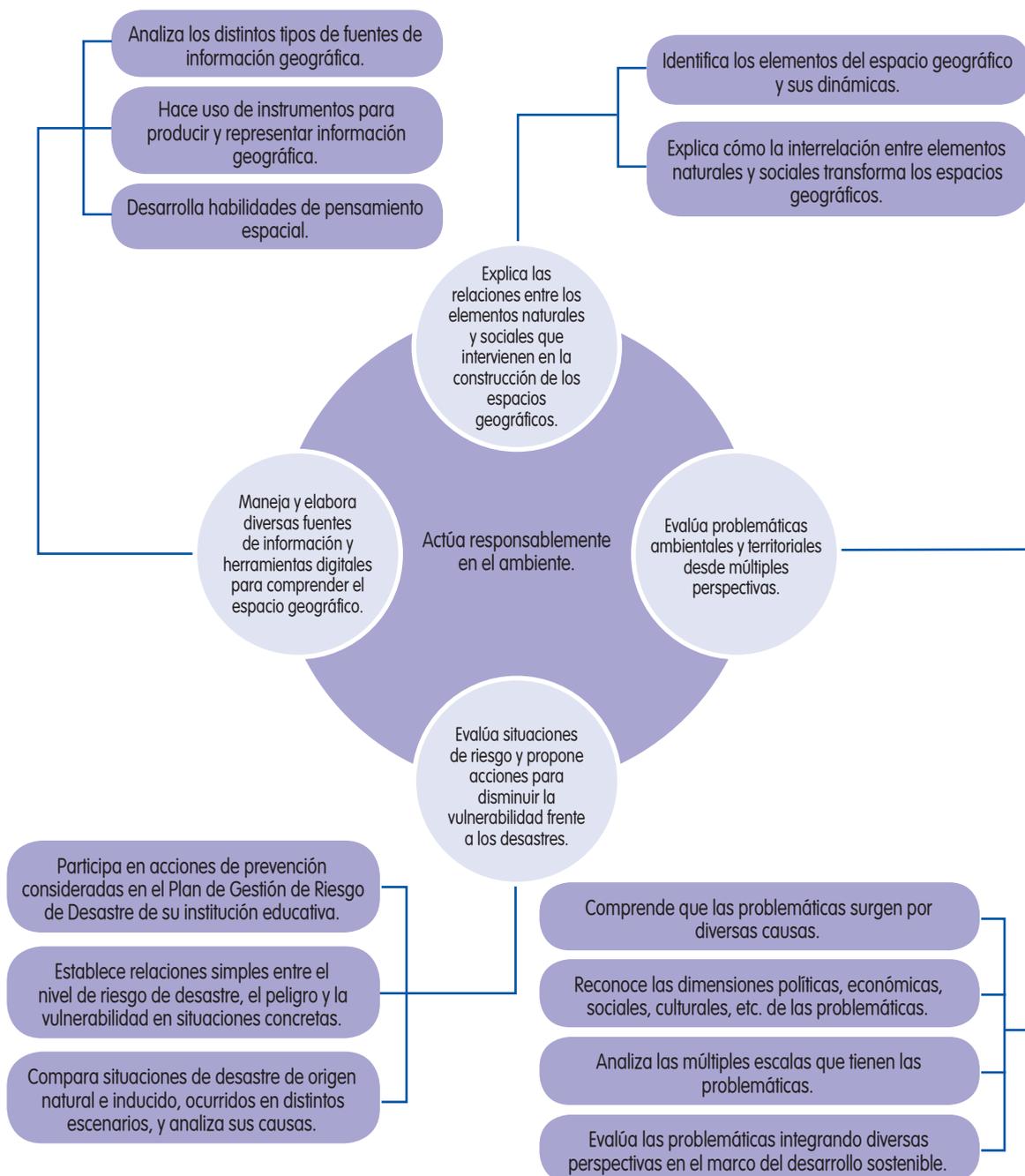
2.3.4 Competencia "Actúa responsablemente en el ambiente"



Actuar responsablemente en el ambiente, desde la perspectiva del desarrollo sostenible y desde una comprensión del espacio geográfico como una construcción social dinámica, supone comprenderlo como un lugar en el que interactúan elementos naturales y sociales.

Esta comprensión ayudará a los niños actuar con mayor responsabilidad en el ambiente e implica que el estudiante asuma una posición crítica frente a la cuestión ambiental y a las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. De este modo toma decisiones que contribuyen a la satisfacción de las necesidades desde una perspectiva de desarrollo sostenible —es decir, sin poner en riesgo a las generaciones futuras—, y participa en acciones que disminuyen la vulnerabilidad de la sociedad frente a distintos desastres.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

- **Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.** El estudiante explica las dinámicas y transformaciones del espacio geográfico a partir del reconocimiento de los elementos naturales y sociales, así como de sus interacciones; reconoce que los diversos actores sociales, con sus conocimientos, racionalidades, acciones e intencionalidades, configuran el espacio a nivel local, nacional y global.
- **Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas.** El estudiante evalúa las problemáticas desde la multicausalidad, la multiescalaridad y la multidimensionalidad. Además, reflexiona sobre los impactos de estas en la vida de las personas y de las generaciones futuras con el fin de asumir una posición crítica y propositiva en un marco de desarrollo sostenible.
- **Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los desastres.** El estudiante evalúa situaciones de riesgo de desastres y desarrolla una cultura de prevención a partir de la comprensión de la existencia de peligros naturales o inducidos a diferentes escalas. Comprende que las acciones de los actores sociales aumentan o reducen la vulnerabilidad.
- **Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.** El estudiante maneja y elabora distintas fuentes (cartografía, fotografías e imágenes diversas, cuadros y gráficos estadísticos, tecnologías de la información y la comunicación – TIC) para aplicarlas en los distintos análisis del espacio geográfico. A partir de la observación, ubicación y orientación, comprende el espacio geográfico y se desenvuelve en él.

Las capacidades de esta competencia se enriquecen mutuamente. Al ser instrumental, la capacidad de manejar y elaborar diversas fuentes permite el desarrollo de las otras. Por otro lado, la posibilidad de explicar las interacciones entre los elementos naturales y sociales es la base para la evaluación de problemáticas ambientales y territoriales y de las situaciones de riesgo.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Los niños se reconocen como parte de un espacio geográfico más amplio, que no se limita a su casa y la escuela, y se percatan de que interactúan con más personas y lugares. Empiezan a observar y conocer otros espacios que forman parte de su vida, como aquellos donde habitan, juegan y aprenden e, inclusive, espacios distantes en los que quizá nunca han estado y que solo imaginan. Todos ellos forman parte de su cotidianidad.

En ese proceso de conocer su espacio cotidiano, la observación guiada los ayuda a identificar y nombrar los problemas ambientales que los afectan. Por otro lado, son capaces de diferenciar los elementos naturales de los sociales y vincularlos con su vida y el espacio donde se desenvuelven.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.** Esta capacidad implica que el niño describa elementos naturales, como un cerro o un río, y elementos sociales, como un parque o una casa. También implica establecer relaciones entre ellos. Reconoce, además, su espacio cotidiano y puede expresar, por ejemplo, lo siguiente: “Cruzo el puente y llego a mi colegio”, “El puente de madera está sobre el río”. Asimismo, el niño se inicia en el reconocimiento de situaciones que muestran la manera como él y las otras personas construyen ese espacio.
- **Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas.** La escala que se aborda entre niños de 6 y 8 años es el espacio cotidiano. Nuevamente apoyado en la observación, el estudiante identifica posibles causas de problemas ambientales —por ejemplo, la acumulación de basura y residuos sólidos cerca de su casa y escuela, entre otros—, situaciones que afectan los espacios donde se desenvuelve. Al mencionar estos problemas, reconoce sus causas y consecuencias de manera sencilla. Por ejemplo, puede decir: “La esquina del mercado no me gusta porque hay basura y huele feo”. Así expresa un problema, la acumulación de basura, y una consecuencia, el mal olor.
- **Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los desastres.** Las dos capacidades anteriores afinan las habilidades de observación, identificación y descripción, entre otras. Todas ellas proporcionan los elementos necesarios para que el niño reconozca algunos peligros naturales (como un sismo) o inducidos (como un incendio), que pueden generarse en su casa, escuela o barrio. Asimismo, reconoce y sigue las rutas de evacuación en un simulacro o evento peligroso, teniendo en cuenta el Plan de Gestión del Riesgo de Desastres (PGRD).
- **Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.** Esta capacidad se complementa con las anteriores, puesto que el niño ubica y representa los problemas identificados en su espacio cotidiano. También implica que se ubica y se desplaza en él, sobre la base de la comprensión de las expresiones “delante de/detrás de”, “debajo de/encima de”, “al lado de”, “dentro/fuera”, “cerca de/lejos de”, “derecha/izquierda”, así como que reconoce puntos de referencia. El estudiante manifiesta expresiones como las siguientes: “El quiosco está (se ubica) en el patio”, “Para llegar al quiosco tengo que ir (caminar) por el pasadizo y luego ir (doblar) hacia la derecha”.

MATRIZ: “Actúa responsablemente en el ambiente”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Ciclo	II	III	IV
<p>Estándares (mapa de progreso)</p>	<p>Identifica los elementos naturales y sociales de su espacio inmediato y establece algunas relaciones entre estos y sus acciones. Reconoce aquellos problemas ambientales y situaciones de peligro que lo afectan. Participa en las acciones del Plan de Gestión del Riesgo de Desastres (PGRD) de su escuela. Interpreta expresiones como "delante de/detrás de", "debajo de/encima de", "al lado de", "dentro/fuera", "cerca/lejos" para ubicarse y desplazarse en el espacio durante sus acciones cotidianas.</p>	<p>Identifica relaciones simples entre los elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano, y señala las posibles causas y consecuencias de los problemas ambientales que lo afectan. Reconoce los peligros que pueden afectar su espacio cotidiano y participa en simulacros según el Plan de Gestión del Riesgo de Desastres en la escuela. Reconoce puntos de referencia y los utiliza para ubicarse, desplazarse y representar su espacio cotidiano en diferentes medios.</p>	<p>Describe las características de los espacios geográficos de su localidad y región considerando elementos naturales y sociales. Establece relaciones simples entre causas y consecuencias de problemas ambientales de escala local y regional. Reconoce los lugares vulnerables y seguros de su localidad y región, y cumple los protocolos del Plan de Gestión del Riesgo de Desastres. Relaciona los puntos cardinales con puntos de referencia para ubicarse y ubicar distintos elementos en diversas representaciones cartográficas del espacio geográfico.</p>
<p>Capacidad</p> <p>Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Menciona los elementos naturales y sociales que se encuentran en su espacio inmediato. Expresa de qué manera los elementos naturales y sociales influyen en su vida cotidiana. Recoge información sobre las acciones que las personas de su familia y comunidad realizan y que intervienen en la construcción de su espacio inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe los elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano. Identifica relaciones simples entre elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano. Da ejemplos de situaciones en las que todas las personas intervienen en la construcción de su espacio cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los elementos naturales y sociales de los espacios geográficos de su localidad y región. Reconoce las características de los espacios urbanos y rurales. Asocia los recursos naturales con las actividades económicas. Ejemplifica cómo las personas intervienen en la construcción del espacio geográfico.
<p>Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica problemas ambientales de su espacio inmediato que afectan su vida y la de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona problemas ambientales que afectan a su espacio cotidiano. Identifica algunas causas y consecuencias de los problemas ambientales que ocurren en su espacio cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y describe problemas ambientales de su localidad y región. Relaciona causas y consecuencias de los problemas ambientales en su localidad y región.

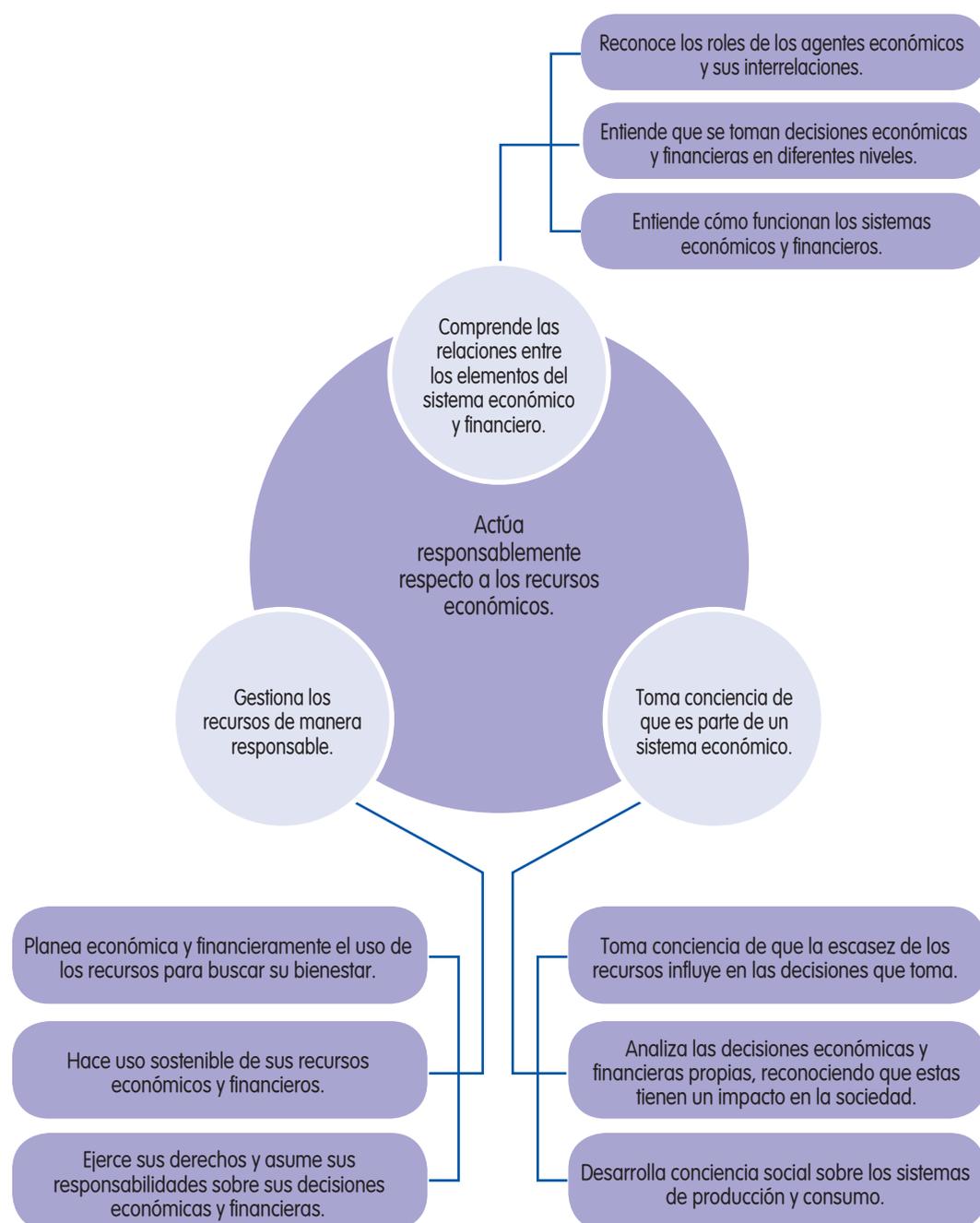
Ciclo	II	III	IV
<p>Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los desastres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los peligros naturales e inducidos que podrían dañarlo a él y su familia. Identifica las señales que indican zonas seguras y peligrosas. Participa en las acciones de prevención consideradas en el Plan de Gestión de Riesgo de Desastres (PGRD) de su institución educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe algunas manifestaciones de los peligros naturales e inducidos que afectan a las personas. Reconoce y sigue las señales de evacuación ante una emergencia e identifica las zonas seguras de su escuela. Participa en simulacros y otras actividades siguiendo indicaciones vinculadas al PGRD. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe los peligros frecuentes en su localidad y región. Identifica diversas causas que aumentan la vulnerabilidad de las poblaciones. Relaciona las características de la infraestructura de su escuela con la vulnerabilidad. Participa en los simulacros y actividades siguiendo el protocolo del PGRD con mayor autonomía. Reconoce la importancia de la planificación y la organización en el aula y en el hogar frente a la ocurrencia del peligro.
<p>Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se ubica interpretando las expresiones “delante de” – “detrás de”, “debajo de” – “encima de”, “al lado de”, “dentro de” – “fuera de”, “cerca de” – “lejos de”, en relación a sí mismo y con diversos objetos. Se desplaza hacia “adelante-atrás”, “abajo-arriba”, “los lados”. Describe algunas posiciones de ubicación espacial usando su propio lenguaje, con ayuda de un adulto por ejemplo “delante de” – “detrás de”, “debajo de” – “encima de”, “al lado de”, “dentro de” – “fuera de”, “cerca de” – “lejos de”. Representa, de manera verbal, con dibujos o construcciones, algunos elementos de su espacio inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la ubicación de sus pares y objetos utilizando expresiones como “delante de” – “detrás de”, “debajo de” – “encima de”, “al lado de”, “dentro de” – “fuera de”, “cerca de” – “lejos de”, “derecha-izquierda”. Se desplaza en su espacio cotidiano usando puntos de referencia. Representa de diversas maneras, como maquetas, dibujos, etcétera, su espacio cotidiano utilizando puntos de referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubica distintos elementos del espacio utilizando los puntos cardinales. Reconoce los cuatro puntos cardinales relacionando la posición del Sol consigo mismo. Reconoce los elementos que están presentes en planos y mapas. Representa de diversas maneras el espacio geográfico utilizando los elementos cartográficos. Utiliza mapas físico-políticos para resolver diversas actividades como ubicar lugares, relieve, áreas, regiones, límites, etcétera.

2.3.5 Competencia "Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos"



Actuar con responsabilidad respecto a los recursos económicos y financieros supone comprender las relaciones entre los agentes del sistema económico y financiero, tomar conciencia de que formamos parte de este y de que debemos gestionar los recursos de manera responsable. Esto supone que el estudiante tome decisiones reconociendo que mientras los seres humanos tenemos deseos ilimitados, los recursos económicos son limitados. Solo siendo conscientes de ello será posible alcanzar los objetivos propuestos por las personas y la sociedad. Ello exige, asimismo, que comprendan las interrelaciones entre las distintas esferas (individual, comunal, nacional y global), y las oriente a perseguir el desarrollo económico de las poblaciones.

El siguiente gráfico muestra la competencia en relación a sus capacidades, y también las ideas fuerza que se deben tomar en cuenta en cada capacidad.



CAPACIDADES

- **Comprende las relaciones entre los agentes del sistema económico y financiero.** El estudiante explica el funcionamiento del sistema económico y financiero, reconoce los roles de cada uno en la sociedad y sus interrelaciones, y entiende que las decisiones económicas y financieras se toman a diferentes niveles.

La comprensión de las relaciones entre los agentes del sistema económico y financiero ayuda a tomar conciencia de que somos parte de este y que desde allí gestionamos los recursos responsablemente.

Un sistema económico se refiere a la estructura de producción, de asignación de recursos económicos, distribución y consumo de bienes y servicios en una economía. A través del sistema económico, las sociedades buscan resolver su problema fundamental: la satisfacción de las necesidades por medio de la asignación eficiente de recursos escasos.

El sistema financiero está formado por un conjunto de instituciones, medios y mercados que tiene como fin canalizar, de forma segura, los excedentes de dinero de los agentes superavitarios hacia agentes deficitarios en busca de dinero.

- **Toma conciencia de que es parte de un sistema económico.** El estudiante reflexiona sobre cómo la escasez de los recursos influye en las opciones que puede tomar, analiza las decisiones económicas y financieras propias reconociendo que estas tienen un impacto en la sociedad, y asume una posición crítica frente a los sistemas de producción y de consumo.
- **Gestiona los recursos de manera responsable.** El estudiante planea económica y financieramente el uso de sus recursos para buscar su bienestar, usa sosteniblemente sus recursos económicos y financieros, ejerce sus derechos y asume sus responsabilidades económicas y financieras.

En el III ciclo...

En este apartado aterrizamos en la descripción de lo que esperamos ver en nuestros estudiantes del III ciclo en relación con el desarrollo de esta competencia y sus capacidades.

Los niños identifican la presencia de otros agentes económicos complementarios a su familia (personas con diversas ocupaciones de su localidad e instituciones) y se dan cuenta de la forma en que producen bienes y servicios para satisfacer sus necesidades. Del mismo modo, reconocen que los servicios de agua, luz y saneamiento, entre otros, tienen un costo y que es importante emprender acciones de ahorro, cuidado y preservación de los recursos de los que dispone su familia, su aula y su escuela.

En relación con las capacidades, podemos encontrar:

- **Comprende las relaciones entre los agentes del sistema económico y financiero.** A través de esta capacidad, el niño describe de manera sencilla las diversas ocupaciones e instituciones que existen en su localidad, identificando los bienes y servicios que brindan. Por ejemplo, puede identificar al panadero del barrio, qué hace, cómo realiza su labor y de qué manera aporta a las personas y la comunidad. También señala que los bienes y servicios tienen un costo y que para obtenerlos es necesario intercambiar productos o pagar una retribución monetaria. En ese sentido menciona, por ejemplo, la importancia de la feria dominical en su comunidad y las formas de intercambio (trueque) o retribución (compra-venta), reconociendo que ambas cumplen una función económica importante para la satisfacción de sus necesidades.
- **Toma conciencia de que es parte de un sistema económico.** Por esta capacidad, el niño identifica sus necesidades y la forma en que son satisfechas por los bienes y servicios que recibe de las personas e instituciones que los producen. De este modo, expresa que el zapatero del mercado les brinda el servicio de arreglo de sus zapatos, o que la Municipalidad se encarga de la recolección de la basura. De igual forma, menciona la importancia del ahorro, cuidado y preservación de los recursos para su bienestar y el de las personas que conforman su espacio cotidiano.
- **Gestiona los recursos de manera responsable.** El niño demuestra con acciones concretas que comprende que los recursos pueden agotarse y que es necesario preservarlos, por lo que debe mejorar sus hábitos de utilización (ahorro) aplicando ciertas normas. Sabe que estos recursos tienen un costo y que su uso inadecuado afecta el bienestar de las personas y la satisfacción de sus necesidades.

MATRIZ: “Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia en el ciclo. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, constituyen un referente para la planificación anual, el monitoreo y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices con los indicadores de desempeño de las capacidades son un elemento de apoyo para diseñar nuestras sesiones de enseñanza-aprendizaje; y aunque son útiles también para crear instrumentos de evaluación, no olvidemos que en un enfoque de competencias, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de estas. En resumen, ambos instrumentos nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación, pero uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que puedan identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes y, así, diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Ciclo	II	III	IV
Estándares (mapa de progreso)	Cuida y usa adecuadamente los recursos económicos que obtiene de su familia, escuela y comunidad. Asimismo, reconoce algunas actividades (ocupaciones) que realizan las personas para producir bienes y servicios que les sirven para satisfacer sus necesidades.	Utiliza y ahorra responsablemente los bienes y servicios con los que cuenta en su familia, escuela y comunidad. Reconoce que las personas y las instituciones de su comunidad desarrollan actividades económicas para satisfacer sus necesidades y que estas les permiten tener una mejor calidad de vida.	Usa responsablemente los servicios públicos de su espacio cotidiano, así como otros recursos económicos, a partir del reconocimiento de la dificultad para conseguirlos. Asume que él es parte de una comunidad donde sus miembros cooperan y desempeñan distintos roles económicos, toman decisiones, producen, consumen bienes y servicios, diferenciando las necesidades de sus deseos y reconociendo que esas actividades inciden en su bienestar y en el de las otras personas.
Capacidades			
Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica, en actividades vivenciales, las ocupaciones de los miembros de su familia y los servicios que brinda a la comunidad. Reconoce que obtiene bienes a través de su familia. Expresa cómo se organiza su familia para cubrir sus principales necesidades. Menciona los bienes (productos) que se consumen en su familia, los lugares de donde provienen y las personas que intervienen en su producción. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe las ocupaciones económicas que realizan las personas de su espacio cotidiano. Menciona cómo algunas instituciones (municipios, empresas de servicios públicos, Banco de la Nación, etcétera) satisfacen las necesidades sociales de las personas. Reconoce que al obtener un producto se debe retribuir por ello (dinero/trueque). 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona las ocupaciones que desarrollan las personas y sus beneficios para la comunidad. Da ejemplos de cómo participa y contribuye en la economía familiar ahorrando recursos. Reconoce que las personas cooperan para utilizar los recursos con el fin de satisfacer sus necesidades. Señala que existen diferencias entre necesidades y deseos de consumo. Identifica los bienes y servicios que se producen y comercializan en su comunidad. Identifica los medios de intercambio más utilizados en su familia y comunidad.

Ciclo	II	III	IV
<p>Toma conciencia de que es parte de un sistema económico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da ejemplos de situaciones en las que él cuida los recursos de su escuela y menciona cómo ello beneficia a todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Da ejemplos de recursos brindados por su familia y la escuela que le permiten tener una mejor calidad de vida. • Identifica aquellas acciones (ahorro, cuidado, preservación) que contribuyen al bienestar de su familia y su escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • De ejemplos de situaciones económicas que inciden en su bienestar y la vida de las personas. • Identifica ejemplos de publicidad difundida por los medios de comunicación social (radio, televisión, prensa, Internet, etcétera) que buscan influir en su consumo y en el de otras personas. • Reconoce el impacto que genera el trabajo realizado por sus familiares y demás personas para su comunidad.
<p>Gestiona los recursos de manera responsable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza sus recursos (bienes, pertenencias) para el desarrollo de sus actividades. • Utiliza de manera responsable los recursos con los que cuenta (agua, papel, útiles, alimentos). • Participa en intercambios, donaciones, trueques y otras actividades en las que decide el futuro de sus pertenencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza responsablemente los recursos de los que dispone, reconociendo que se agotan. • Participa del ahorro de recursos en el aula para cubrir una necesidad del grupo. • Reconoce que los servicios públicos tienen un costo y los usa con responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla acciones para el cuidado de los recursos de su espacio reconociendo que estos le permiten satisfacer necesidades. • Compara los precios de las cosas que quiere comprar. • Usa de manera responsable sus bienes, considerando que los recursos son escasos. • Difunde la importancia del uso responsable de los servicios públicos que se brindan en su comunidad. • Realiza acciones cotidianas de ahorro de bienes y servicios que se consumen en su hogar y su escuela.

2.4 Campos temáticos

Lograr el desarrollo de las competencias y capacidades demanda trabajar una serie de campos temáticos. Algunos provienen de la cívica: estructura del Estado, instituciones, Constitución, leyes, acuerdos internacionales, etcétera. Otros, de los estudios sociales: conceptos e información de la historia, geografía y economía y finanzas.

	Relacionados con la cívica	Relacionados con la historia	Relacionados con la geografía	Relacionados con la economía y finanzas
III ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela: miembros y funciones. Las normas de convivencia en el aula. • Manifestaciones culturales locales: lengua, vestimenta, costumbres, religión, etcétera. • Los símbolos patrios. • Señales de tránsito y prevención de accidentes. • Los servidores públicos. • Derecho a la vida, a la identidad, a la vivienda. • Deberes y responsabilidades en el aula y la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • La historia personal, familiar y comunal. • La familia en otros tiempos u otros espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturales como cerro, río, Sol, lluvia, vegetación silvestre; y elementos sociales, como casa, escuela, plaza, calle, fábrica, chacra, parque. • Actividades económicas, como el comercio en el mercado, feria o supermercado; productivas, como las que se realizan en los campos de cultivo, en el mar, en el bosque. • Grandes espacios geográficos del Perú: mar, costa, sierra, Amazonía. • Los niños y niñas como constructores de su espacio cotidiano. • Basura y residuos. • Contaminación del aire. • Contaminación del agua. • Peligros naturales, como sismos, e inducidos, como incendios en la ciudad. • Zonas seguras y señales de seguridad. • Zonas inseguras y señales de peligro. • Rutas de evacuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades. • Las pertenencias. • El origen de los recursos. • Las ocupaciones en la satisfacción de necesidades. • Los servicios públicos. • Instituciones de la localidad. • El intercambio. • Noción de retribución.

	Relacionados con la cívica	Relacionados con la historia	Relacionados con la geografía	Relacionados con la economía y finanzas
IV ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de convivencia de la escuela. • Derecho a la educación, a la salud, a la alimentación, al deporte y a la recreación. • Derechos de las personas con discapacidad. • Deberes y responsabilidades en la localidad. • Conflictos y agresiones en la escuela. • Origen de los símbolos patrios. • Tradiciones culturales más importantes en el Perú. • Los espacios públicos de la localidad. • Autoridades e instituciones del distrito y de la región. • Formas de participación en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • De las primeras bandas a las primeras aldeas (proceso de sedentarización); de la caza y recolección a la domesticación de plantas y animales en los Andes. • Principales sociedades prehispánicas: ambiente, actividades económicas, principales logros culturales. • Mitos y leyendas de la región. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturales como cordillera, desierto, meseta, río principal; elementos sociales como aldea, comunidad, centro poblado, ciudad, campo, autopistas. • Actividades económicas como el comercio en el centro poblado o ciudad y las productivas/ extractivas, que se realizan en el mar, río o lagos, o en las áreas rurales. • Grandes ambientes peruanos: mar, bosque, desierto, Andes. • El paisaje como expresión del espacio geográfico. • Personas como constructores de su espacio local. • Gestión de basura y residuos en la escuela. • Contaminación del suelo. • Contaminación acústica. • Peligros naturales como inundaciones, huaicos, friaje. • Las etapas del simulacro. • Organización escolar y en el hogar frente a la ocurrencia de peligros. • Elementos y características de los planos y mapas. • Noción de escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades y los deseos. • Los bienes y servicios. • Los recursos. • La noción de dinero. • El trabajo. • El ahorro. • Compradores y vendedores. • La retribución. • La escasez. • La publicidad.

	Relacionados con la cívica	Relacionados con la historia	Relacionados con la geografía	Relacionados con la economía y finanzas
V ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos. • Deberes y responsabilidades en la sociedad. • Discriminación por género y origen étnico. • Mediación de conflictos. • Identidad cultural y sentido de pertenencia. • Significado de los símbolos patrios. • Pueblos indígenas y comunidades étnicas de su región y país. • Uso responsable de los recursos naturales. • La regla de las 4R. • Seguridad vial: normas de circulación peatonal y vehicular. • Asunto público. • Funciones de las principales autoridades del Estado (presidente, congresista, juez). • La Constitución Política del Perú. • Código de los Niños y Adolescentes. • El Municipio Escolar. • Seguridad ciudadana en el distrito. • Sistema de Seguridad y Defensa Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • El virreinato peruano: principales características, cambios y permanencias. • Proceso de independencia en el Perú y Sudamérica: secuencia, principales acontecimientos y procesos, principales personajes y aportes de los distintos personajes al proceso. • El Perú a lo largo de los siglos XIX y XX: principales procesos, cambios y permanencias; relaciones entre historias regionales e historia nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios urbanos y rurales. • Población urbana y rural. • Clasificación de actividades económicas: primarias, secundarias, terciarias. • Vías de comunicación y telecomunicación. • Grandes ambientes en el Perú y América. • La cuenca. • Agua, recurso escaso. • Funciones ambientales o de transformación del espacio de los servidores públicos y autoridades. • Noción de problemática ambiental y territorial. • Problemáticas ambientales como desertización, pérdida de suelo, deforestación, pobreza, desnutrición. • Problemáticas territoriales como la del transporte en las ciudades, la expansión urbana <i>versus</i> la reducción de tierras agrícolas. • Noción de desastre. • Noción de peligro. • Noción de vulnerabilidad. • Noción de riesgo. • Medidas de prevención o mitigación del desastre como parte del PGRD. • Puntos cardinales: norte, sur, este, oeste. • Escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso económico. • El Estado y el intercambio económico. • Los agentes económicos y su comportamiento. • Los bienes y servicios públicos. • El mercado. • El dinero: origen y características. • Los sectores económicos: primario, secundario y terciario. • El consumidor y el consumo. • El rol de la publicidad. • Las responsabilidades tributarias.

Para el trabajo de los campos temáticos a nivel regional, local e institucional, recomendamos que los programas curriculares consideren las realidades propias de las distintas localidades y regiones vinculadas a:

- Las culturas y los conocimientos locales y originarios.
- Los procesos históricos propios —regionales y de los pueblos originarios— que permitan elaborar narraciones históricas regionales y comprender mejor las dinámicas sociales existentes.
- Los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos regionales y locales.
- Las dinámicas económicas regionales y los temas de crecimiento y desarrollo económico local y regional.

2.5 Asuntos públicos priorizados

Recomendamos partir de los asuntos públicos de la realidad del mundo de los estudiantes y de la vida escolar y, luego, ampliarlos a un ámbito regional, nacional o internacional. Esto podría incentivar la participación en la gestión de iniciativas relacionadas con determinadas demandas, necesidades, aspiraciones o problemas.

Para ello, sugerimos los siguientes asuntos públicos:

Podemos trabajar asuntos públicos vinculados a aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, de modo que se tomen como una oportunidad para que reflexionen sobre su experiencia de vida, puedan compartirla y enfrentarla de forma distinta (León 2001: 85). Así, encontramos:

- El trabajo infantil.
- El acoso en la escuela.
- Relaciones entre niños y niñas.
- Los estereotipos.
- La discriminación en el aula y la escuela.

También hay otros temas relacionados con las problemáticas propias de la convivencia y de la institucionalidad escolar:

- Violencia escolar (de todo tipo).
- Organización estudiantil y participación en la escuela.
- La construcción de normas de convivencia.

3. Orientaciones didácticas

A continuación, veamos un conjunto de estrategias que nos permitirán desarrollar las competencias y capacidades del desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía. Las diversas estrategias están vinculadas a la naturaleza de cada campo de acción; así, las que promueven el desarrollo personal están orientadas al desarrollo afectivo y socioemocional, mientras que las del ejercicio ciudadano, si bien aportan al desarrollo socioemocional y ético, se orientan también al desarrollo cognitivo y a fomentar nuestro actuar en el espacio público.

Su aplicación en el ciclo dependerá del contexto en el que desarrollamos nuestra práctica, así como de las características de nuestros niños y de los recursos con los que contemos para trabajar en el aula y la escuela. Recordemos que son propuestas; por tanto, podemos recrearlas y adaptarlas sin desvirtuar su sentido e intencionalidad.

En relación con el desarrollo personal

Seleccionar una estrategia para que el estudiante logre su desarrollo personal es una tarea minuciosa en la que se debe tomar en cuenta diversos aspectos que se interrelacionan entre sí: contenidos, persona ejecutora, contexto, materiales, pertinencia entre la acción y la finalidad que se busca, facilidad en su aplicación, rentabilidad instructiva, adecuación al grupo de estudiantes (etapa de desarrollo, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, etcétera), y la vigilancia del proceso de enseñanza y del progreso en el aprendizaje.

No debemos perder de vista que las estrategias para el desarrollo personal, el control del comportamiento, el aprendizaje de actitudes, afectos, etcétera, están íntimamente relacionadas con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y apoyo, cognitivas y metacognitivas, de elaboración, de organización, de control de la comprensión, de ensayo. Además, se conjugan con las que permiten generar o activar saberes previos, las que facilitan la adquisición de conocimientos, las que desarrollan contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices.

El enfoque por competencias pone el acento en el papel activo que ha de desempeñar el estudiante en los procesos de construcción de conocimientos, actitudes y

comportamientos. En este proceso de la construcción de la identidad y de la ética como fundamento del desarrollo personal, el docente debe tener en cuenta la participación activa del estudiante. Por esta razón, las estrategias propuestas deberán orientarse hacia todas las dimensiones del ser humano.

Así, este tipo de estrategias permitirá que el estudiante desarrolle el reconocimiento de sí mismo, su autoestima y moral, el autoconocimiento, el autocontrol, el pensamiento crítico, el juicio moral, la empatía, la capacidad de dialogar, habilidades sociales para la adecuada convivencia, etcétera. Todos estos procesos se consiguen en interacción con otros y en la intersección de aspectos racionales, afectivos y conductuales a partir del trabajo de los contextos más cercanos.

Antes de explicar las estrategias, es importante tomar en cuenta dos condiciones:

- **Los niños no son pequeños adultos.** Debemos evitar considerarlos como tales. Ver a los niños como “los adultos que todavía no han crecido” es quitarle valor a la etapa y la perspectiva de la niñez. Para comprender cómo razonan, se expresan y reflexionan es preciso entrar en el mundo infantil y entenderlo desde su perspectiva. Se trata de situarse en y desde el mundo de los niños, para acompañarlos desde allí en su crecimiento hacia la autonomía.
- **La construcción autónoma de la identidad y la formación ética exigen diálogo.** Esto es necesario para la comprensión de sí mismos y la formación moral. El diálogo ayuda al desarrollo de la persona y la hace sentir más humana: el diálogo dignifica.

Entonces, hablamos de diálogo respetuoso de la niñez, que promueve la autonomía, cuando...

- **... como adultos estamos convencidos de que los niños son interlocutores válidos para el diálogo.** Imponerse a los niños “porque somos mayores”, “porque tenemos más experiencia” o “porque somos los maestros” solo los hiere y los encierra en sí mismos, eliminando la posibilidad de que expresen sus emociones, sentimientos e ideas morales espontánea y auténticamente.
- **... existen las condiciones para la seguridad y la confianza.** Crear contextos de comunicación y afecto donde los niños se sientan queridos y valorados es fundamental, puesto que la seguridad emocional es un elemento básico para que dialoguen libremente.

En consecuencia, hay algunas consideraciones que debemos tomar en cuenta al momento de aplicar las estrategias para el desarrollo personal:

- Recordar que los procesos de enseñanza-aprendizaje afectan el aspecto cognitivo y el afectivo. El aprendizaje significativo debe comenzar por el planteamiento de problemas ligados a los intereses de los estudiantes, partiendo de las creencias, sentimientos y experiencias anteriores. El estudiante debe ser consciente de este punto de partida para poder avanzar, a través del conflicto, en el cambio conceptual y de actitudes. Para ello es necesario que el docente plantee situaciones que pongan en conflicto sus conocimientos, creencias y sentimientos, de acuerdo con el nivel de

desarrollo de los estudiantes.

- Organizar el trabajo del aula en torno al debate, para relacionar el aprendizaje de conocimientos con los procesos de reflexión permanente en el diálogo con otros. Este intercambio a través del diálogo busca también que los estudiantes se involucren emocionalmente, lo que solo se logra cuando nos conectamos con sus intereses.
- Huir del protagonismo docente y, en su lugar, promover la participación activa del estudiante, especialmente en los procesos de diálogo, reflexión e investigación. Sin embargo, es preciso que evitemos someter al estudiante a niveles de exigencia demasiado altos, que procuremos equilibrar los requisitos curriculares con su motivación y nivel de desarrollo.
- Considerar el nivel de exigencias cognoscitivas de las actitudes que se pretende trabajar en función del nivel de desarrollo moral del estudiante, de modo que logremos una conexión más efectiva entre el dominio cognoscitivo y el afectivo.
- Si bien los problemas personales son los más adecuados para propiciar reacciones afectivas, también es importante vincular lo personal con lo local, lo global o lo social, buscando planteamientos holísticos. Por supuesto, este proceso deberá estar vinculado con los procesos normales de desarrollo (cognoscitivo y moral) del estudiante, ya que los procesos globales son más complejos desde el punto de vista cognoscitivo, y están más alejados de la esfera de intereses del educando desde el punto de vista afectivo.
- Finalmente, los docentes debemos involucrarnos también en los procesos de cambio de actitud, cuestionando nuestros propios planteamientos y creencias, investigando la relación entre los valores educativos y su práctica curricular, y reflexionando críticamente sobre los contextos en los que se manifiestan. Difícilmente podremos orientar estos cambios de actitud si nosotros, los maestros, no los tenemos asumidos.

En relación con el ejercicio de la ciudadanía

Para enseñar y aprender las competencias de aprendizajes relacionados con el ejercicio de la ciudadanía es necesario vincular la escuela a la comunidad y al mundo. En esa línea, asumimos los retos planteados por Magendzo (2005):

- Abrir la escuela a los grandes problemas que las distintas sociedades viven y mostrar a los estudiantes que ellos pueden actuar sobre el mundo. Esto incluye situaciones y problemas que los estudiantes afrontan cotidianamente.
- Mostrar que el conocimiento y las competencias que se trabajan en la escuela son relevantes para entender y solucionar los problemas cotidianos. Enfatizar la interdependencia de las áreas del conocimiento que deben reforzarse mutuamente en torno a propósitos comunes y romper con la fragmentación y la falta de comunicación entre los docentes que las enseñan.
- Asumir estos retos en un enfoque por competencias no es difícil. Desarrollar

competencias implica partir de una situación significativa o retadora, que los estudiantes consideran importante o que los enfrenta a desafíos, problemas o dificultades que deben resolver, a cuestionamientos y a situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. Los docentes deben ser capaces de plantear situaciones que demanden el ejercicio de varias competencias a la vez, pues es así como se presenta la realidad.

- Por otro lado, enseñar estas competencias supone generar algunos cambios en las metodologías y estrategias didácticas que trabajamos en el aula. En este capítulo profundizaremos en estrategias pertinentes a cada una de las competencias, pero antes queremos plantear algunas metodologías generales que pueden enriquecer la práctica docente, ya sea que se apliquen independientemente o de manera combinada:
 - **Aprendizaje basado en problemas y Aprendizaje basado en proyectos.** Iniciar una unidad didáctica con un problema por solucionar o un producto por desarrollar es sumamente potente y estimula las competencias. Por ejemplo, plantear como problema el tráfico de la ciudad y buscar una solución.
 - **Estudio de caso.** Presentar situaciones reales o hipotéticas (pero verosímiles) genera en los estudiantes la necesidad de movilizar conocimientos para entender el caso presentado. Esto es especialmente útil para la competencia “Actúa responsablemente en el ambiente”. El caso podría ser, por ejemplo, la contaminación de algún río o la desaparición de un bosque.
 - **Juego de roles.** Es una metodología propicia para que los estudiantes se pongan en el lugar de distintos actores sociales, lo que genera empatía y perspectiva. Por ejemplo, frente a una problemática ambiental o territorial, los estudiantes podrían asumir distintos roles, y no necesariamente aquellos con los cuales se identifican más.
 - **Generación de problemas históricos.** La competencia “Construye interpretaciones históricas” no busca ayudar a capturar el pasado sino a construir diversas explicaciones sobre él. Esto nos lleva a plantear el estudio de nuestra historia a partir de grandes preguntas. Por ejemplo, ¿cambió el Virreinato todos los aspectos de la vida de los pobladores que ocupaban nuestro territorio?
 - **Interpretación de fuentes.** Las competencias requieren que organicemos actividades para que los estudiantes adquieran una serie de procedimientos para interpretar fuentes históricas, geográficas y ambientales, económicas, medios de comunicación, etcétera.

A continuación presentamos algunas estrategias específicas que pueden servirnos para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje de cada una de las competencias del área.

3.1 Estrategias para la competencia “Afirma su identidad”

LA IMAGEN EN EL ESPEJO

■ Descripción de la estrategia

Esta estrategia ayuda al estudiante a reconocerse en su individualidad a partir de sus características físicas, de personalidad y de sus habilidades. Es útil para que aprenda a saberse único, a valorarse y sentirse aceptado por los demás miembros de su entorno. Permite al niño iniciarse en la aceptación de sus características corporales y expresarse a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal. Con la ayuda de un espejo, y a través de una serie de preguntas, podremos guiar al niño para que se observe, realice una introspección y exprese qué ve en el espejo cuando se mira. Además, le permite tomar conciencia progresiva de su identidad sexual por medio de sus características corporales.

Está destinada a trabajar con niños y adolescentes de todas las edades, puesto que siempre es un buen momento para mejorar el autoconcepto que tienen de ellos mismos.

El niño toma conciencia de sí mismo, de sus habilidades y posibilidades, y se crea una imagen sana de sí mismo. El concepto de uno mismo se forma en gran parte por la interiorización de las valoraciones positivas o negativas que proceden de las interacciones sociales con los demás. Se van configurando así la autoestima y la propia identidad, que posibilitan el logro de la autonomía.

Los niños con alta autoestima son niños seguros de sí mismos, que confían en sus capacidades, pueden reconocer sus errores y aceptarlos; saben que cuentan con el apoyo, afecto y aceptación de sus padres. Son niños que se valoran a sí mismos y que aprenden a defender sus derechos y puntos de vista.

Se puede afirmar que la autoestima influye sobre el niño en cómo se siente; cómo piensa, aprende y crea; cómo se valora; cómo se relaciona con los demás y cómo se comporta.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Se valora a sí mismo.	Expresa satisfacción sobre sí mismo, sus preferencias y gustos en diversas situaciones reales: de juego, actividades familiares y de aprendizaje.

Esta capacidad posibilita el conocimiento de las propias características, habilidades y fortalezas, que le permitirán una convivencia más sana y mejorar su relación con los demás compañeros.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Identifica sus características

- Antes de mirarse en el espejo podría ser importante tener información previa, por lo que haremos a los niños una serie de preguntas que nos arrojarán luz sobre cuál es su opinión de sí mismos.

Cuando te miras en el espejo, ¿te ves guapo?

¿Piensas que tienes cosas buenas que aportar a los demás? ¿Cuáles?

¿Crees que les gustas a tus amigos y compañeros tal y como eres?

¿Qué cambiarías de tu apariencia?

Cuando te percibes y te ves bien, ¿te sientes más seguro de ti mismo?

- Luego colgamos un espejo en la pared, a su altura, en un sitio que sea cómodo para él, y le hacemos preguntas como:

¿Qué ves en el espejo?

¿Cómo es la persona que te mira desde el espejo?

¿Lo conoces?

¿Qué cosas buenas tiene esa persona?

¿Qué cosas malas tiene quien te mira desde el espejo?

¿Qué es lo que más te gusta de esa persona?

¿Cambiarías algo de la persona del espejo?

- Cuando el estudiante ha terminado, el docente agradece con una sonrisa y agrega alguna cualidad que ve en su estudiante. Muchos niños no suelen ser conscientes de algunas de sus cualidades o habilidades.
- Luego, el docente invita al niño ubicado al lado del que acaba de salir a que pase al espejo. Antes mirarse en el espejo, este segundo niño debe mencionar una característica más del estudiante anterior. Hay que cuidar que se trate de una característica positiva.



Paso 2: Acepta sus características

- Tenemos que hacerle ver, al niño que se para frente al espejo, todos sus aspectos positivos, y lograr que aprenda a valorarlos.
- Es posible que nos impresionen al expresar las características que ven en ellos mismos y la sinceridad con la que en muchas ocasiones se juzgan personalmente.
- También podemos apoyarnos en los compañeros que participen en esta actividad, con los que cambiaremos información sobre si están de acuerdo con lo que opina su compañero, qué cosas ven ellos en él que no haya dicho, etcétera.
- Esta actividad nos permite conocer cuál es la imagen que tiene el niño sobre él mismo, cómo se percibe, qué impresión cree que causa, etcétera.
- De esta manera podremos trabajar sobre los aspectos más relevantes.

Paso 3: Valora sus características

- Al finalizar debemos hacer énfasis en la importancia de conocernos y sabernos únicos, aceptarnos y querernos como somos, sabiendo que podemos mejorar cada día y ser felices aceptándonos y aceptando a los demás. Se termina con un fuerte aplauso, describiendo lo que se realizó y los buenos esfuerzos de cada uno de los niños.
- Es importante que quede claro desde el principio que solo se mencionan cosas que nos gustan de nosotros mismos. En el momento de hablar del compañero anterior, también debemos centrarnos en características agradables o valiosas.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Se puede complementar esta estrategia sumando a las cinco características una que quisiéramos mejorar, para que el niño reflexione.

En el siguiente ciclo se puede formar un círculo con los niños, indicando que todos recibirán un espejo por turnos. Cada uno debe mencionar, en el momento que recibe el espejo, dos cosas que le agraden de su apariencia (cabello, estatura, sonrisa, manos, la forma de su nariz). Además, puede señalar tres cosas que no son visibles pero que también le gustan de sí mismo (su amabilidad, su alegría, su orden al escribir, cómo juega al fútbol, etcétera). Así, el espejo pasa por todos los niños hasta volver al docente, quien cierra el círculo mencionando una característica del último niño y las suyas propias. Todos deben estar atentos escuchando lo que dicen los demás en cada turno.

APRENDIENDO A CONVERSAR PARA ESCUCHAR Y PROPONER IDEAS

■ Breve descripción de la estrategia

La conversación es lo más importante en las relaciones sociales. Se puede aprender a iniciar, mantener y finalizar conversaciones para que estas sean positivas y las personas se sientan bien en ellas y puedan superar la timidez.

Esta estrategia desarrolla en el estudiante conductas de interacción básicas en su contexto social cotidiano (entre iguales y con los adultos), y otras que le permiten comunicar sentimientos, opiniones y afectos de forma asertiva.

La importancia de esta estrategia reside en que se pone de manifiesto en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, es el soporte fundamental de las relaciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente con los otros.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Se valora a sí mismo.	Expresa, a través de gestos, posturas y lenguaje verbal su necesidad de ser escuchado.

Esta capacidad permite desarrollar la comunicación asertiva primordial para establecer relaciones cordiales a partir de la manifestación de ideas y opiniones relacionadas con sus derechos. Aporta al ejercicio ciudadano desde la competencia de convivencia, pues los niños serán capaces de relacionarse respetando el derecho de cada a ser escuchado. También ayuda a la toma de decisiones en conjunto, por ejemplo, para plantear acciones colectivas en beneficio del bien común.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Inicia conversaciones

Una conversación se puede iniciar de dos maneras: empezando a hablar con alguien, o introduciéndose en una conversación ya iniciada.

a) Para empezar a hablar con alguien, se sugiere:

- Elige a alguien que te parezca amistoso, que esté solo, que te sonría.
- Saluda y preséntate.
- Sé amable y di algo positivo a la otra persona.
- Ofrece ayuda.
- Haz preguntas.

Recuerda

Muchas personas son tímidas y se sienten incómodas en algunas situaciones sociales. La conversación es lo más importante en las relaciones entre las personas, y se puede aprender a iniciarla, mantenerla y finalizarla para que sean positivas, las personas se sientan gratas al sostenerlas y puedan superar su timidez.

- b) Para introducirse en una conversación ya iniciada se plantea:
- Acércate al grupo que está conversando y salúdalos.
 - Comprueba que no estén en una conversación privada.
 - Escucha de qué están hablando.
 - Da tu opinión o haz preguntas, sin interrumpir a los demás.

Paso 2: Mantiene conversaciones

A la hora de mantener una conversación, tan importante como hablar es escuchar lo que dice la otra persona. Escuchar a los otros te permitirá hacerles preguntas acerca de lo que dice; te ayudará a introducir nuevos temas cuando los actuales se agoten, y los demás se sentirán a gusto porque les estás prestando atención. Puedes realizar las siguientes acciones:

- Haz preguntas que demuestren interés en lo que se está hablando.
- Escucha atentamente a los demás.
- Da tu opinión sin descalificar la de los otros.
- Propón nuevos temas.
- Usa el sentido del humor y el optimismo.

Paso 3: Finaliza conversaciones

Para finalizar una conversación hay que tener en cuenta cuándo y cómo debe hacerse. Por un lado, hay que hacer ver que te quieres ir (mirar hacia la salida, cambiar de postura corporal, excusarte por tener que irte, etcétera). Por otro, debes dar a las otras personas la oportunidad de que acaben de decir lo que estaban diciendo. También es importante que sepan que has disfrutado manteniendo esa conversación y que desees volver a hablar con ellos ("Ha sido una conversación amena", "A ver si volvemos a hablar otro día"...).

Algunas sugerencias:

- Hazle ver al otro que te quieres ir y espera a que termine de decir lo que está contando.
- No lo interrumpas en la mitad de una frase.
- Utiliza mensajes no verbales, como acercarte a la salida, quebrar el contacto visual, establecer una mayor distancia corporal.

- Asegúrate de que la persona sepa que estás por irte.
- Hazle saber que disfrutaste de la conversación y que te gustaría volver a verlo.

Se puede realizar esta estrategia de la siguiente manera:

- Cada grupo tendrá una pelota de papel. Mientras conversan, al terminar de decir algo quien tiene la palabra deberá lanzarla a quien está empezando a hablar y así sucesivamente, de modo que se mantenga el “hilo” de la conversación.
- Motiva y refuerza a los grupos para que ejerciten esta habilidad. No importa que no lo hagan “bien”: lo importante es que puedan decir algo.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

En el siguiente ciclo se puede formar grupos de cuatro estudiantes y decirles que mantengan una conversación utilizando los pasos aprendidos. Una vez que las hayan terminado, pídeles que completen el ejercicio 1. Al finalizar, solicita voluntarios que deseen compartir sus ejemplos.

EJERCICIO 1

Indicaciones: Te acercas, en el recreo, a un grupo de compañeros que ya está conversando.

Inicio:.....

.....

.....

Mantenimiento:

.....

.....

Finalización:

.....

.....

LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES

■ Descripción de la estrategia

Esta estrategia ayuda a los estudiantes a identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, cólera, miedo) y la forma en que el cuerpo las expresa. Se trata de una habilidad fundamental, pues constituye la base para conocernos y aprender a manejar nuestras emociones, de modo que podamos construir relaciones armónicas con los demás.

Las emociones nos pueden llevar a hacer cosas de las cuales luego debemos arrepentirnos (por ejemplo, la cólera puede hacer que agredamos a alguien). Es posible, también, que nos conduzcan a dejar de hacer cosas que queremos o tenemos que hacer (el miedo, por ejemplo, puede llevarnos a no hacer algo que queremos). Por eso, es importante que podamos manejarlas para actuar de manera constructiva. Y en ese camino, el primer paso consiste en aprender a identificar qué estamos sintiendo.

¿Por qué es importante pensar en las sensaciones corporales? Las emociones hacen que nuestros cuerpos experimenten sensaciones muy fuertes. Pensar en ellas nos permite identificar rápidamente qué estamos sintiendo. También nos ayuda a manejarlas, porque si sabemos qué pasa en nuestros cuerpos (por ejemplo, sentir tensión en los músculos) podemos tener ideas de cómo calmarnos (relajar los músculos).

Para identificar estas emociones es muy importante ayudar a los niños a:

- Descubrir las sensaciones corporales que acompañan a las emociones. Estas sensaciones pueden ser de temperatura (sentir calor o frío), tensión (músculos tensos o relajados), intensidad de los latidos del corazón o cambios en la expresión del rostro (cómo están sus ojos, su boca, etcétera).
- Nombrar las emociones y usar estos términos en la vida cotidiana.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Autorregula sus emociones y su comportamiento.	Describe, a través de diversas formas de representación, sus emociones básicas, explicando las causas y sus posibles consecuencias.

Gracias a esta capacidad podemos reconocer no solo nuestras propias emociones sino también las de los demás. Y si podemos conocer lo que siente el otro, estamos en capacidad de establecer relaciones que lleven a la convivencia armónica, respetando la forma de ser y de sentir de todos.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Identifica emociones

- Se explica a los niños que van a ver diferentes imágenes de caras para que adivinen qué está sintiendo cada una. Se pueden dibujar en la pizarra o tenerlas listas en cartulinas o proyecciones. Se les anima a opinar sobre la emoción que cada imagen expresa, y luego se constata con cuál emoción está de acuerdo la mayoría.

Paso 2: Expresa emociones

- Luego de comprobar que son capaces de identificar las emociones a partir de las imágenes, se les propone el “juego de las emociones”. Sugerimos realizar la actividad en un espacio amplio, fuera del salón. Se les pide que se pongan de pie y que cada uno represente las emociones que se les indiquen con diferentes partes del cuerpo.

Primero vamos a comenzar con la tristeza: todos vamos a poner cara de tristeza. ¿Cómo es una carita triste? Ojos medio cerrados, lágrimas, mejillas flojas, llanto, sollozos.

Ahora vamos a caminar con tristeza. ¿Cómo están nuestros brazos tristes? Caídos, sin energía, quietos. ¿Cómo están nuestras piernas? Moviéndose lentamente, sin energía.

Ahora todos vamos a hacer un sonido que indique tristeza.

- Se felicita al grupo y se repite el ciclo con la cólera (o enojo), el miedo, la ansiedad y, al final, con la alegría.
- Luego se promueve el diálogo y el intercambio de ideas a partir de las siguientes preguntas u otras semejantes:
 - ¿Cómo se sintieron?
 - ¿Qué emoción les resultó más fácil representar?
 - ¿Cuál fue la más difícil?

Paso 3: Explica las causas que las originan

- El docente recuerda que todos los seres humanos sentimos tristeza, cólera, miedo, ansiedad o alegría ante determinadas situaciones, y que nuestro cuerpo revela cómo nos sentimos. ¿Por qué creen que es importante identificar nuestras emociones? Porque si lo hacemos podemos aprender a regularlas, y esto nos ayudará a estar mejor con nosotros mismos y con los demás.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Se puede incorporar la reflexión sobre las posibles consecuencias de cada emoción en situaciones determinadas, sean estas reales o hipotéticas. Asimismo, es posible compartir “técnicas” que cada uno utiliza para manejar emociones difíciles.

LA RESPIRACIÓN PROFUNDA

■ Descripción de la estrategia

En la vida cotidiana sentimos diversas emociones, positivas y negativas. Si no las regulamos adecuadamente, pueden afectarnos tanto física como psicológicamente, además de perjudicar nuestras relaciones con los demás.

Es por eso tarea de la escuela enseñar a los niños a regular sus emociones en beneficio de ellos mismos y de su relación con sus compañeros. Sin embargo, esto no significa reprimirlas. Se trata de reconocerlas, asumirlas y poner en práctica estrategias que permitan regular su intensidad y duración.

Enseñar a los niños a relajarse a través de estrategias de respiración es una forma agradable de inculcarles hábitos de vida sana y que aprendan a desarrollar su inteligencia emocional.

Las estrategias de respiración generan múltiples beneficios como la disminución del estrés muscular y mental, la mejora de la concentración y el aumento de la confianza del niño en sí mismo.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Autorregula sus emociones y su comportamiento.	Usa la respiración y relajación para la autoregulación de sus emociones con apoyo de un adulto.

La regulación de las emociones no solo permitirá llevar una vida sana y saludable, sino que también hará posible establecer relaciones interpersonales en armonía con los demás para una mejor convivencia.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Identifica las emociones

Para generar un ambiente de confianza te sugerimos que organices a los niños sentados en círculo y que les cuentes la historia de Globito, el pez globo, dialogando a cada paso con ellos:

- ¿Saben qué es un pez globo? Un pez que se infla para defenderse.
- ¿Alguna vez se han tenido que defender de algo o de alguien?
- ¿Qué hace el pez globito cuando siente cólera o miedo? ¿Por qué lo hace?
- ¿Te ha sucedido algo parecido? ¿Cómo actuaste en esa situación?



La historia de Globito

Globito es un pez globo que vive en el mar, tiene muchos amigos y le gusta jugar con ellos.

Pero últimamente está preocupado: sus amigos ya no quieren estar con él porque se enoja muy fácil, los trata mal y a veces hasta les pega.

Pero Globito encontró una solución: ¡aprendió a calmarse! Un día se dio cuenta de que si respiraba profundamente hasta inflarse varias veces, se calmaba, ya no trataba mal a sus amigos y les podía decir calmadamente lo que quería o lo que le molestaba.

Ahora, cuando Globito siente cólera o miedo:

1. Se queda quieto.
2. Respira profundamente despacito hasta inflarse varias veces.



Paso 2: Practica la estrategia

Luego los motivamos para que practiquen el siguiente ejercicio de regulación de emociones:

En primer lugar, indica a los niños que se pongan de pie y sigan tus indicaciones:

- Niños, cierran los ojos e imaginen que han pasado un mal momento con algún amigo, que están con mucha cólera o tristeza por la situación.
- Recuerden que lo mismo le sucedía al pez globito. Entonces, actuemos como él. Quédate quieto en tu lugar, respira profundamente (como si te estuvieras inflando como el pez globito), retén el aire el mayor tiempo que puedas y luego expúlsalo en tres tiempos (contando mentalmente: "1, 2, 3").
- Ahora abre los ojos: ¿Ya te sientes mejor?



Complementariamente, se puede plantear dos casos para responder en situaciones similares:

1. Piensen que se les acaba de derramar el jugo en el dibujo que estaban haciendo. ¿Cómo se sienten?
Respiremos lenta y profundamente para calmarnos, tal como lo hace Globito.
2. Imaginen que están bajando unas escaleras y de repente se apaga la luz y todo queda muy oscuro. ¿Qué sienten?
Respiremos lenta y profundamente para calmarnos, tal como lo hace Globito.

3. Te propongo que de ahora en adelante, cuando vivas alguna situación difícil o de conflicto, recuerdes al pez globito. Pon en práctica esta estrategia y te sentirás mejor.

Finalmente, para que los estudiantes recuerden la estrategia del pez globito, te sugerimos que les entregues una hoja con la imagen del pez Globito para colorear.

Paso 3: Reflexiona

Se invita a los estudiantes a reflexionar a partir de algunas preguntas:

1. ¿Qué sucede cuando actuamos con cólera? ¿Qué ocurre cuando actuamos con miedo?
2. ¿Por qué creen que es importante que nos calmemos cuando estamos con cólera o miedo?
3. ¿Cómo logra calmarse el pez Globito?
4. ¿Ayuda a calmarse el respirar como hemos practicado? ¿Cómo se sintieron?

Los niños reconocerán lo bueno de expresar sus emociones, regulándolas para una convivencia en armonía.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Esta estrategia también puede ser utilizada en el siguiente ciclo cambiando el tono del relato para adecuarlo a niños mayores. Se puede animar a los estudiantes a que planteen situaciones que han vivido y que les generan ansiedad, temor o cólera, para, luego, realizar el ejercicio de respiración.

3.2 Estrategias para la competencia “Se desenvuelve éticamente”

REFORZAMOS ACTITUDES POSITIVAS

■ Breve descripción de la estrategia

Las emociones están en la base de la experiencia moral, pues influyen y determinan lo que nos parece “bueno” o “malo”, y también las acciones que tomamos. En principio, las emociones nos hacen aceptar ciertos comportamientos y desaprobamos otros, así como estar conformes con unos juicios morales y no con otros.

No es posible disociar sentimientos y razón, de modo que en los primeros años de vida los niños van construyendo sus valores basados en las emociones que les generan sus propios comportamientos y los de los demás.

Esta estrategia busca que los niños identifiquen las emociones que las acciones y comportamientos de los demás generan en ellos, y que, a partir de esta identificación, refuercen las actitudes positivas y rechacen las negativas. El ejercicio consiste en pensar en diferentes vivencias relacionadas con las acciones o comportamientos de otros — familiares y compañeros de clase— para, después, elegir si se colocan bajo el cartel de malestar o bajo el de agrado-acuerdo. Finalmente, los niños elaboran un producto que ayude a reforzar en los demás las actitudes positivas y otro que los lleve a comunicar el rechazo a las negativas.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.	Expresa malestar, desacuerdo o indignación cuando percibe como malas determinadas acciones. Expresa agrado, acuerdo o satisfacción cuando percibe como buenas determinadas acciones.

El desarrollo de esta capacidad facilita el ejercicio ciudadano en relación con la competencia “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”, puesto que en este ciclo los niños pueden reflexionar con el apoyo del docente, que resulta oportuna para iniciar a los estudiantes en el análisis de situaciones cotidianas que lo involucran. Para ello, identifica y evalúa los mensajes de carácter moral sobre lo que es considerado correcto e incorrecto. Es sobre la base de este análisis que los niños podrán ir construyendo sus propias opiniones sustentadas en principios éticos y democráticos. Asimismo, permite el desarrollo de la competencia de convivencia, ya que, a partir de esta deliberación, los niños aprenderán a respetar sus formas de ser y de comunicarse.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone cuatro pasos.

Paso 1: Atendiendo a las emociones

Se motiva a los niños para que presten atención a sus emociones durante el recreo por una semana. El primer día, por ejemplo, los podemos ayudar a observar situaciones preguntándoles: ¿Qué hicieron hoy en el recreo? ¿Con quién jugaron? ¿Con quién conversaron? Luego de hacerles estas preguntas, se les pide recordar cómo se sintieron en relación con las acciones de los demás durante el juego o las conversaciones.

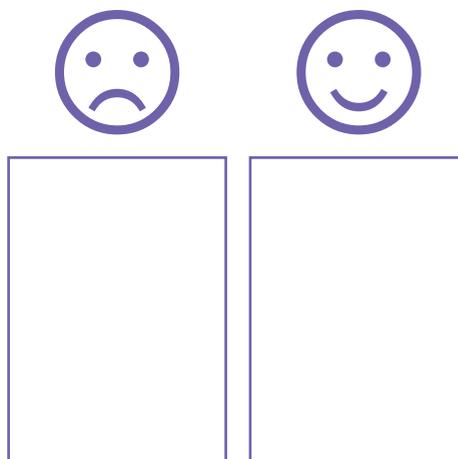


Deben llevar un registro de las acciones y del tipo de emociones que estas generaron: agrado o malestar. Es recomendable que hagan el registro inmediatamente después del recreo: así los recuerdos están más frescos.

Si se utiliza la estrategia en primer grado, el registro puede contener algún dibujo que haga referencia a la experiencia vivida. Si se trabaja en segundo grado, se les pedirá escribir una oración completa y acompañarla o no de un dibujo.

Paso 2: Compartiendo las vivencias

Se crean dos carteles con cartulina: en uno se dibuja o pega una expresión agradable, y en el otro una de malestar. Debajo de los carteles se coloca una hoja en blanco. Se escoge uno o dos momentos del día para que los niños peguen sus dibujos o anoten sus oraciones libremente registrando sus vivencias. Cada día se cambia y se pone una hoja en blanco. También pueden participar los docentes, motivando con el ejemplo.



No es necesario esperar a que todos coloquen su frase o dibujo. Cuando se trata de compartir emociones, cada niño tiene su momento para hacerlo o no hacerlo: les debe quedar claro que el no pegar nada no trae ninguna consecuencia, y que ya lo harán cuando estén preparados.

Dependiendo del clima del aula o de las características del grupo, los dibujos y las frases se inclinan hacia uno de los carteles. En algunos grupos las acciones que

generan emociones de malestar suelen ser las más difíciles de compartir, mientras que otros se concentran en ellas sin reparar en los momentos de placer. Poco a poco, y sin presión, se los puede motivar para que registren tanto momentos agradables como desagradables.

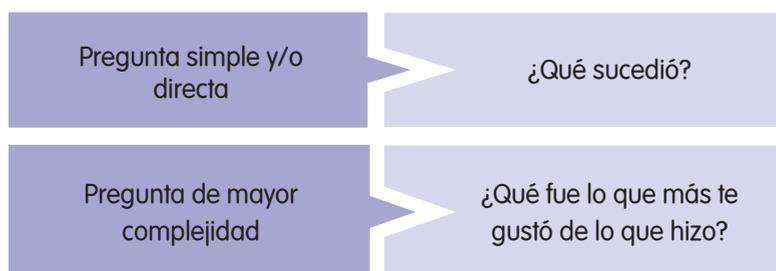
a) Las acciones que generan agrado

Paso 3: Puesta en común

Se empieza con las acciones que generaron emociones agradables. Es importante presentar todos los dibujos y oraciones, incluso aquellos que no se entienden bien o que no están claramente formulados, ya que todos deben sentir que sus vivencias han sido acogidas. Aun así, preparamos una selección de aquellas acciones de naturaleza moral (es decir, que puedan considerarse “buenas o malas”), que nos parezcan más idóneas y que puedan ser ilustrativas para la mayoría (vivencias de ayuda y empatía, por ejemplo).

Si hay dibujos u oraciones que se refieren a lo mismo, podemos agruparlas. Si trabajamos este paso en segundo grado, podemos dejar que ellos lo hagan.

Podemos iniciar la puesta en común con la técnica del museo y pedir a los niños que se acerquen a observar lo que se ha trabajado. Luego elegiremos algunas vivencias y pediremos a los autores que nos hablen un poco más de ellas. Podemos utilizar estas preguntas:



Como es un espacio para dialogar y compartir, *debemos ser muy cuidadosos en no juzgar o criticar sus explicaciones*. En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas; simplemente hay respuestas, y todas son válidas.

Paso 4: Elaboración de un “regalo”

Finalmente, luego del diálogo invitamos a los niños a elaborar un pequeño “regalo” para la persona que más emociones agradables les generó: puede ser un dibujo, una oración o una manualidad. Les explicamos que así no solo reconocemos y valoramos a esas personas por sus buenas acciones, sino que además les hacemos saber que así nos gusta que nos traten.

b) Las acciones que generan malestar

Paso 3: Puesta en común

El trabajo con las acciones que generaron malestar no necesariamente viene después del trabajo con las acciones agradables; incluso podemos dar la oportunidad al grupo para que decida por cuáles empezar. De igual manera que con las vivencias agradables, se presentan todos los dibujos u oraciones y se prepara una selección con lo más adecuado e ilustrativo para la mayoría: violencia verbal, violencia física, indiferencia, egoísmo.

En este caso las preguntas para el diálogo podrían ser las mismas: ¿Qué sentiste? ¿Qué fue lo que menos te gustó de lo que hizo?

Paso 4: Elaboración de un “pedido”

Finalmente, luego del diálogo invitamos a los niños a elaborar un pequeño “pedido” para la persona que más emociones desagradables les generó: un dibujo, una oración o una manualidad que exprese cómo nos gustaría que nos traten en una próxima oportunidad.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Si trabajamos esta estrategia en segundo grado, podemos optar por esclarecer un poco más aquello que hemos agrupado como “acciones o comportamientos que generan malestar”. Es decir, usar emociones más específicas: miedo, cólera, tristeza. A partir del diálogo, pediremos a los niños que nombren las emociones que surgieron y que luego las escriban en los carteles. Entonces podemos iniciar las preguntas:



En el siguiente ciclo se puede abordar un mayor matiz de emociones: vergüenza, indignación, ternura, entusiasmo, nerviosismo, entre otras.

LA SUSTENTACIÓN DE LAS ACCIONES QUE EXPLICAN NUESTRO ACTUAR

■ Breve descripción de la estrategia

A veces se presentan situaciones donde dos o más valores chocan, se oponen entre sí, e implican caminos de acción que se contradicen; entonces, estamos frente a un dilema de valores y no siempre sabemos qué hacer. Esta incertidumbre puede ser utilizada por los docentes para ayudar a los niños a que elaboren explicaciones propias sobre las razones que los llevan a elegir uno de los caminos, tomando conciencia de que hay distintas maneras posibles de actuar.

Esta estrategia consiste en presentar situaciones simuladas pero verosímiles, que *generen duda* sobre qué acciones elegir. Se trata de pedir a los niños, a través de preguntas, que escojan una manera de resolver el caso y de que expliquen por qué optaron por ese camino.

Para esta estrategia es necesario tomar en cuenta dos cosas:

- a) Es recomendable trabajar con vivencias ficticias, no de personas reales de la clase. Cuando las situaciones no son reales, generan emociones menos intensas y los niños pueden abordarlas más fácilmente. En cambio, si se discute a partir de una persona real que se encuentra en el aula, las emociones pueden llegar a bloquear la reflexión. Las situaciones simuladas permiten construir un ambiente de aprendizaje en el cual los niños pueden enfrentar tareas morales sin sentirse amenazados, pero que son lo suficientemente retadoras para motivarlos.
- b) Cuando trabajamos con niños de primer grado, es importante obviar nuestra propia valoración (la que tenemos como personas y como docentes). En otras palabras, no debemos decir cuál “sería el camino correcto”, ni indicar lo que deberían hacer. Lo que realmente importa en este ciclo, si queremos que los niños desarrollen una conciencia ética, es que *expliquen auténtica y libremente sus razones*, su manera de reflexionar, y no que asuman obedientemente la posición de la autoridad —en este caso, el docente—. El descubrimiento de la jerarquía de valores se irá dando poco a poco a lo largo de la escolaridad, a partir de la experiencia, la reflexión y el diálogo; no es algo que podamos apresurar con estrategias o actividades dirigidas.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Sustenta sus principios éticos.	Explica por qué actuar de determinada manera en una situación simulada que se percibe como buena o mala.

El desarrollo de esta capacidad facilita el ejercicio ciudadano en relación con la competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”, puesto que en este ciclo los niños, con la orientación del docente, se inician en el análisis de situaciones cotidianas cercanas o propias de sus realidad y, a partir de ello, pueden argumentar sus propias opiniones con base en principios éticos y democráticos.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos:



Explicamos cada una de ellos:

Paso 1: Elaboramos la situación

Para que esta estrategia funcione es fundamental preparar una situación adecuada, pues sin ella la estrategia pierde fuerza y reduce la motivación de los niños durante todo el proceso de aprendizaje. Los ejemplos deben ser claros, cortos y concretos, para lo cual es importante que:

- a) el personaje que tiene que decidir qué hacer sea el primero en aparecer en la historia;
- b) la explicación de la situación sea breve, máximo de 5 o 6 líneas (es importante que los niños recuerden bien la historia);
- c) hagamos varias revisiones para asegurarnos de que la explicación tenga todos los elementos necesarios;
- d) preparemos la pregunta que acompañará a la situación (esta debe ser directa y tiene que llevarlos a tomar decisiones).

A continuación presentamos algunos ejemplos de situaciones para este ciclo de Primaria.

Juan le prometió a su mamá que barrería el patio. La mamá tuvo que salir de la casa. En ese momento llegaron los amigos de *Juan* a buscarlo para ir a visitar a otro amigo que estaba muy enfermo y solo.

Juan no sabe qué hacer: si quedarse y limpiar el patio o ir a visitar al amigo enfermo.

¿Qué debería hacer *Juan*?

María está de visita donde su abuela. Sus papás salieron de viaje y le pidieron a la abuela que cuidara a *María*. Al lado de la abuela vive Rita, la mejor amiga de *María*. La abuela no le da permiso a su nieta para que salga de noche, ni siquiera a la casa de Rita. Rita le dijo a *María* que pasara por arriba del muro que divide las casas para estar con ella, porque estaba sola y tenía mucho miedo.

¿Qué debería hacer *María*?

Si queremos complejizar un poco la situación y trabajarla en segundo grado, podemos incorporar esta reflexión a la historia:

A *María* le da pena que su amiga sienta miedo (a ella tampoco le gusta estar sola en las noches). Pero sabe que su abuela le prohibió ir donde Rita, porque ya era tarde y debía acostarse. Siente rabia porque su abuela le prohíbe muchas cosas.

Tiene ganas de saltar el muro e ir, pero no está segura de que eso sea correcto. ¿Qué te parece a ti?

Paso 2: Decidimos qué hacer

Una vez que tenemos la situación, la leemos en voz alta. En este primer ciclo es importante acompañar la lectura con algún medio visual: imágenes, viñetas, video. Si la trabajamos en primer grado tenemos que tomar en cuenta que los niños aún no saben leer, por lo que debemos asegurar su atención. Podemos leerla más de una vez o pedir a algún niño que la vuelva a contar para todo el grupo.

Si un niño la vuelve a contar, es posible que notemos algunas apreciaciones y agregados que él mismo le pone a la historia, dejándonos saber por dónde se dirige su opinión. Si utilizamos la estrategia en segundo grado, además de la lectura en voz alta podemos entregarles el texto por escrito.

Regresando a los ejemplos presentados, las preguntas serían: ¿Qué debería hacer *Juan*/*María*? O: ¿Qué harías tú si fueras *Juan*/*María*?

Luego de la lectura, pedimos a los niños que respondan a la pregunta y les damos unos minutos para que, en silencio, piensen en la respuesta.

Paso 3: Explicamos las razones de nuestra decisión

Una vez que todos hayan pensado individualmente en la situación planteada y contestado las preguntas, les pedimos que le expliquen a su compañero de carpeta el o los porqués de su elección. Finalmente, podemos pedir a algunos niños que expongan en voz alta sus razones.

■ Recomendaciones para su aplicación en el siguiente ciclo

Si usamos la estrategia en el siguiente ciclo, es necesario complejizar las situaciones, convirtiéndolas en verdaderos dilemas en los que cada uno de los caminos tenga aspectos que se deba considerar. Además, conviene profundizar la reflexión respecto a las posibles consecuencias de cada acción, para tomarlas en cuenta al momento de decidir qué hacer. Se puede también animar a compartir situaciones reales de dilema moral, para reflexionar entre todos qué hubiera hecho cada uno y por qué. Dependiendo del grado, podemos decirles que escriban su decisión.

APRENDIENDO DE LAS PROPIAS ACCIONES

■ Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia busca promover en los niños la auto-observación de sus acciones y comportamientos para invitarlos a tomar conciencia de las consecuencias que estas generan en ellos mismos y en los demás. Va más allá de los límites del salón y nos invita, como docentes, a estar atentos a lo que sucede en el patio de recreo, en los baños, en la puerta de entrada, entre otros lugares.

Para que esta estrategia ayude a promover el desarrollo de una moral autónoma, es importante recordar las dos condiciones explicadas al inicio del capítulo: la formación ética exige diálogo, y para que este sea real es necesario situarnos en y desde el mundo de los niños.

La estrategia consiste en observar la interacción de los niños en el juego libre y evitar estar detrás de ellos para asegurarse de que se presten la pelota, no empujen a su compañero, no hagan trampa en el juego y no insulten.

■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Sustenta sus principios éticos.	Explica por qué actuar de determinada manera en una situación simulada que se percibe como buena o mala.

El desarrollo de esta capacidad facilita el ejercicio ciudadano en relación con la competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”, ya que en este ciclo los niños pueden reflexionar con el apoyo del docente, lo que es oportuno para iniciar a los estudiantes en el análisis de situaciones cotidianas que los involucran.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone tres pasos:

Paso 1: Actuamos en libertad

Debemos permitir que se desenvuelvan con libertad *sin intervenir* (dentro de los límites de la seguridad física y emocional). Sin embargo, si es necesario hacerlo, debe ser solo para impedir agresiones y separar a las partes, no para emitir juicios de valor sobre las personas.

En este sentido, debemos evitar intervenir de estas maneras:

- *Pablito, no seas malo, préstale la pelota a Pedro.*
- *Niño malo, no se pega. Para ti el recreo se acabó. Siéntate, estás castigado.*
- *Carla, insultar se ve muy feo en las niñas.*

Si resulta realmente necesario intervenir, recomendamos hacerlo desde el reconocimiento del “desborde” emocional y el afecto:

- a) Veo que están teniendo dificultades para jugar [si vemos empujones o agresiones físicas mayores]. Vamos a cambiar de actividad 5 minutos y luego, si quieren, pueden volver a intentarlo.
- b) Veo que están muy emocionados [si vemos que hay discusiones muy fuertes, jalones, agresiones]. Respiren profundamente, tomen un poco de agua. Quizá en este recreo no es bueno que estén cerca; sepárense y luego conversamos.

Paso 2: Expresamos lo observado

Luego del recreo o al final del día, organizamos el salón en círculo, a manera de asamblea, y contamos lo observado sin emitir juicio de valor alguno y sin hacer referencia a lo que “se debería haber hecho”.

“He observado hoy muchas cosas. He visto que Pablo no quiso prestar su pelota porque quería jugar solo, pero justo a los demás les provocó jugar con la pelota de Pablo; debe haber sido difícil para él y también para los demás. Me parece que María y Patricia también tuvieron un problema a la entrada del colegio. Vi a Pedro empujar a José. Me gustaría que me cuenten qué pasó después. Le quiero

preguntar a Pablo qué pasó el resto del recreo luego de que se negó a prestar su pelota; le quiero preguntar a María y Patricia qué pasó luego de los insultos; me gustaría que Pedro me cuente qué pasó con José después de haberlo empujado”.



Paso 3: Reflexionamos sobre las consecuencias de nuestros actos

Luego invitamos a los niños a que cuenten sin interrumpirse unos a otros y a que reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones. Al comienzo no podemos esperar que se animen a contarlo —por lo menos no todos—, y no es conveniente presionarlos. Si

no se deciden, podemos ayudarlos y decir algo así:

“Pablo, vi que te quedaste jugando solo. María y Patricia, vi que después de discutir cada una se fue molesta por su lado y que no han jugado juntas todo el día. Pedro, vi que José, luego del empujón, ya no quiso jugar y tu equipo se quedó sin un jugador”.

Luego de identificar las consecuencias de las acciones, ya sea con o sin ayuda del docente, se les pide que piensen todos en alguna vivencia del día, que identifiquen sus propias acciones y alguna consecuencia. Pueden también hacer un dibujo o escribir unas oraciones.

Hacer ejercicios de introspección y autoevaluación no es fácil, ni siquiera para los adultos; por ello, los niños deben tener varias opciones en el proceso de reflexión sobre sus acciones y respetar el proceso de cada uno; identificar y compartir es para unos más sencillo que para otros.

Cuando se dan situaciones que tienen resultados positivos, es importante reforzar esos comportamientos haciendo notar lo que pasó después de que se resolvió la tensión. Por ejemplo, si observamos que dos niños llegan, sin necesidad de intervención de un adulto, a un acuerdo sobre cómo jugar o hacerlo por turnos; o si uno de ellos actuó como mediador dando alternativas de solución para el problema de otros dos, podemos comentar: “¡Qué bien lo pasaron después! ¡Vi muchas risas y abrazos!”

■ Recomendaciones para su aplicación en el siguiente ciclo

Para el trabajo en el siguiente ciclo, se puede incluir la reflexión sobre la incoherencia entre los valores y las conductas asumidas en cada situación. Por ejemplo, si uno cree que la solidaridad es importante pero se da cuenta de que en el recreo ha estado siendo desconsiderado; o si alguien cree que la amistad está por encima de todo, y se percató de que cuando se enoja es capaz de tratar mal a sus amigos.

3.3 Estrategias para la competencia “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

■ Breve descripción de la estrategia

Un tema muy importante que genera preocupación y ansiedad en el aula es la resolución de conflictos entre estudiantes. Muchas veces no sabemos cómo reaccionar: si los dejamos pasar para no perder tiempo de la clase, si hablamos con los implicados al finalizar la sesión, o si sancionamos de inmediato a los implicados para que nadie más vuelva a hacerlo, y un largo etcétera.

Sin embargo, sabemos que los conflictos no son ni buenos ni malos: son naturales. Forman parte de toda interacción humana. Donde hay dos o más personas interactuando, puede haber un conflicto potencial. A veces, incluso, puede ser más preocupante que no los haya, pues ello podría significar que existen situaciones de abuso encubiertas por parte de algunos niños, y conductas sumisas en otros. También podría suceder que algunos niños manejen los juegos y actividades evitando cualquier tipo de confrontación y acatando todo sin discusión. Otra causa de la aparente ausencia de conflictos puede ser indicio de la falta de confianza en uno mismo.

Entonces, la cuestión no es evitar los conflictos, sino aprender a manejarlos. Además, tengamos en cuenta que detrás de ellos hay muchas posibilidades de aprender. Por eso esta estrategia consiste en establecer recursos que favorezcan la resolución de conflictos en un clima democrático, es decir, manejarlos constructivamente con pautas, mecanismos y canales apropiados.

Para lograrlo es necesario generar un clima saludable. Un aula donde los estudiantes se sientan a gusto y se diviertan; donde sean reconocidos como ciudadanos y donde sus derechos se cumplan sobre cualquier circunstancia.

¿Y cuál debe ser nuestro rol en el manejo de conflictos?

Algunas tendencias postulan la no intervención del adulto, pues sostienen que los niños pueden resolver los problemas sin la mediación del docente. Esta tendencia carga a los estudiantes de una responsabilidad que muchas veces no pueden asumir. Otro punto de vista afirma, por el contrario, que debe ser el adulto quien resuelva todo, sin dejar espacio para la reflexión de los niños.

Ambos extremos son inconvenientes. Nuestro rol, sobre todo en este ciclo, será el de *mediadores*. Estaremos atentos frente a cualquier conflicto y actuaremos oportunamente para ayudar a los niños a que los manejen con asertividad, sin caer en la agresión.

El mediador es el que ayuda, el que promueve la comunicación entre quienes están en conflicto, el que los lleva, a través de pasos sencillos, a una solución con la que todos queden satisfechos. No es juez ni tampoco quiere imponer sus ideas, sino que busca generar el espacio para que los implicados dialoguen y resuelvan. Esta mediación, que inicia con el docente, tiene que ir trasladándose poco a poco a los niños para que ellos mismos aprendan a controlarse.

■ Relación con la capacidad y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> • Propone soluciones para enfrentar el conflicto. • Acude al adulto cercano (padre, madre, docente) para que medien en un conflicto, cuando es necesario. • Reconoce que su conducta puede haber afectado a otras personas. • Establece acuerdos para solucionar un conflicto con un compañero.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Como dijimos al principio, la resolución de conflictos favorece un clima más armonioso en el aula y fomenta la cultura democrática. Entonces, ante el conflicto debemos:

- Escuchar las diferentes versiones sin tomar partido por ninguna; ayudar a que los niños se calmen o esperar a que lo hagan por sí solos para, luego, hablar acerca de lo ocurrido, respetando sus sentimientos.
- Tratar a los niños con afecto y calidez, pero también, si es necesario, con seguridad y firmeza.
- Esperar que pase el enojo para proponer el pedido de disculpas del caso.
- Evitar estigmatizar a un niño que frecuentemente tiene conflictos con sus compañeros; por el contrario, hay que tratar de reforzar siempre lo positivo y el progreso que el niño vaya logrando.
- Tener en cuenta que la mediación que busca culpables del desencuentro puede dejar sentimientos de injusticia, porque es muy difícil saber "quién comenzó".

Cuando un conflicto afecta a todo el salón o a la mayoría del mismo:

En la asamblea del lunes, el docente Alberto quiere conversar con los niños sobre los constantes conflictos que ha observado cuando quieren jugar con el rompecabezas que trajo Carla.

- Docente: ¡Buenos días, chicos!
- Niños: ¡Buenos días, profesor Alberto!
- Docente: ¿Cómo están? ¿Qué hicieron el fin de semana?
- Isabel: Yo me fui de paseo con mi familia. Estuvo bien bonito. ¡He hecho mi noticia sobre eso!
- Docente: Qué bueno, Isabel; ya nos contarás más en un momento.
- Richard: Yo estuve toodos los días en mi cama, profe; me vino la gripe y mi mamá no me dejó salir.
- Docente: Uy, ¿pero ya estás bien? Chicos, recuerden que deben abrigarse, sobre todo cuando hace mucho frío.
- Richard: Sí, profe; ya estoy bien.
- Docente: Bien. Como saben, los lunes en la mañana tenemos...
- Niños y niñas: ¡Asamblea!
- Docente: Así es. Organicémonos.

Los niños acomodan sus carpetas en círculo para poder verse y escucharse mejor.

- Docente: Quiero conversar con ustedes sobre algo. Desde hace días estoy observando que constantemente hay discusiones sobre el juego de rompecabezas que trajo Carla. Todos quieren jugar a la vez y se empujan, se gritan... ¿Qué está pasando?
- Karina: Sí, profe; cuando yo quiero jugar con el rompecabezas, viene César y me lo quita, y no quiere que juegue con él.
- César: No, profesor. Es que yo no puedo jugar casi nunca. Carla no me lo quiere prestar porque dice que es suyo y que no quiere que yo juegue.
- Carla: Yo lo traje para el salón, es de todos.
- Docente: A ver, chicos. Vamos a organizarnos para conversar mejor. ¿Les parece? Recuerden que una de nuestras normas es levantar la mano para hablar.
- Rosa (levantando la mano): Lo que pasa es que nos peleamos mucho por el juego, profe. No hay orden.
- Docente: Así parece... ¿Qué más está ocurriendo?
- Alfonso: No nos ponemos de acuerdo. Todos queremos jugar.



- Docente: Ajá. Entonces, el conflicto está en que todos quieren jugar a la vez y no se ponen de acuerdo para poder jugar todos. ¿Qué podemos hacer?
- Carla: Podríamos poner turnos.
- César: Sí, los pegamos en la pared para que todos los vean.
- Docente: Hagamos eso, entonces. Ustedes me dicen los turnos y yo los voy apuntando en la pizarra...

Como hemos visto en el ejemplo, cuando queremos trabajar conflictos surgidos en el aula es mejor hacerlo en el espacio de la asamblea, donde todos los niños pueden discutir, escucharse y dar su opinión. En este caso, es importante que el docente dirija la asamblea para que los ayude a introducirse en el tema.

Podemos comenzar diciendo que hemos observado el conflicto, y dando un tiempo para que los niños opinen sobre lo que han visto y sobre cómo se han sentido. Es importante que vayamos haciendo preguntas para ayudarlos a indagar más en la causa del problema. Como en el ejemplo ofrecido, ellos descubrieron que la causa era que no se organizaban para jugar con el rompecabezas de Carla.

Una vez identificada la causa, podemos pedirles que propongan alternativas de solución. Los acuerdos logrados deben pegarse en una pared del aula para que todos los recuerden.

Otra forma de introducir el tema del conflicto es a través de fábulas o cuentos relacionados con los conflictos que surgen en el aula. Luego de la lectura hecha por nosotros, se conversa sobre el tema, sobre lo que les sucedió a los personajes, si a ellos también les ocurrió algo parecido, etcétera.

Cuando el conflicto no involucra a todo el grupo:

Un día, en el salón de 1.º grado del colegio del barrio, la profesora Martha notó que había surgido un conflicto entre Alonso y Marcos. Ambos se disputaban un cuento que les había gustado mucho en el momento de la lectura oral, ya que sus dibujos eran muy llamativos.

Los dos niños tironeaban del libro y estaban a punto de romperlo. A esto se sumó Renzo, quien no perdía oportunidad para entrar en los conflictos.

Martha esperó un poco, pero al ver que el problema no se resolvía y, más bien, aumentaba, separó a los tres niños y los sentó junto a ella para conversar una vez que estuviesen más calmados.

- Alonso, ¿qué ha sucedido? –preguntó Martha.
- Marcos me quitó el libro que estaba leyendo –respondió Alonso.
- ¡Mentira! –exclamó Marcos–. Yo lo vi primero.
- Muy bien –dijo Martha, con tono calmado–. Parece que hay un problema... a ver si me dicen cuál es...

Primero hubo un silencio... hasta que Alonso, que era el más hablador, dijo:

- Que los dos queremos el mismo libro.
- Es verdad –dijo Martha–. ¿Y qué podemos hacer al respecto?
- Humm... no sé –dijo Marcos–. Que sea para el primero que llegó o lo agarró primero.
- ¿Y qué pasaría con la otra persona? ¿Se quedaría sin libro?
- Pues... sí, ¿no? –dijo Marcos.

- No es justo, señorita –insistió Alonso.
- ¿No puede haber otra solución que contente a los dos?
–preguntó Martha.
- Después de un prolongado silencio, habló Renzo:
- ¿Y si los dos lo leen juntos?
- Muy bien, Renzo; esa parece una buena solución. ¿Qué opinan ustedes?



Ambos dijeron que sí, que lo iban a intentar.

Pero todavía quedaba el problema de Renzo, que había empujado a Marcos. Mientras los dos niños se pusieron a leer, Martha conversó con Renzo sobre los acuerdos del salón y le recordó que uno de ellos es tratarse con amabilidad, cosa que él había incumplido al empujar a Marcos.

Entonces, ¿qué se puede hacer? Renzo se compromete a arreglar la biblioteca, que se desordenó cuando empujó a Marcos, e ir a disculparse con él.

Mientras Renzo ordenaba la biblioteca, Martha le preguntó si sabía por qué lo está haciendo, pues quería saber si él había interiorizado la causa del hecho y su consecuencia.

Como hemos visto, lo mejor es tratar el conflicto entre los afectados, sin que el resto intervenga. Podemos llamarlos afuera o a un costado, sin avergonzarlos, y seguir las recomendaciones anteriores. Tengamos en cuenta que, aunque la situación pueda parecer muy simple para un adulto, cada conflicto que tiene un niño es muy importante para él, por lo que no corresponde desvalorizarlos, minimizarlos u obviarlos.

Es preciso tomarse un tiempo para ayudar a resolverlos. No es algo inmediato. Se debe invertir tiempo para conversar con los tres niños. No basta decir “ya pasó, amístense”; debemos ayudarlos a que reflexionen sobre lo sucedido y busquen soluciones que ayuden a mejorar la convivencia.

Si no les damos el tiempo necesario, los niños pueden empezar a creer que los conflictos se resuelven de cualquier manera o que se solucionan solos. Ayudándolos a resolverlos adecuadamente, en cambio, ellos se dan cuenta de que las dificultades tienen solución, aprenden a ponerse en el lugar del otro y aceptan las consecuencias de sus actos, lo que ayuda a su desarrollo emocional y cognitivo.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Los conflictos están presentes en toda interacción humana, razón por la cual es necesario aplicar la estrategia desde los primeros ciclos. Lo que cambia es la intervención del docente como mediador. El objetivo es que los docentes aprendamos a mediar entre ellos y se vuelvan más autónomos en la resolución de sus conflictos. Además, iremos dándoles pautas que los ayuden a manejar mejor las situaciones complicadas. La evolución del desarrollo moral de los niños les permite reflexionar con mayor profundidad a medida que crecen, lo que aprovecharemos para avanzar en el trabajo de la resolución de conflictos.

NORMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA

■ Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia consiste en utilizar diferentes recursos, como acuerdos o refuerzos positivos, entre otros, para generar buen clima en el aula. Una preocupación importante es el manejo de la disciplina sin tener que recurrir al autoritarismo y a los gritos. Educar dentro de los parámetros de una escuela democrática, que permita a los niños desarrollarse con autonomía y autocontrol, es un gran reto. Es un mito creer que un docente que da confianza y afecto a sus estudiantes pierde autoridad; más bien la gana.

Recordemos que somos un ejemplo para los niños. Si perciben que perdemos el control o resolvemos los problemas con cierta violencia, crecerán pensando que esa es la forma correcta de proceder, y probablemente repetirán la conducta en otras situaciones. En muchos casos, el inicio del acoso en las escuelas se da porque, sin darnos cuenta, somos los docentes quienes generamos situaciones de violencia en el aula.

La buena disciplina establece límites claros y es justa. Se basa en la noción de sujeto de derecho: busca formar a la persona para que sepa hacer cumplir sus derechos, respete al otro y acepte sus errores; para que desarrolle conciencia del nosotros, reconozca que forma parte de una comunidad y maneje su libertad considerando los derechos de los demás.

Deben ser los niños quienes propongan las reglas de convivencia del aula para que se identifiquen con estas. Recordemos que uno de los principios de la democracia es la autofundación, es decir, reconocer que las normas y las leyes se dan en tanto que son útiles. Con todo, no basta establecer acuerdos y colocarlos en la pared del salón para lograr una buena disciplina. Aquí también juega un papel importante el manejo del docente, su rol de amigo y de adulto.

■ Relación con la capacidad y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.	<ul style="list-style-type: none">• Señala que las normas ayudan a que nos demos un buen trato y a alcanzar las metas, tanto en el juego como en la convivencia en el aula.• Participa en la elaboración de normas de convivencia.• Cumple las normas de convivencia construidas por todos.• Señala, con ayuda de un adulto, los avances y dificultades del cumplimiento de las normas en el aula.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Empecemos por un juego en el que no existan reglas para experimentar la necesidad de crearlas, pues sin ellas será difícil jugar. Luego podemos reflexionar sobre cómo se sintieron durante el juego, si pudieron jugarlo, cuál fue el problema que se presentó, a qué creen que se debe. Así los ayudamos a entender la necesidad de poner reglas, que ayudan y mejoran la dinámica del grupo en el juego. De igual forma, en el aula se necesitan algunas normas que nos ayuden a convivir.



Para establecer los primeros acuerdos preguntaremos a los niños: ¿Qué necesitamos para trabajar bien en clase, para que todos podamos escucharnos y sentirnos cómodos y felices? Escuchamos la opinión de todos sobre qué hacer, apuntamos las ideas en la pizarra y las ordenamos.

Seguidamente ayudamos a organizarlas, agrupando las que son similares, para tener un número manejable de normas (un promedio de cuatro).



Una vez establecidos los acuerdos entre todos, en algunos casos con ayuda del docente, se anotan en la pizarra. En equipos y usando papelotes, los niños representan los acuerdos con dibujos y los escriben, para luego colgarlos en un lugar visible. Si aún no escriben bien, se pondrá énfasis en el dibujo, pero de todas maneras es importante que coloquen las palabras que conocen; el docente puede completar el texto del acuerdo.

Recordemos

- Los acuerdos deben ser pocos para que puedan recordarlos.
- Deben ser fáciles y concretos para poder cumplirlos.
- Se deben redactar en forma positiva (no como una lista de prohibiciones).
- Deben responder a las necesidades del aula.

Cuando los estudiantes cumplen las normas se puede utilizar refuerzos positivos, como felicitarlos ante sus compañeros, o buscar formas de premiarlos. Los niños también deben saber que serán sancionados si las incumplen, pero la sanción será justa y acorde a su edad, sin atentar contra sus derechos. A veces, sin darnos cuenta, los docentes repetimos los patrones con los que fuimos formados en la escuela: verticales y castigadores.

Las sanciones deben servir para reflexionar y reparar la falta cometida. Debemos ayudar a los niños a analizar qué hicieron, por qué lo hicieron, y las consecuencias. Evitemos darles la respuesta: que ellos lleguen a sus conclusiones; nosotros solo seremos acompañantes. La reflexión debe terminar en un compromiso: ahora, ¿qué puedo hacer?

Las sanciones deben ser:

- Reparadoras: Si el niño manchó la mesa deberá limpiarla en el recreo, por ejemplo.
- Inmediatas: La sanción debe venir pronto pues, por la edad que tienen, no la relacionarán con la falta si es lejana; además, la demora les genera angustia.
- Justas: El niño debe entender que cometió un error y habrá una consecuencia por ello; no se lo debe humillar.
- Consecuentes: Se deben aplicar cada vez que se rompa la regla, a todos por igual.
- Apropriadadas en intensidad: En relación con la falta que cometió el niño.

Tan importante como escribir y colocar las normas en un lugar visible es evaluar el cumplimiento periódicamente, porque de lo contrario genera la sensación de que no sirven, y esto no es educativo ni formador. Esta evaluación tiene dos momentos: autoevaluación y coevaluación. La primera se puede realizar en algún espacio de tutoría; la segunda, en la asamblea de aula.

- **La autoevaluación se puede hacer en forma escrita**

Los más pequeños, que todavía no escriben, pueden dibujar su respuesta.

Autoevaluación

Mi nombre es: _____.

Revisa las normas que han acordado en tu salón y reflexiona sobre cómo te ha ido en el cumplimiento de cada una.

Luego, responde las siguientes preguntas:

Enumera las normas, poniendo primero la que mejor cumples.

Cuéntame por qué has puesto esa norma en el primer puesto.

¿Y por qué la otra en el último puesto? ¿Qué puedes hacer para mejorar?

En las siguientes evaluaciones es posible cambiar las preguntas 2 y 3 para que los niños puedan comparar cómo van avanzando. Se busca que la norma que colocaron al final avance hacia los puestos más altos en la siguiente evaluación. Eso los ayudará a identificar sus logros en metas más cortas y a darse cuenta de que las normas los ayudan a convivir mejor.

- **La coevaluación se puede hacer en forma oral**

Luego de la evaluación personal, pasarán a evaluarse entre compañeros. Es importante que puedan explicar sus dificultades, lo que han logrado en el manejo de su convivencia, y plantear acciones para apoyarse mutuamente. Debemos procurar que todos se escuchen, que respeten las opiniones y busquen que se hagan críticas positivas.

Durante este proceso se pueden modificar o eliminar determinadas normas. Los acuerdos van cambiando a lo largo del año y dependen de la dinámica del grupo. Si ya no hay problema con ciertas normas y estas se cumplen, se pueden sacar y colocar otras, tomando en cuenta las dificultades que se presenten en el aula.

Recordemos que las normas no están "escritas en piedra". Nos ayudan a mejorar la convivencia en tanto son funcionales. Si los niños se dan cuenta de que alguna norma no está ayudando, debemos preguntarles: ¿Qué hacemos? ¿Podremos ajustarla o será mejor cambiarla? Este proceso permitirá que los niños vean que la norma no es un fin, sino un medio; el fin es mejorar su convivencia en el aula.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

En los ciclos siguientes, la elaboración y evaluación de las normas de convivencia podrán pasar de un nivel de aula a espacios como la escuela. Es fundamental que las normas sean factibles de revisión y mejora. Por otro lado, las normas también serán más complejas, pues las necesidades son otras y la capacidad de reflexión de los niños es mayor, dado su desarrollo moral más avanzado. En todo momento debemos tener presente que deben ser creadas y evaluadas por los propios niños.

RESPONSABILIDADES EN EL AULA

Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia consiste en establecer tareas que todos los niños del aula asumen para el mejor funcionamiento y organización del grupo. Es muy importante para el entrenamiento de su independencia y autonomía que se sientan parte del salón y participen de sus actividades. Pueden destinarse los primeros 10 a 15 minutos de cada día (según la responsabilidad que corresponda).

Relación con la capacidad y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Construye y asume normas y leyes utilizando conocimientos y principios democráticos.	<ul style="list-style-type: none">• Señala que las normas ayudan a que nos demos un buen trato y a alcanzar las metas, tanto en el juego como en la convivencia en el aula.• Participa en la elaboración de normas de convivencia.• Cumple las normas de convivencia construidas por todos.• Señala, con ayuda de un adulto, los avances y dificultades en el cumplimiento de las normas en el aula.

Visualización de los pasos que se deben seguir

Para sensibilizar a los niños sobre la importancia de las responsabilidades compartidas, conversamos sobre actividades que involucran a todos y la relevancia de cumplir nuestro papel. Debemos dar ejemplos para que puedan comprender el valor del aporte individual al grupo y decirles que forman parte un equipo, de modo que si algunas de las partes no funcionan, esto afectará a todos. Pueden presentarse casos concretos, como:

En las calles vemos personas que se encargan de recoger la basura diariamente. ¿Por qué lo hacen? ¿A quién benefician con eso? ¿Qué pasaría si alguno de ellos decide un día que no quiere hacerlo? ¿Nos afectaría?; ¿cómo?

Apuntamos las respuestas a estas preguntas para llegar a la conclusión de la importancia de asumir responsabilidades que promuevan el bienestar común.

Hacemos una lista de responsabilidades según las necesidades identificadas en el grupo del aula. No deben ser tareas preparadas de antemano, sino debemos partir de la interacción de los niños. Recordemos que cada grupo es diferente, y sus necesidades también. Debemos darles la oportunidad de opinar sobre cuáles deben tomarse en cuenta (también se pueden agregar otras que no se había previsto), y cómo deben asumirse, siempre con la guía y conducción del docente.

- Es preciso que tengamos en cuenta el número de niños del salón para la distribución de las responsabilidades.
- Es conveniente que algunas se asuman en parejas (niño y niña); de esa forma también trabajamos la integración de género.
- Todos los niños tienen las mismas responsabilidades; todos somos iguales y capaces de colaborar en la misma forma.

La primera vez, cada niño sacará de una cajita una tarjeta con el nombre y dibujo de la responsabilidad que le tocará cumplir. Las siguientes veces elegirán primero los que se esforzaron más. Esta es una forma de estimular, de manera positiva, el compromiso de los niños con sus responsabilidades.

Se colocan las tarjetas con el dibujo y la explicación de las responsabilidades en un lugar visible del salón para que los niños puedan verlas cuando lo necesiten. Además, escriben su nombre debajo de la responsabilidad que les corresponde, para poder identificarla.

Los niños dibujan (o escriben) en una ficha o cuaderno lo que tienen que hacer a partir de las orientaciones que construyeron en grupo. Vamos apoyando a quienes tengan dificultad o no recuerden bien en qué consiste su responsabilidad.

Podemos usar un modelo como este:

Ficha de responsabilidad

Mi nombre es: _____

Mi responsabilidad es: _____

Me encargaré de hacerla desde _____ hasta _____.

Mis tareas son:	Me dibujo cumpliendo mi responsabilidad

La primera semana hacemos un seguimiento más cercano, ayudando y explicando cómo deben trabajar, de manera que los niños se habitúen a la rutina. Los primeros días es conveniente hacer una evaluación oral, repasar lo que han hecho y la manera en que lo hicieron.

Sin embargo, nuestra tarea es continua y debemos poner atención en el desenvolvimiento de los niños. Ayuda si nosotros también asumimos alguna responsabilidad, para que sientan que trabajamos como ellos, promoviendo de esta forma el trato horizontal.

Recomendamos cambiar las responsabilidades cada 15 días en el momento de la asamblea de aula, procurando que todos los niños asuman responsabilidades, y llevamos a cabo una autoevaluación y una coevaluación del cumplimiento (esto se verá con detalle en la estrategia del IV ciclo: "Evaluación del cumplimiento de responsabilidades").

A continuación se presentan algunos ejemplos de responsabilidades que pueden orientar la selección:

Responsabilidad	Consiste en...
Asistencia	Llevar diariamente la asistencia en un cuadro de doble entrada colgado en una pared del salón. Podemos colocar la foto además del nombre de pila de cada estudiante, y escribir las columnas "presente", "ausente" o "tardanza", promoviendo la puntualidad con los compañeros.
Limpieza de la pizarra	Borrar la pizarra cuando sea necesario; escribir la fecha al comienzo de la clase y limpiar la mota durante el día.
Seguimiento de normas y acuerdos	Poner a la vista del salón las normas y acuerdos decididos en la asamblea. Comunicar su cumplimiento o sus dificultades. Ayudar en la disciplina del salón.
Limpieza del aula	Barrer el salón y cuidar que los compañeros lo mantengan ordenado y limpio. Vaciar el tacho de la basura.
Supervisión de responsabilidades	Supervisar el cumplimiento de las responsabilidades, llevando un control de cómo las cumplen sus compañeros. Para ello se puede utilizar un código preestablecido (en primer grado pueden ser caritas felices, y en segundo, "Bien", "Muy bien" y "Mejorar", por ejemplo).
Cuidado del ambiente	Encargarse de regar las plantas o alimentar a los animales, si la escuela los tiene.
Secretaría	Llevar el libro de actas de la asamblea. Los niños que no escriban usarán dibujos que aludan a lo que se ha descrito. Colaborar con el docente y con sus compañeros.
Mediación	Fomentar el compañerismo y mediar en las dificultades surgidas entre compañeros. Esta responsabilidad necesita un apoyo más cercano del docente, hasta que, poco a poco, el niño aprenda a intervenir con menos ayuda haciendo este tipo de preguntas: ¿Qué sucedió? ¿Cómo?
Registro de las tareas	Cuidar que se anoten las tareas para la casa y revisar que se hayan hecho (no se trata de corregirlas). Completar unas hojas de autocontrol de tareas.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Las responsabilidades serán asumidas durante toda la escolaridad. Poco a poco los niños pueden hacerse cargo de responsabilidades más complejas, que involucren otros espacios de la escuela (no solo el aula); también se podrán evaluar con mayor profundidad y lograr más autonomía y mayor nivel de compromiso en algunas responsabilidades como, por ejemplo, la de "mediador".

3.4 Estrategias para la competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”

LA NOTICIA PERSONAL

■ Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia promueve la deliberación sobre vivencias y experiencias personales o compartidas con otros compañeros del salón. Fomenta el interés por los demás, al escuchar lo que les pasó a los compañeros. También ayuda a la ubicación temporal y espacial con preguntas como cuándo y dónde sucedieron los hechos.

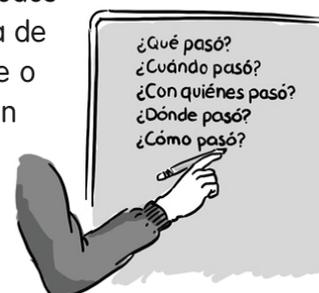
En este caso trabajamos con niños de III ciclo, priorizando el trabajo personal: poder identificar algún hecho importante y responder algunas preguntas que ayuden a indagar más sobre ellos mismos y, al mismo tiempo, dialogar sobre las semejanzas y diferencias que encuentran entre sus diversas experiencias. Esto no implica que no puedan trabajar noticias de la escuela, de la comunidad o el país, especialmente si la coyuntura lo requiere, pero debemos tener en cuenta que el nivel de análisis será similar al planteado para las noticias personales.

■ Relación con la capacidad y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica situaciones que involucran a todos los miembros del aula, dentro o fuera de la escuela.• Elabora conjeturas simples a preguntas concretas sobre situaciones que involucran a todos los miembros del aula.• Elabora y aplica preguntas simples (qué, cuándo, quién) sobre las situaciones tratadas.

■ Visualización de los pasos que se deben a seguir

Se puede empezar utilizando una experiencia común a todos los niños: relatar un paseo o lo que se hizo el primer día de clase. Todos juntos estructuran la noticia en un papelote o pizarra, y contestan en forma grupal las preguntas que van surgiendo.



Los niños escriben su noticia en una ficha, siguiendo las pautas de las preguntas, y hacen un dibujo. En esta etapa, la fortaleza consiste en responder las preguntas con sus propias palabras, lograr expresarse. En esa línea, es necesario que tengan un espacio suficientemente grande para su dibujo, ya que este es también un medio de expresión muy potente, sobre todo a esta edad.

La noticia puede ser la tarea para el fin de semana; así contamos con material para nuestra asamblea de los lunes. Los niños reciben una ficha con las pautas como la que aparece a continuación:

Mi noticia personal



Mi nombre: _____

¿Qué pasó?

¿Cuándo pasó?

¿Con quiénes pasó?

¿Dónde pasó?

¿Cómo pasó?

Dibujo mi noticia personal

Un valor agregado de esta estrategia es que puede ayudar a conocer la dinámica de las familias de los niños, lo que nos permitirá acercarnos a su realidad cotidiana, entender algunos comportamientos y enriquecer la experiencia en el aula.

Es recomendable que se presenten las noticias como parte de la dinámica de las asambleas de aula. Cada niño lee la suya o la cuenta si solo la ha dibujado, mientras los demás escuchan y hacen preguntas. Estas son importantes porque ayudan a los que están contando a reflexionar sobre su noticia y a dar más detalles. El docente puede intervenir para esclarecer algo si cree que los compañeros no están entendiendo bien la narración.

Es bueno comenzar preguntando quiénes quieren contar su noticia. No es necesario que todos colaboren todas las semanas, pero sí hay que estimular la participación equilibrada; se debe motivar a los más tímidos y moderar a los que acaparan las intervenciones.

Puede ser interesante variar la forma de presentación: algunas veces se puede dramatizar la noticia; otras, leerla como si se tratara de un noticiero, etcétera. Al terminar de compartir pegamos la noticia en un periódico mural en el aula para que todos puedan verla.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Si en esta primera experiencia estamos trabajando vivencias personales, en los siguientes ciclos se abordarán asuntos públicos. La intención de esta estrategia será la misma; lo que varía es que se partirá de noticias publicadas en los periódicos. Como en las otras estrategias, se puede lograr mayor profundidad en los diálogos, dado que los estudiantes tendrán un nivel de pensamiento un poco más desarrollado.

CONOCEMOS A LOS SERVIDORES DE NUESTRA LOCALIDAD

■ Breve descripción de la estrategia

Como hemos visto en el capítulo anterior, la deliberación implica integrar a los individuos alrededor de la preocupación por el bien común. Esto significa que debemos fomentar el interés de los niños por asuntos que involucran al colectivo, que los vinculan con su comunidad. En el caso del III ciclo, este acercamiento prioriza el conocimiento de las funciones de las personas que brindan servicios básicos en la comunidad.

En ese sentido, esta estrategia busca que los niños identifiquen qué servicios son fundamentales para el buen funcionamiento de su comunidad, qué funciones cumplen las personas y cómo se puede acceder a ellas. A partir del juego organizan una comunidad, de acuerdo con las instituciones que ellos creen que deben existir, y fundamentan su trabajo.

■ Relación con las capacidades y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.	<ul style="list-style-type: none">• Elabora y aplica preguntas simples (qué, cuándo, quién) sobre las situaciones tratadas.
Aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad y a la ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none">• Señala las funciones de las personas que prestan servicios básicos en su localidad (el médico, la enfermera, el policía, los maestros, los serenos).
Asume una posición sobre un asunto público que le permitan construir consensos.	<ul style="list-style-type: none">• Utiliza información a su alcance para explicar de manera sencilla por qué ocurren determinadas situaciones cotidianas que involucran a todos los miembros del aula.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Para que los niños puedan “crear” su comunidad, es necesario delimitar primero el espacio, por ejemplo, usando cartulinas. Si no hay cartulinas se puede usar como referencia el piso, donde se trazan círculos para dividir el aula en pequeños espacios en los que cada uno pueda crear su comunidad.

En segundo lugar, hay que elegir los servicios básicos. Recordemos que para el III ciclo, en la capacidad “Explica y aplica principios, conceptos e información vinculada a la institucionalidad, a la democracia y a la ciudadanía”, encontramos el indicador “Señala las funciones de las personas que prestan servicios básicos en su localidad (por ejemplo, el médico, la enfermera, el policía, el maestro, el sereno)”. Comenzamos,

entonces, identificando los servicios básicos de nuestra comunidad, quiénes son las personas responsables y qué funciones cumplen.

Luego preparamos fichas donde dibujamos (o pegamos imágenes ilustrativas) cada servicio mencionado. Estas serán utilizadas por los niños para crear su comunidad.

Por último, establecemos contacto con las personas encargadas de los servicios y las invitamos a la escuela en los próximos días para que cuenten lo que hacen. Su participación es importante, pues permite a los niños conversar con las personas responsables y ahondar un poco más en el tema.



Indicamos a los niños que cada uno debe crear una comunidad, para lo cual les repartimos cartulinas (o hacemos un círculo en el piso) y unas imágenes de algunos servicios. Debemos explicar cada servicio que presentamos en las imágenes para que les quede clara la función que cumplen.

Les damos media hora para organizar su comunidad. No les decimos con qué servicios deben contar; los dejamos planear libremente, de acuerdo con sus criterios e intereses. Mientras tanto, nos acercamos a cada uno y conversamos con ellos preguntándoles qué servicios están poniendo, por qué son necesarios para su comunidad, cuáles son los más importantes, por qué colocó unos y no otros, entre otras cosas.

Ya con las maquetas terminadas, pedimos voluntarios para presentar sus comunidades a los demás compañeros. Luego de cada presentación, comentamos entre todos qué nos pareció la comunidad creada.

Es probable que algunos servicios no aparezcan en ninguna comunidad o lo hagan solo en unas cuantas. Es una oportunidad interesante para conversar con ellos sobre por qué no lo consideraron y si no les parece importante. Si responden que es importante, podemos repreguntar: si es así pero no les gusta, ¿qué podríamos hacer para que les llegue a gustar?

Por ejemplo, en una escuela vimos que los niños no habían colocado el colegio ni la posta. Cuando se les preguntó por qué, dijeron que la escuela no les gustaba porque se aburrían, y que la posta tampoco porque les ponían inyecciones. Entonces, la docente les preguntó si les parecía importante la escuela, y respondieron que sí. Si es importante, dijo ella, ¿cómo creen que deberían colocarla en su comunidad? Los niños respondieron, entre otras cosas, que debería ser más bonita, estar más cerca a sus casas y tener docentes que los traten con cariño.

De igual forma, podemos conversar a partir del orden de importancia de los servicios. Generalmente ubican en el centro los que consideran más relevantes y en la periferia los de menor importancia para ellos. Podemos usar preguntas como: ¿Por qué está al centro la comisaría y más lejos el municipio? ¿Cuáles son los servicios más importantes? ¿Por qué María colocó el centro comunal en el centro y Agustín lo puso lejos de ese lugar?

Esto también tiene que ver con las preferencias de cada niño y su experiencia de vida. Es importante escuchar a todos y evitar hacer comparaciones. Dejemos que den sus argumentos sin juzgar ni tratar de homogeneizar sus criterios. Los niños necesitan vivenciar su proceso de reflexión y dar cuenta de por qué eligen organizar su comunidad del modo en que lo hacen.

Se puede anotar en la pizarra las ideas que surgen respecto a: los servicios que aparecen en la mayoría de comunidades, la importancia que tiene cada servicio para ellos, los que no aparecen pero creen que son importantes (y cómo se podrían mejorar).

Con la lista de servicios, indagamos más sobre ellos. Podemos invitar a los encargados a visitar el aula. Pueden ser el jefe de bomberos, la persona responsable del centro comunal, entre otras.

Antes de la visita, ayudamos a los niños a elaborar algunas preguntas ligadas a indagar qué hacen los personajes que nos visitarán y las anotamos en un papelógrafo. Debemos elegir a un niño que se encargue de presentar a cada invitado y a otros para hacerles las preguntas. Es importante que todos puedan desempeñar alguna función durante las visitas.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

Una de las variaciones para los siguientes ciclos es pasar de identificar a las personas que prestan el servicio público a identificar las instituciones. También varía la indagación que hagamos sobre esas instituciones, porque se usarán otras fuentes de información.

ASAMBLEA DE AULA

■ Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia consiste en generar un espacio que promueva la participación democrática en la escuela, donde los niños planifican, organizan y evalúan la vida grupal como parte de su ejercicio ciudadano. También se pueden abordar situaciones que afectan la vida del grupo o algún conflicto entre compañeros; establecer y evaluar las normas de convivencia; o hacer el seguimiento del cumplimiento de las responsabilidades del aula.

Las asambleas pueden ser de aula, pero también es importante implementar asambleas generales por ciclos y asambleas generales de nivel. Estas dos últimas tienen un sentido relevante para la generación de acciones conjuntas para solucionar problemas comunes y mejorar la convivencia entre los niños de diferentes grados, puesto que en ellas se conocen más, reflexionan sobre sus problemas, discuten sobre sus propuestas, aprenden a entender las diferencias y a establecer acuerdos.

Un punto fundamental en las asambleas es que sus protagonistas deben ser los niños. Si bien en este ciclo el docente las dirige, las temáticas deben responder a los intereses y preocupaciones de los estudiantes. Esto supone generar las condiciones y las posibilidades para su implementación. Como ya hemos explicado, la participación debe ser eficaz; no quedarse en una propuesta o proyecto, sino que requiere llevarse a cabo, implementarse; solo de esa forma se logrará que los niños se den cuenta de que es posible proponer y generar cambios.

■ Relación con la capacidad y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Propone y gestiona iniciativas para lograr el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica sus necesidades y las de sus amigos.• Plantea, con ayuda del docente, los pasos que se deben seguir para el logro de una actividad común.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Es recomendable realizar las asambleas durante las primeras horas de los lunes, ya que esto ayudará a los niños a organizar su semana y poder comentar las noticias (véase la *estrategia de deliberación*) del fin de semana. Su duración dependerá de los temas, pero no debe ser menos de una hora.

Todos los niños deben participar. Para ello, el clima del aula debe ser acogedor, con docentes dispuestos a escucharlos y a ayudarlos a solucionar sus conflictos. Recordemos que muchas veces decimos algo pero nuestra postura dice lo contrario, y los niños del III ciclo perciben con mayor intensidad el lenguaje corporal.

La asamblea también sirve para promover entre ellos la capacidad de escucha. Una forma de hacerlo es ubicar las carpetas o mesas en círculo o semicírculo, de manera que todos los niños puedan verse y escucharse mejor. Para variar, algunas veces pueden sentarse en el suelo, sobre petates, o hacer la asamblea fuera del aula, en un lugar cómodo pero que no genere mucha distracción. Es conveniente ir cambiando la modalidad para que el interés no se pierda.



El desarrollo de la asamblea puede darse, generalmente, con esta estructura:

- Recordar las pautas para el buen desarrollo de la reunión (que han sido un acuerdo de toda el aula), como estas, por ejemplo:
 - Levantar la mano para pedir la palabra.
 - Escuchar al compañero cuando está hablando.
 - Opinar usando palabras amigables.
- Plantear los temas de conversación. Como se ha visto, estos han sido elegidos previamente por los niños, con ayuda del docente. Procuremos que no se refieran solo a la relación entre dos niños, sino que involucren a una gran parte del grupo; evitemos también que un niño con dificultades de autocontrol sea siempre el motivo de las quejas en la asamblea.
- Presentar y comentar las noticias que han traído sobre lo que hicieron el fin de semana. Debemos procurar que todos cuenten qué han hecho, vean si tienen actividades comunes, puedan identificar gustos similares y distintos, etcétera.
- Desarrollar los temas que plantearon. Los niños reflexionan sobre los problemas que identificaron y dan su opinión libremente, mientras nosotros vamos anotándolos en la pizarra. En algunos casos será el docente quien tenga que inducirlos a conversar más sobre el tema, a partir de preguntas sobre lo que se ha observado en su interacción en la vida cotidiana en el aula. Se debe terminar esta parte llegando a consensos sobre lo que ha sucedido y a qué se ha debido.
- Acuerdos. Luego que llegar a un consenso, se plantean las soluciones. Estas se convierten en acuerdos que ayudan a convivir mejor en el aula.
- Actividades lúdicas relacionadas con lo que sienten los niños en la dinámica del aula. Pueden ser dramatizaciones, canciones, juegos, cuentos, fábulas, entre otras actividades.

Esta parte se vincula con la *deliberación*, por lo que es importante remitirse a la estrategia “Noticia personal” para ver con más detalle en qué consiste.

Por ejemplo, cuando los niños tienen más facilidad para escribir, podemos realizar una actividad como esta:

¡Así hacemos amigos!

- Pedimos que dibujen sus manos y que escriban en cada una alguna cualidad que les gusta y los ayuda a hacer amigos.
- En la pizarra anotamos las ideas que van surgiendo. Aprovechamos para conversar sobre sus cualidades para hacer amigos.
- Con la lista de las ideas terminada, comentamos que somos así y que por eso podemos ser buenos compañeros.
- Preguntamos: ¿Y cómo nos está yendo con eso en el aula? ¿Estamos llevándonos bien como compañeros?
- Los niños dan su opinión. Reforzamos los acuerdos y normas que hemos asumido.
- Luego, todos pueden pegar sus manos en un gran papelote que se colocará en la pared. Hacemos hincapié en lo bien que quedan todas las manos juntas, lo diferente que es cada una y cómo aportan todas a la armonía general.



Por último, podemos crear un espacio para la evaluación cada 15 días y cambiar de responsabilidades.

Antes de terminar la asamblea, pedimos al secretario que haga una síntesis de los temas y los acuerdos tratados, para que todos los recordemos, e indicamos que la siguiente semana conversaremos sobre cómo se avanza en su cumplimiento.

También es importante evaluar las dificultades y ver qué se puede cambiar para la próxima asamblea. Para esto se puede hacer una encuesta anónima entre los niños y preguntarles si consideran que la asamblea ayuda a resolver los problemas del aula, si sirve para la organización de esta, si es entretenida, etcétera.

No olvidemos que la participación en una asamblea es un aprendizaje y que al principio podría generar algunos problemas en las intervenciones, pero con la práctica constante todo irá mejorando.

Durante la asamblea, el niño que tiene la responsabilidad de secretario toma nota de la agenda y de los acuerdos en una ficha especialmente preparada para esto. Como quizá no pueda escribir bien, podemos ayudarlo en ese tema, o pedirle que dibuje los acuerdos (de manera que luego puedan pegarse en el aula para recordarlos mejor). Se puede usar un formato como el siguiente:

Asamblea de aula



Fecha

--	--	--	--

Agenda

Acuerdos

Para que nuestra asamblea salga bien, no olvidemos:

- Recordar al inicio las reglas de participación (levantar la mano para hablar y esperar a que les den la palabra).
- Colocar la agenda en la pizarra y agregar temas sugeridos por los niños (esto es un aprendizaje).
- Respetar el tiempo con el que se cuenta.
- Debe ser una reunión activa, que combine niveles de participación, motive a los niños más tímidos y frene a los que participan mucho.
- Dar responsabilidades a los niños (copiar la agenda en la pizarra, dar la palabra, etcétera).
- Cumplir con resolver las dificultades de convivencia.
- Llegar a acuerdos sobre los asuntos tratados.

■ Recomendaciones para su uso en el siguiente ciclo

En los siguientes ciclos lo que varía es el rol del docente en el desarrollo de la asamblea. Poco a poco va asumiendo un papel más de observador de la dinámica de los niños, y plantea algunos temas de discusión. Más adelante la reunión será dirigida por un estudiante, a quien se ayudará a preparar la asamblea y a mantener un clima adecuado para el diálogo.

3.5 Estrategias para la competencia “Construye interpretaciones históricas”

OBSERVAMOS IMÁGENES PARA DESCRIBIR PERSONAS, OBJETOS Y HECHOS DEL PASADO

■ Breve descripción de la estrategia

Las imágenes que aparecen en las fotografías transmiten información acerca de personas, objetos o hechos a través del tiempo, y constituyen fuentes históricas cercanas al espacio inmediato y cotidiano de los niños. Entonces, ¿por qué no utilizar las imágenes fotográficas en el aula como fuentes de información?

La estrategia propuesta busca que los niños se aproximen sistemáticamente a las fotos mediante una observación guiada por el docente. Durante su desarrollo, plantearemos actividades para que los estudiantes hagan sencillas descripciones de los personajes, las acciones que realizan, los utensilios que emplean y el lugar donde estos se encuentran. Estas descripciones, así como las preguntas y conjeturas que los niños expresen, serán los insumos básicos para interpretar los hechos o acontecimientos del pasado que las imágenes comunican.

■ Relación con las capacidades y los indicadores de la competencia

Capacidad	Indicadores
Interpreta críticamente fuentes diversas.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica como posibles fuentes del pasado objetos e imágenes antiguas y testimonios de personas.• Obtiene información sobre algunos hechos o vivencias cotidianas (del pasado) a partir de testimonios orales de personas de la tercera edad, objetos en desuso, fotografías, imágenes antiguas, etcétera.
Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica cambios y continuidades en su vida y en su ambiente.
Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.	<ul style="list-style-type: none">• Formula preguntas sobre aspectos del pasado propio o familiar a personas cercanas o a otras fuentes.• Elabora conjeturas sobre algunos aspectos de la vida del pasado.• Narra acontecimientos de su historia o la de otros.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia supone cuatro pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Selección de las fotografías

Se debe motivar a los niños para que busquen fotografías representativas de la historia familiar, con ayuda de sus padres, abuelos, tíos, etcétera. Esta acción les permitirá conocer relatos que sus familiares cuentan para explicar los hechos ocurridos en el pasado, que llevarán al aula y compartirán con sus compañeros. También pueden llevar a clase dos fotografías del mismo lugar pero de épocas diferentes, de tal forma que sean capaces de reconocer cambios y permanencias, tanto en los personajes como en los objetos y espacios que la imagen presenta.

Otra alternativa es que el docente seleccione las fotografías y las lleve al aula. Sin embargo, esta acción requiere tomar en cuenta ciertos criterios que explicamos a continuación.

No cualquier fotografía es recomendable para iniciar a nuestros estudiantes de los primeros grados en la observación de imágenes del pasado. Es importante que la información que transmitan corresponda a objetos o acontecimientos de fácil identificación por los niños, aun cuando sean imágenes de un tiempo muy lejano. Es necesario tomar en cuenta que las acciones de los personajes y sus actividades sean entendidas fácilmente.

La calidad de la imagen también es importante. Una fotografía borrosa no sirve; se necesita buena luz, figuras y objetos bien definidos, tonos de color que se perciban de manera nítida. Se debe aclarar que en ciclos posteriores se puede prescindir de esta

última condición, ya que muchas veces encontramos fotografías donde el color se ha desvanecido un poco por su antigüedad, pero donde es posible distinguir los distintos elementos de la imagen. En esos casos, la foto tiene un valor documental.

De igual modo, hay que considerar la composición, es decir, la manera como están organizados los elementos. Una fotografía que permita focalizar la atención en las acciones de los personajes y donde los objetos brinden información sobre el tipo de acontecimiento y el contexto donde ocurre es la más adecuada, ya que estos elementos van a interactuar en la mente de los niños para revelar el suceso del pasado que se quiere reconstruir.

Finalmente, se ha de considerar el número y tamaño de las fotografías con las cuales se trabajará, y eso depende de cómo organicemos la secuencia didáctica de la estrategia. Podemos empezar con una fotografía de gran tamaño (tamaño póster, de 90 cm x 60 cm, por ejemplo) que todos los niños del aula puedan ver bien, o podemos entregar una fotografía de tamaño

Elegir la fotografía implica articular varias condiciones de forma y contenido. En cuanto a la forma, las características de luminosidad, nitidez, tonalidad y composición deberán ser tomadas en cuenta. En lo que se refiere al contenido, la fotografía deberá mostrar objetos, personajes y actividades que aludan a hechos de fácil comprensión para los niños por su parecido o similitud con otros conocidos por ellos. También pueden usarse para ver cómo han cambiado algunas costumbres respecto de las que se practican en la actualidad; por ejemplo, la forma de vestirse o peinarse.

regular (10 cm x 15 cm) a grupos de dos o tres miembros, o una de mayor tamaño (13 cm x 18 cm) a grupos con mayor cantidad de participantes. Depende de cómo queramos guiar la observación: de manera individual o colectiva.

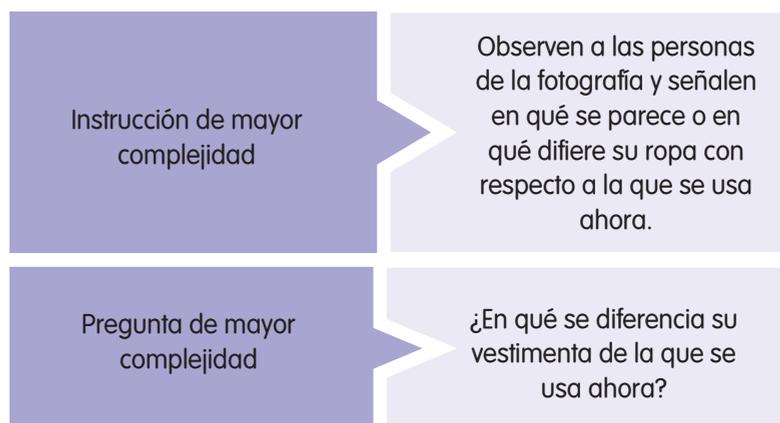
Paso 2: La observación y descripción de los elementos de la imagen con base en preguntas e instrucciones

Contar con las fotografías es contar con el recurso básico para emprender la observación. Sin embargo, no hay que olvidar que cuando los niños miran la fotografía no se percatan de los detalles. En la mayoría de casos, solo les llama la atención un aspecto, y pierden de vista otros que complementan la información que la imagen transmite. Por eso, es importante guiar la observación de los niños con instrucciones y preguntas precisas, claras y de menor a mayor complejidad. Así, se pasará de preguntas que orienten la descripción de características objetivas a otras que se vinculen con las interpretaciones de los hechos.

Para iniciar la observación, las instrucciones y los interrogantes serán simples y directos, tal y como mostramos en los siguientes ejemplos.



Después de seguir las instrucciones simples como observar o describir las características de los personajes (vestimenta, sexo, contextura, rasgos físicos, entre otras), de los objetos y del ambiente, se incorporarán otras de mayor nivel de complejidad. Estas servirán para proponer posibles interpretaciones respecto de la utilidad de los objetos, del tipo de acciones que se realizaban o de los hechos que se suscitaban (por ejemplo, la boda de los abuelos).



En este paso es necesario que guiemos la observación de la fotografía respecto de sus elementos constitutivos (personas, animales, plantas y objetos representativos del lugar), empezando por aquellos que revisten mayor familiaridad, por sus características y uso.

En esta fase se observan los detalles. Es un momento clave para poner en marcha las instrucciones y preguntas antes mencionadas. Resulta fundamental usar variedad de lenguajes, como el corporal, para ayudar a que los niños comprendan los significados. Así, por ejemplo, cuando se menciona a las personas de la fotografía, el docente podría señalarlas con el dedo, de modo que la mirada de los niños se focalice en los personajes.

Esta es la fase de la observación de los detalles de la imagen sobre la base de instrucciones y preguntas.

No hay que perder la oportunidad de utilizar el lenguaje escrito, lo que se puede hacer anotando las preguntas e instrucciones en la pizarra o en un papelógrafo. De esta manera ayudamos a que los niños se familiaricen con el mundo del lenguaje gráfico y letrado.

Paso 3: Elaboración de una narración con base en la información recabada en la observación

En este paso es indispensable elaborar una síntesis de lo observado hasta el momento, con la participación de los niños. El intercambio de ideas entre ellos es fundamental durante la observación, pues desarrollarán la capacidad de hacer suposiciones sobre lo que ocurre en la imagen, considerando los detalles observados.

Este paso plantea elaborar una descripción del objeto, hecho o acontecimiento del pasado, tomando en cuenta sus características en comparación con las del presente.

El diálogo que fomenta el docente a partir de la observación es importante. En este momento los niños comprueban, como resultado de la experiencia, que las fotografías transmiten información de situaciones vividas por las personas en el pasado y utilizan expresiones temporales como “hace varios días”, “hace una semana”, “hace un mes”, “hace algún tiempo”, entre otras.

Igualmente, se pueden mencionar otras fuentes que proporcionan información adicional a la que brinda la fotografía, para saber más de los objetos, personas, hechos o acontecimientos del pasado.

Es preciso mencionar que los niños pueden incorporar sus propias apreciaciones y valoraciones de la situación observada que, de alguna manera, se sustentan en sus vivencias sobre hechos similares.

En síntesis, la estrategia permite que los niños se aproximen a los objetos, personas y hechos captados en la fotografía, teniendo en cuenta no solo su reconocimiento —a partir de la identificación y descripción de los elementos que componen la imagen—, sino también un proceso de razonamiento que utiliza esta información y las propias experiencias para interpretar lo que la imagen transmite.

■ Aplicación de los pasos que se deben seguir

A continuación presentamos una propuesta de aplicación de la estrategia que hemos denominado “Conozcamos lo que nos cuentan las fotografías sobre la vida de las personas”. Esta se inicia cuando el docente presenta a los niños una fotografía tamaño póster de una familia, para dar pie a un diálogo como el que sigue:

- **Docente:** Buenos días, niños. Hoy día trabajaremos con las fotografías y descubriremos lo que ellas nos cuentan. Miren, aquí tengo una [presenta la fotografía póster de la familia]. ¿A quiénes vemos en esta fotografía?
- **Mery:** Al papá y la mamá.
- **Joaquín:** También a sus hijitos.
- **Docente:** Sí, chicos. Vemos al papá, a la mamá y a los hijos juntos [señalando a cada persona al momento de nombrarlas]. ¿Ustedes tienen fotos parecidas?
- **Nadia:** Sí, profesor, pero también con mis abuelitos.
- **Sonia:** Yo me tomé fotos con mis papás cuando fuimos de paseo.
- **Docente:** Ajá, Sonia. ¿A dónde fuiste de paseo con tu familia?
- **Sonia:** Nos fuimos donde mi tía... a Cañete, profesor.
- **Docente:** Bien, Sonia. ¿Todos tienen alguna foto que les recuerde algún paseo, fiesta u otro hecho que han vivido con su familia?
- **Todos a una voz:** ¡Sí!
- **Docente:** Pues ahora descubramos cuál es el hecho que esta fotografía recuerda a esta familia. ¿Cómo lo podemos hacer?
- **Mery:** Mirando la foto.
- **Docente:** Bien, Mery. Mirando cada detalle de la foto. Y para eso vamos a escuchar y seguir las siguientes indicaciones...

Antes de iniciar la observación guiada, el docente recuerda las reglas del diálogo acerca de los turnos de intervención y la escucha de la opinión de los compañeros. Luego, comunica las siguientes pautas:

Observemos con atención la fotografía.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué personas se encuentran en la imagen? ● ¿Qué están haciendo? ● ¿Cómo están vestidos? ● ¿Están tristes o alegres?
Veamos los objetos.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué objetos podemos observar en la fotografía? ● ¿Son grandes o pequeños? ● ¿Tienen muchos colores? ● ¿Qué formas tienen? ● ¿Dónde se han colocado?
Miremos el lugar.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Se encuentra adornado? ● ¿Qué han utilizado para adornarlo?

El docente señala las instrucciones y preguntas escritas en un papelógrafo. Después de que los niños plantean sus respuestas con descripciones simples, el docente brinda otras instrucciones e interrogantes de mayor complejidad, que los obliga a buscar la información en un aspecto más específico de la imagen para poder responder.

Señalen a la persona que consideren la más importante de la fotografía:

- ¿Qué les hace pensar que esa es la persona más importante?
- ¿Qué edad creen que tiene?
- ¿Sus ropas son iguales a las de ahora?
- ¿En qué se diferencia su vestimenta de la que usamos ahora?

A partir de esta secuencia ordenada y pausada de preguntas, los niños pueden pasar de lo descriptivo a lo interpretativo, para responder a partir de lo observado.

Luego de intercambiar sus ideas, los niños expresan las conclusiones de su observación apoyados por el docente, que les pide señalar qué parte de la fotografía han usado para responder. En el diálogo se menciona el tipo de celebración (cumpleaños), la persona que es celebrada (una bebé), qué edad tiene (un año), con quiénes celebra (su familia y amigos), etcétera. Igualmente, se hace hincapié en los cambios y permanencias respecto a sus formas de vestir, peinarse y celebrar; es decir, la decoración, la comida y los juegos que se realizaban, en comparación con los que existen en la actualidad.

Como cierre de la sesión, el docente dialoga con ellos señalando que las fotografías guardan información importante de la vida de las personas, y que podemos conocer el pasado a través de ellas. Los invita a que conversen con algún familiar (papá, mamá o algún abuelo) sobre algún momento importante de su vida. Le pide a cada uno acompañar el relato con fotografías que les recuerden el momento vivido. Por último, los anima a expresar sus opiniones sobre la experiencia de observar con detalle una fotografía.

■ Cómo utilizar la estrategia en otro ciclo

Esta estrategia puede ser utilizada en el siguiente ciclo profundizando la observación de la imagen mediante instrucciones y preguntas elaboradas con la participación de los niños. Además, se pueden formular otras de mayor complejidad para comparar dos o más personajes. También se pueden relacionar dos imágenes similares e identificar semejanzas y diferencias. Es importante que en el siguiente ciclo se considere el uso de unidades y convenciones temporales en la descripción de lo observado en las fotografías.

ORGANIZAMOS NUESTRA VIDA EN UNA LÍNEA DEL TIEMPO

■ Breve descripción de la estrategia

La experiencia del paso del tiempo no es ajena a los niños; sin embargo, hay que considerar que la noción del tiempo se aprende de manera gradual, ya que es una categoría cognitiva muy compleja.

Desde los primeros grados de Primaria, los niños comprenden de forma elemental las convenciones temporales. Por ello será pertinente partir de la experiencia personal y familiar, o de hechos que conocen, preguntando a sus padres, hermanos o abuelos cuándo pasará una cosa u otra. Esto dará pie a explicaciones acerca de lo sucedido en el pasado o de lo que quisieran que pase en el futuro.

La estrategia vinculada a la organización de acontecimientos de la vida personal en una línea de tiempo puede ayudar a los niños en el aprendizaje consciente de estas convenciones temporales. Ella permite representar de manera gráfica el paso del tiempo respecto de hechos o acontecimientos ocurridos en su vida o en la de personas cercanas a él. Al visualizar el paso del tiempo, les será más sencillo comprender convenciones temporales e ir desarrollando el sentido de secuencia; además, podrán narrar su historia personal o la de algún personaje familiar empleando esas convenciones.

Debemos precisar que en este ciclo se usará la línea de tiempo *para completar* y no *para elaborar*. Esta distinción es importante: la elaboración de una línea de tiempo implica un procedimiento que articula diferentes elementos, como:

- Título o denominación.
- Finalidad.
- Dirección (ya sea hacia adelante o en ambas direcciones).
- Escala (intervalos o rangos de distribución del tiempo que deberán ser cuidadosamente asignados por el docente).
- Forma de representar los puntos que señalan el hecho histórico que se va a detallar.
- Forma de organizar la información de los hechos, distinguiendo lo importante de lo accesorio.

El uso de la línea de tiempo en 1.º y 2.º grado de Primaria se orientará a “completar” una secuencia del paso del tiempo referida a acontecimientos clave de la vida de los niños y de las personas de su espacio inmediato y cotidiano.

Asimismo, supone un manejo de la representación numérica de las fechas, que en este ciclo el niño aún no domina.

■ Relación con las capacidades y los indicadores de la competencia

Capacidades	Indicadores
Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.	<ul style="list-style-type: none">• Ordena hechos o acciones cotidianas usando expresiones que hagan referencia al paso del tiempo.• Identifica cambios y continuidades en su vida y en su ambiente.• Completa líneas de tiempo sencillas vinculadas a aspectos de su vida.
Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.	<ul style="list-style-type: none">• Identifica algunos hechos de su historia personal o familiar que han influido en su vida.• Narra acontecimientos de su historia o la de otros.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Esta estrategia contempla los siguientes pasos:

Paso 1: Familiarización con la línea de tiempo

La línea de tiempo es la representación gráfica de una noción compleja (el tiempo), por lo que debemos acercar a los niños a esta herramienta de manera amigable. Una alternativa para este propósito es el relato de un cuento. Una vez finalizado, los niños describen brevemente cómo se desarrollaron algunos momentos importantes de la vida del personaje, desde su nacimiento hasta el momento de llegar a la escuela, por ejemplo, con el apoyo de ilustraciones alusivas al argumento. Seguidamente, los niños ordenarán en una línea de tiempo de gran tamaño la secuencialidad de lo narrado, tomando como referentes temporales dos hitos: 1) el nacimiento del personaje y, 2) el momento en que llegó a la escuela.

Es importante elaborar una línea de tiempo de gran tamaño con la participación de los niños. Se les pide formar un círculo y ayudar al docente a pegar una cuerda de lana gruesa o sogá en la pared, a una distancia que permita colocar las ilustraciones de los niños sobre el cuento narrado. En la cuerda se colocarán, de manera vertical y equidistante, pequeños guiones de distinto color. Encima de cada guion se pegarán carteles con los años, que van desde el nacimiento (año 0), con la frase "Antes de 1 año", hasta los seis o siete años. Finalizada la construcción de la línea de tiempo colectiva, se invita a tres niños a colocar las ilustraciones que grafican lo acontecido al personaje del relato escuchado. Ubicarán los dibujos considerando como referente su nacimiento (hito inicial = cero años) y también la llegada del personaje protagonista a la escuela (hito final = seis o siete años).

Paso 2: La identificación de hechos significativos en la vida del niño

Este paso alude a la remembranza, al recuerdo. Por tanto, los niños deben pedir a la mamá, papá, abuelos o tíos que les cuenten algunos pasajes importantes de su vida, porque quieren compartirlos con sus compañeros. Deben acompañar los relatos con tres fotos de los acontecimientos que mencionen (por ejemplo, cuando eran bebés, cuando les regalaron su primer juguete, o cuando mudaron su primer diente, entre otros). El docente ayudará a ubicar, según el orden en que ocurrieron, las fotografías que narran los hechos de sus vidas. Se espera que aborden algunos hechos importantes entre su nacimiento y la edad en que iniciaron la Primaria (seis años), mediante la siguiente interrogante: ¿Qué hecho importante viviste cuando tenías x años?



Es importante señalar que el número de fotografías aumentará a medida que los niños pasen a ciclos más avanzados.

Paso 3: La ubicación de las fotografías en la línea de tiempo considerando dos referentes

Luego de contar lo que ocurre en sus fotografías, los niños reciben una hoja de trabajo con una línea de tiempo ya dibujada, que señala tanto las edades de los niños, año a año, como los hechos de referencia al inicio y al final de la línea. Para realizar esta parte del trabajo se toma como ejemplo lo desarrollado en la línea de tiempo colectiva, respecto de la historia del personaje del cuento.

Paso 4: La descripción de la secuencia de los hechos graficados utilizando convenciones de tiempo

Como actividad final, se solicita a un niño que relate lo que acontece en las fotos que ha ordenado en su línea de tiempo. El docente orienta a los estudiantes diciéndoles que empleen frases sobre el tiempo, según corresponda: "Antes, cuando tenía...", o "Ahora, cuando tengo..." (el niño menciona la edad que corresponde al tiempo en el que ocurrió el hecho).

■ Aplicación de los pasos que se deben seguir

En una sesión de aprendizaje, y como continuación de la estrategia de observación guiada por fotografías, los niños pueden trabajar la línea de tiempo ordenando un número determinado de fotografías sobre momentos importantes de sus vidas. Llevarán estas fotografías al aula, después de preguntar a sus padres o abuelos lo que acontece en ellas.

El docente sugiere una serie de acontecimientos importantes.

Ejemplos de eventos importantes:

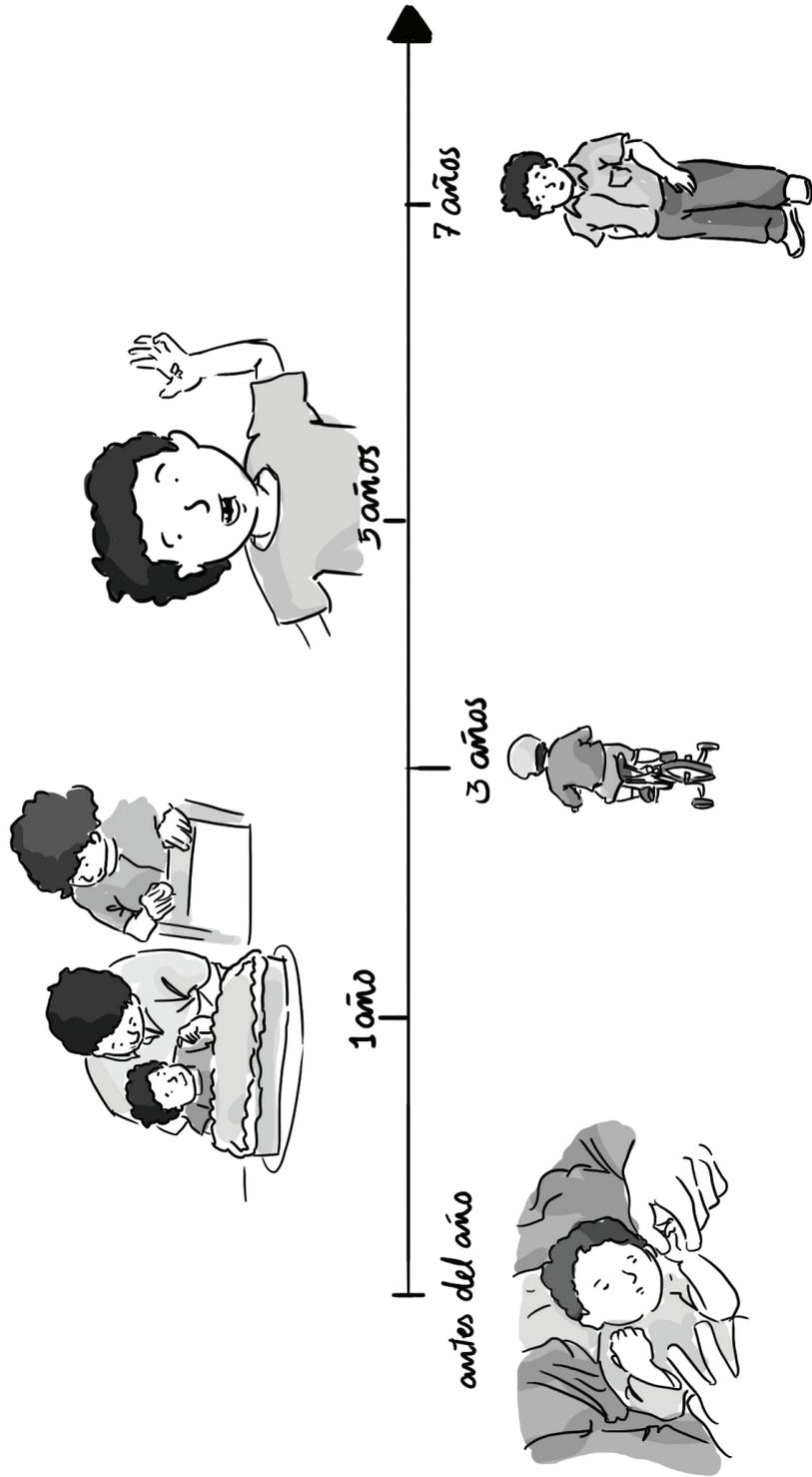
- Mi nacimiento.
- Mi bautizo.
- Cuando ingresé al nido.
- Cuando aprendí a montar bicicleta.
- Mi primera comida
- Cuando entré al colegio.
- Cuando empecé a caminar
- Cuando nació mi hermanito

Después de compartir sus fotografías con sus compañeros y contar lo que allí acontece, cada uno las ubica en una línea de tiempo, previamente dibujada por el docente, en medio pliego de papelógrafo. Para su ubicación se consideran dos hitos importantes: su nacimiento (ubicado al inicio de la línea) y su llegada a la escuela (ubicada al final de la línea), como podremos ver en el ejemplo de la siguiente página.

Finalmente, se los invita a escribir un breve texto sobre la sucesión del tiempo respecto de algunos hechos de su vida.

■ Cómo utilizar la estrategia en otro ciclo

Los niños del IV ciclo pueden investigar de manera más profunda y elaborar sus líneas de tiempo con respecto a historias familiares, incorporando a varias generaciones pasadas. También pueden crearlas en relación con la vida de personajes históricos. Esta variación implica mayores niveles de complejidad.



3.6 Estrategias para la competencia “Actúa responsablemente en el ambiente”

EXPLORAMOS NUESTRO ESPACIO COTIDIANO

■ Breve descripción de la estrategia

Los trabajos de campo forman parte de las estrategias didácticas de la geografía, que se realizan fuera de la institución educativa. Estos trabajos permiten que los niños interactúen con su espacio cotidiano como medio de aprendizaje, despertando su curiosidad e interés por el lugar donde viven.

A través de esta estrategia los estudiantes desarrollan habilidades como observar, experimentar, indagar, analizar y desarrollar su creatividad, de modo que se sienten protagonistas de su propio aprendizaje.

En esta estrategia diferenciaremos cuatro momentos: primero, la definición del propósito de la salida de campo y salida previa del docente; segundo, la preparación del recorrido; tercero, su ejecución; y, cuarto, la puesta en común y evaluación.

■ Relación con las capacidades y los indicadores de la competencia

Capacidades	Indicadores
Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.	<ul style="list-style-type: none">• Describe los elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano.• Da ejemplos de situaciones en las que todas las personas intervienen en la construcción de su espacio cotidiano.
Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde las perspectivas multicausal, multiescalar y multidimensional.	<ul style="list-style-type: none">• Menciona problemas ambientales que afectan su espacio cotidiano.• Identifica algunas causas y consecuencias de los problemas ambientales que ocurren en su espacio cotidiano.
Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.	<ul style="list-style-type: none">• Se desplaza en su espacio cotidiano usando puntos de referencia.• Representa de diversas maneras su espacio cotidiano utilizando puntos de referencia como maquetas, dibujos, etcétera.

■ Visualización de los pasos que se deben seguir

Los pasos que corresponden a la estrategia propuesta son los siguientes:

Paso 1: Definición del propósito de la salida de campo y salida previa

Antes de planificar la salida de campo es necesario visitar el lugar escogido para reconocer la zona, establecer el recorrido y asegurarnos de programar el tiempo que nos tomará la actividad. Sería muy bueno involucrar a algunos padres de familia en esta visita, para que comprendan el propósito de la salida y se comprometan a brindar su apoyo en la fecha indicada.

En las salidas de campo normalmente se define un número determinado de estaciones o de paradas.

¿SABÍAS QUE...?

- Estación: Es un punto referencial de la ruta donde nos detendremos puntualmente para orientar la observación de los estudiantes con instrucciones e interrogantes que permitan que ellos, a su vez, pregunten y expresen sus ideas o saberes.
- Parada: Es el lugar estratégico desde donde visualizaremos el espacio recorrido en su conjunto.

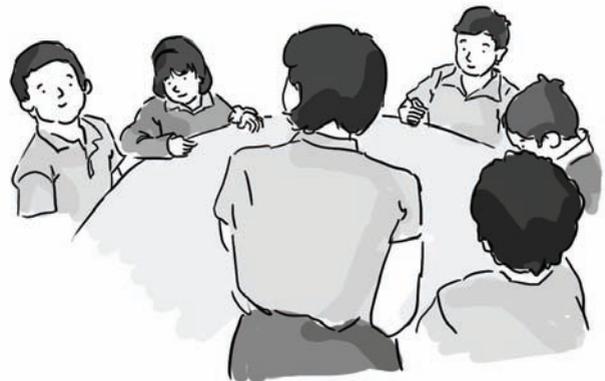


Esta salida de campo está pensada para niños de III ciclo, por lo que se puede programar una o dos estaciones y una parada. Hay que considerar que el lugar elegido como parada debe ser amplio, seguro, tener una vista panorámica y estar muy cerca de la institución educativa. Puede tratarse de un parque, una plaza, una losa deportiva, un lugar elevado como una ladera, entre otros. La elección de cada estación dependerá de lo que se quiere lograr.

Paso 2: Preparación de la salida de campo

Otro aspecto importante para el éxito de la salida de campo es motivar a nuestros estudiantes. Para ello conviene realizar una asamblea y proponer la actividad como una experiencia de aprendizaje, en la que todos debemos asumir responsabilidades y opinar acerca del recorrido y las acciones que se van a realizar.

A pesar de su corta edad, los niños pueden ir haciéndose cargo de determinadas tareas y demostrar así su responsabilidad frente al cuidado personal y el de los demás. Por ello, los organizamos por equipos y les asignamos algunas labores antes de y durante la salida, estableciendo las normas que tendrán que cumplir.





Es necesario también ultimar detalles con la Dirección de la IE y con las familias, informar acerca de la vestimenta y calzado que han de utilizar los niños ese día, e indicar que deben llevar gorro, protector solar, repelente, agua, etcétera. Si fuera el caso, informamos que necesitan traer de casa algún instrumento, como una lupa o unos largavistas, que compartirán con aquellos que no tengan. Los niños deben cumplir con las indicaciones y no llevar objetos que los incomoden o distraigan, y los padres, ya informados, deben apoyarlos.

También debemos pensar en los instrumentos necesarios durante la salida de campo y organizar la información que se debe recabar. Se suele emplear una guía de salida de campo y una ficha de observación; no obstante, en este ciclo, por tratarse de niños pequeños, utilizaremos solo la ficha de observación. Esta deberá contener el objetivo de la salida, un croquis en blanco en el que los niños puedan trazar la ruta del recorrido, y las actividades con espacios para completar. También elaboraremos tarjetas identificatorias con algunas imágenes de los elementos naturales y sociales del recorrido, que serán de mucha utilidad durante y después de la salida.

Paso 3: Ejecución de la salida de campo

Antes de salir de la escuela, es necesario hacer un reconocimiento inicial de los elementos que comprenden el espacio cotidiano. Una alternativa puede ser llevar a los niños a observar ciertas zonas como el patio, el huerto escolar u otros, para que entiendan qué es el espacio cotidiano y cuáles son los elementos naturales y sociales que lo conforman. Así, en la salida de campo podrán aplicar lo experimentado siguiendo las instrucciones del docente o las que proponen en la ficha de observación. Otra forma de aproximarlos a este reconocimiento pueden ser las actividades de modelado o de construcción con material diverso.

Antes de iniciar el recorrido es necesario recordarles el propósito de la salida de campo, la ruta que vamos a seguir y los acuerdos asumidos. Además, los responsables tomarán la asistencia a los miembros de sus equipos, registrándola en una lista que llevarán sujeta a una cinta.

Durante el recorrido nos detendremos brevemente en cada estación para despertar la curiosidad de los niños mediante el empleo de tarjetas identificadoras que, presentadas a la par de preguntas clave, guiarán su observación respecto de los elementos naturales y sociales presentes en su espacio cotidiano. Así, procuraremos que la salida de campo sea provechosa y contribuya al desarrollo de las capacidades propuestas para esta estrategia.



Las tarjetas identificadoras ilustran los lugares más importantes del recorrido, que servirán de puntos de referencia para ubicarnos adecuadamente en el espacio. También ayudarán a nuestros niños a recordar lo que han observado. Deben elaborarse antes de la salida al campo.

No olvidemos programar una parada en un lugar que tenga una vista privilegiada, para observar panorámicamente el espacio recorrido. Durante la estadía en el lugar, los niños reconstruirán la ruta con el apoyo del docente y de los padres de familia acompañantes.

Al finalizar la salida de campo, los responsables de los equipos ayudarán a verificar la presencia de todos sus integrantes y su ingreso a la escuela.

Paso 4: Puesta en común y evaluación

Este momento es trascendental. La puesta en común permite a los niños graficar lo observado en una ficha y expresar, al mismo tiempo, sus impresiones y aprendizajes. Es necesario generar un clima de confianza que favorezca la expresión de sus sentimientos, sus emociones y sus sugerencias, tomándolas en cuenta para posteriores salidas de campo.

Esta oportunidad permite hacer evidente en el aula todo lo que se pone en juego antes y durante la salida de campo. La salida ofrece información muy rica y útil para que los estudiantes identifiquen los elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano, además de los problemas ambientales que hayan podido observar en su exploración, pero también otros datos de interés que hayan captado su atención.

Presentamos algunas preguntas, según niveles de observación, que pueden considerarse para reconstruir el recorrido.

Nivel	Tipo	Preguntas
1	Descriptivo (enuncia y caracteriza sus elementos)	¿Dónde hemos estado? ¿Qué elementos hemos observado?
2	Análítico (profundiza en sus características)	¿Cuáles son naturales y cuáles han sido elaborados por las personas? ¿Cómo es cada uno de ellos?
3	Explicativo (construye interpretaciones)	¿Por qué están ahí? ¿Cómo funcionan? ¿Para qué sirven?

Se pueden agregar otras preguntas vinculadas a la percepción de problemas ambientales, como por ejemplo: ¿Qué lugares te gustaron más? ¿Cuáles no te gustaron? ¿Por qué?

■ Aplicación de la estrategia

El espacio cotidiano es aquel en el que nos desenvolvemos físicamente de manera permanente, donde los niños encuentran puntos de referencia para ubicarse: lugares donde juegan; sitios que recorren al desplazarse para ir a su escuela; lugares donde observan y conocen plantas, animales y personas distintas a su espacio familiar, entre otros.

Por eso consideramos que la exploración de este espacio cercano será una experiencia de aprendizaje significativa para ellos. En los párrafos que siguen revisaremos cómo la profesora Angelita puso en práctica esta estrategia con sus estudiantes.

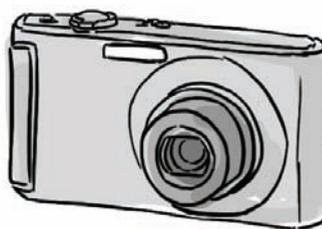
Después de realizar una visita previa con algunos padres del Comité de Aula, la profesora Angelita llegó entusiasmada a la escuela donde trabajaba. Se sentía segura de motivar a sus niños para la salida de campo. Inició de esta manera la sesión de planificación de la actividad:

- **Angelita:** ¿Qué les parece si nos convertimos en exploradores de nuestro barrio?
- **Niños:** ¡Sí, eso suena interesante!
- **Angelita:** ¿Para qué lo haríamos?
- **Camila:** Para conocerlo mejor y no perdernos, señorita.
- **José:** Yo no conozco mucho; mi mamá trabaja todo el día y yo solito no puedo salir de casa.
- **Angelita:** ¡Muy bien, niños! Esta salida es para conocer mejor nuestro barrio y descubrir qué elementos lo conforman. Luego me contarán qué lugares les gustan más y cuáles menos. Entonces, ¡a organizarnos!

Angelita orienta la organización de equipos y elabora, en consenso, las normas para el día de la salida de campo. Luego, brinda a los niños las indicaciones acerca de los materiales que se van a utilizar, esto es, la ficha de observación y las tarjetas identificadoras.

Para que los niños comprendan a cabalidad el sentido de la salida de campo y de los materiales por emplear, la profesora desarrolla una actividad de modelado en plastilina, que les permite reproducir el parque cercano al colegio. Luego los ayuda a distinguir en él los elementos naturales de los elaborados por la gente. Ellos consolidan esta comprensión coloreando un conjunto de imágenes referidas a objetos y seres de la naturaleza propuestos por Angelita.

Llega el día de la salida de campo. Angelita les recuerda el propósito de la salida y revisa los materiales. Cuenta con un grupo de padres que se distribuyen por equipos para cuidar a los niños. Uno de ellos se encargará de tomar fotos, con la idea de que sean utilizadas como material de trabajo para sesiones posteriores, ya que Angelita ha programado trabajar, en la siguiente semana, la identificación de problemas ambientales de su espacio cotidiano.



Después de salir de la escuela se detienen en la primera estación (el mercado) y establecen este diálogo:

- **Angelita:** Niños, ¿dónde iniciamos nuestro recorrido?
- **Carlitos:** Yo sé, señorita. En la tienda de don Lucho, que está al lado de nuestra escuela.
- **Angelita:** ¿Están de acuerdo con Carlitos?
- **Marita:** Sí, señorita.
- **Angelita:** ¡Muy bien, niños! Entonces la tienda de don Lucho será el primer punto de nuestro recorrido, que recordaremos con esta tarjeta que tiene escrito el número 1 y que llevará Carlitos. Y ahora, niños, ¿dónde estamos?
- **Carla:** En el mercado, profesora.
- **Angelita:** Muy bien, Carla. Te colocaremos esta tarjeta con el número 2, que nos recordará el segundo punto de nuestro recorrido.

Una vez nombrado el lugar, Angelita hace otras preguntas para que los niños se ubiquen en el espacio:

- **Angelita:** ¿Cómo se llama la calle donde estamos ubicados?
- **Marita:** No sabemos...
- **Angelita:** ¿Cómo podemos saberlo?
- **Carlitos:** Podemos preguntar a las personas.
- **Marita:** Profesora, yo pregunté a la mamá de Rosita y me dijo que estamos en la avenida José Olaya.
- **Angelita:** Bien, Marita; tú te vas a encargar de recordar el nombre de la calle... pero ¿a qué distancia estaremos de la tienda de don Lucho?
- **Carlitos:** Allá está, señorita. Estamos cerca.



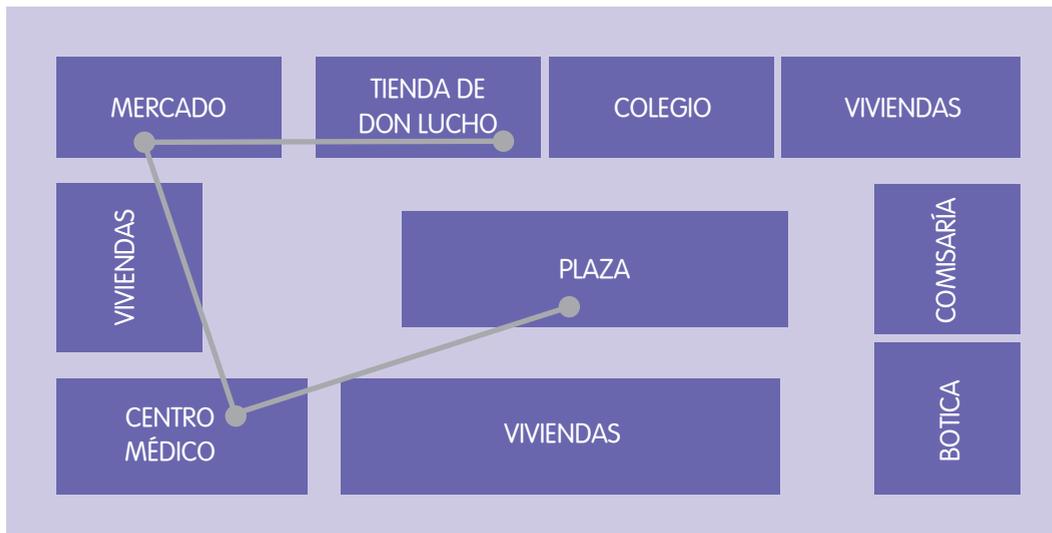
Como podemos apreciar, la docente orienta el diálogo teniendo en cuenta lo que se ha propuesto desarrollar como capacidad. Continúa orientando la observación de los niños.

- **Angelita:** Muy bien, niños. Ahora vamos a mirar qué encontramos en esta calle. ¿Alguno me puede decir qué hay aquí?
- **Camila:** Ese cerro, señorita...
- **Luis:** También esas plantas, aunque parece que están muertas.
- **Sofi:** Allí pasa un perro.
- **Angelita:** Muy bien, niños. Entonces a Camila le colocaremos la tarjeta del cerro; a Luis, la que tiene las plantas, y a Sofi, la que tiene dibujado un perro. Así recordaremos lo que hemos observado, con ayuda de nuestras tarjetas identificadoras.
- **Carlitos:** Señorita, también hay un río cerca, porque se escucha el agua. Está detrás de esa casa amarilla.
- **Docente:** Muy bien, Carlitos. Entonces a ti te colocaremos la tarjeta con el nombre de la casa amarilla, el Centro Médico y, también, la tarjeta con el dibujo de un río. ¡Tienes dos tarjetas!



La docente, los niños y los padres acompañantes continúan con el recorrido y llegan a la segunda estación, el Centro Médico. Allí, Angelita guía la observación de los niños con preguntas, tal y como lo hiciera en la primera estación. Continúan y se ubican en la plaza –lugar designado como parada–. En la plaza, Angelita solicita a los niños que señalen el orden de la ruta seguida, empezando por el primer punto de referencia, la tienda de don Lucho. Les pide nuevamente observar todo el lugar y luego regresan a la escuela.

Una vez en el aula, y después de un pequeño refrigerio, Angelita ubica a los niños en media luna, delante de la pizarra que tiene pegado un papelógrafo con el croquis de la zona. Pide a los que tienen las tarjetas con los números que las ubiquen en el croquis, según el orden dado en el desplazamiento. Otro niño señala con el dedo la ruta seguida, mientras que Angelita la confirma con los demás y traza con un plumón el recorrido realizado.



Luego, Angelita pide a los niños que tienen tarjetas con dibujos de algún elemento natural o social del espacio recorrido que las coloquen sobre el croquis, en el lugar que corresponda a la observación realizada. En este momento se diferencian, con base en las observaciones de los niños, los elementos naturales (cerro, plantas, río) de los creados por la gente (casa amarilla, poste con el nombre de la calle).

Asimismo, se consolida la idea de *punto de referencia* como aquel lugar que nos sirve para ubicar nuestra escuela; en este caso, la tienda de don Lucho, el mercado, el Centro Médico y la plaza.

Al finalizar esta actividad Angelita pide a los niños que regresen a sus equipos, para que cada uno complete las actividades de su ficha de observación –“Exploramos nuestro espacio cotidiano”–, y lee en voz alta la ficha.

Al terminar del trabajo individual, Angelita recoge las fichas para revisarlas posteriormente. Cierra la sesión escuchando las impresiones de los niños con relación a la actividad realizada. Ellos opinan, a modo de evaluación, respondiendo las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo nos hemos sentido al explorar el barrio?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué actividad del recorrido nos gustó más?
- ¿Cuál de las actividades no nos gustó? ¿Por qué?
- ¿Qué otros lugares podríamos explorar? ¿Para qué lo haríamos?

En una siguiente sesión, y con apoyo de las fotografías que tomó en el recorrido uno de los padres de familia, Angelita les pregunta:

- ¿Qué lugares les gustaron más de la salida al barrio? ¿Cuáles no les gustaron? ¿Por qué?

Exploramos nuestro espacio cotidiano

Hoy día hemos recorrido el espacio cercano a nuestra escuela. Allí hemos observado varios lugares que forman nuestro espacio cotidiano y hemos descubierto los elementos que existen en él.

Ahora, realiza las siguientes actividades en este croquis:



Actividad 1: Coloca un punto rojo sobre los lugares que hemos observado con detalle y que nos han servido de puntos de referencia para ubicarnos en el espacio.

Actividad 2: Une los puntos rojos que has dibujado en el croquis con una línea de color azul, respetando el orden en el recorrido.

Actividad 3: Dibuja en el croquis tres elementos de la naturaleza que hayas observado en el recorrido.

Actividad 4: Dibuja en el croquis cuatro elementos construidos por la gente y observados durante el recorrido.

Estas preguntas permiten a los niños identificar algunos problemas ambientales del barrio y expresar su sentir. También se evalúan las posibilidades de acción en una siguiente sesión. Para ello, pueden plantearse las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué ocurren estos problemas en nuestro espacio?
- ¿Quiénes son (o somos) responsables?
- ¿Qué podemos hacer?

En otra sesión les propone otra interrogante:

- La tienda de don Lucho, el mercado, la plaza, el Centro Médico y la escuela, ¿siempre habrán estado allí?

Esta pregunta motiva a los niños a pedir información a sus familiares de mayor edad. Con esta actividad empiezan a comprender que el espacio cotidiano es un espacio construido por todos y cada uno de nosotros.



¡Recuerda!
que nuestro espacio está
formado por...

Elementos naturales, que son las formas del suelo (por ejemplo, cerros) y todo lo concerniente al agua (por ejemplo, ríos) y la atmósfera (por ejemplo, las nubes). También podemos incluir las plantas y animales que crecen de manera espontánea y silvestre, es decir, sin la intervención de las personas.

Elementos sociales son todos aquellos creados, construidos o modificados por la gente, como las casas, los caminos, las carreteras, los canales de riego o los árboles o flores que son instalados o cultivados por decisión de las personas o de las instituciones, como la Municipalidad.

■ Cómo utilizar la estrategia en otro ciclo

La salida de campo es la actividad por excelencia para reconocer el ambiente en el que vivimos, de forma individual y grupal. En este ciclo, incluye actividades y desempeños simples. En cambio, para los niños de IV ciclo esta estrategia incluye recorridos más largos, con varias estaciones y más de una parada. En líneas generales, los pasos desarrollados pueden ser aplicados en cualquier ciclo; en ese caso deberían complejizarse los desempeños esperados y las actividades realizadas, así como el vocabulario, que puede ser más especializado.

3.7 Estrategias para la competencia “Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos”

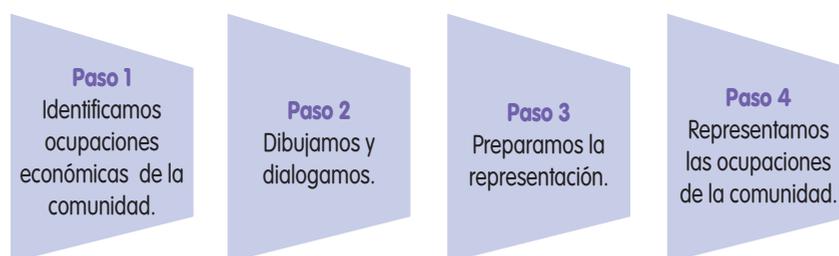
LAS OCUPACIONES ECONÓMICAS DE MI COMUNIDAD

■ Breve descripción de la estrategia

Esta estrategia posibilita que los niños describan las ocupaciones económicas que existen en su comunidad, los servicios que ofrecen, los beneficios personales y colectivos que generan y que contribuyen con el desarrollo del lugar que habitan.

De esta manera también pretendemos que los niños valoren las ocupaciones de los miembros de su comunidad.

A continuación te presentamos los pasos:



■ Relación con la capacidad y el indicador de la competencia

Capacidad	Indicador
Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero.	Describe las ocupaciones económicas que realizan las personas de su espacio cotidiano.

■ Aplicación de los pasos que se deben seguir

Paso 1: Identificamos ocupaciones económicas de la comunidad

En este paso debes indagar las ocupaciones económicas que existen en la comunidad. Para ello, pregunta a los niños: ¿Qué trabajos realizan nuestros vecinos o familiares? Los niños podrían responder, por ejemplo: arreglar zapatos, cuidar las plantas del parque, arreglar autos, construir casas, etcétera. Luego, pregunta: ¿Cómo se conoce a los que arreglan o hacen zapatos?, a lo que te pueden responder “¡zapateros!”, y así sucesivamente con las demás ocupaciones.

Es muy importante recordar a los niños que deben escuchar cuando los compañeros y la profesora hablan, puesto que todos merecemos ser escuchados.

Luego entrega una lámina por equipo e indícales que ubiquen las imágenes que correspondan a las cuartillas de las ocupaciones económicas que se encuentran en la pizarra.

Deben elegir un miembro de su equipo que ubique la imagen y mencione la ocupación para que todos logren escuchar. Si alguien se equivoca, debes ayudarlo a rectificarse sin hacerlo sentir mal.



Albañil



Zapatero



Mecánico

Cuando finalice la identificación de las ocupaciones de la comunidad, todos juntos animaremos con un aplauso.

Paso 2: Dibujamos y dialogamos

Una vez que hemos identificado a cada equipo, se les entrega una ficha de trabajo para que complete la información de acuerdo con la ocupación que representa la imagen. Recuerda que tienes que tener una ficha por cada oficio identificado, para trabajar en equipos.

Pueden realizar los dibujos en una cuartilla y pegarlos en la ficha en el espacio que corresponde a la actividad. Por ejemplo:

Ficha de trabajo

Integrantes del grupo:
1.
2.

Su ocupación es: _____

Dibuja materiales y herramientas que utiliza en su trabajo.

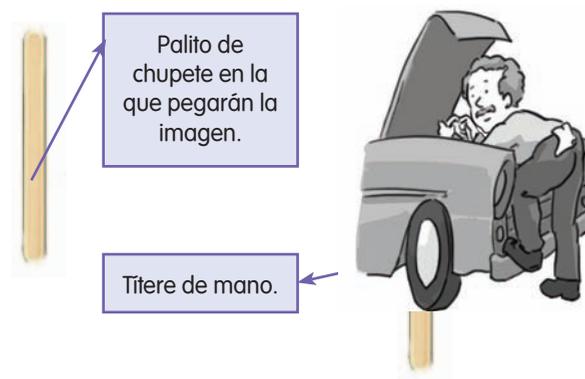
Dialoguen: ¿Qué hace?

Dialoguen: ¿Qué sucedería si no hubiera albañiles?

Luego de que cada equipo haya concluido su trabajo, acércate y pídeles que te expliquen lo trabajado en la ficha. Oriéntalos para que cada integrante tenga un turno para hablar. Estimula su esfuerzo con palabras de reconocimiento.

Paso 3: Preparamos títeres y la representación

Después de que te expliquen las ocupaciones que existen en su comunidad, entrégales una imagen por niño y palitos de chupete, para que cada uno elabore un títere. Indícales que peguen la imagen en un palito de chupete, para que la utilicen como un títere, pues este les será útil para presentar a los compañeros la descripción de la ocupación económica de la comunidad que desarrollaron en su ficha de trabajo.



No olvides monitorear el trabajo de los niños y cómo ensayan su representación. Por ejemplo, un equipo podría decir lo siguiente:

Nosotros somos los mecánicos, arreglamos los autos. Gracias a nosotros las personas pueden ir a sus trabajos y llevar a sus hijos al colegio. Y con nuestro trabajo podemos llevar platita a nuestra casa.
¡Estamos contentos de ser mecánicos!



Apoya a los niños para que elaboren un guion pequeño, como en el ejemplo.

Paso 4: Representamos las ocupaciones económicas de la comunidad

Al momento de representar las ocupaciones económicas que existen en su comunidad, organízalos en círculo para que todos puedan visualizar las representaciones.

Después de cada presentación, solicita un aplauso como estímulo.

Al finalizar cada representación, pregunta a la clase:

- ¿Qué ocupación representaron sus compañeros?
- ¿Qué hacen estas personas?
- ¿Conocen algún vecino o familiar que tenga el oficio que han representado sus compañeros?
- Lo que hace este vecino o familiar, ¿beneficia a su persona, familia y comunidad? ¿Cómo?

Cerramos la actividad recordando a los niños que las ocupaciones económicas que hemos representado benefician:

- A la persona que la realiza, porque gracias a su trabajo puede obtener dinero para alimentar, vestir y dar estudios a su familia.
- A la comunidad, porque el trabajo que realizan permite a sus miembros satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, gracias al zapatero tenemos zapatos; gracias al jardinero los parques están verdes y con flores; gracias a los albañiles tenemos una casa donde vivir; gracias al doctor podemos cuidar nuestra salud, etcétera.

■ Cómo utilizar la estrategia en otro ciclo

En el siguiente ciclo esta estrategia se puede variar realizando una visita a la comunidad para que los niños entrevisten a las personas en sus puestos de trabajo. De esta manera podrán conocer más de cerca cómo ellas realizan actividades económicas y contribuyen en la economía de su hogar y de la comunidad.

Anexo: Mapas de progreso de las competencias

Competencia “Afirma su identidad”

	Descripción
II ciclo	Actúa considerando el conocimiento de sí mismo al mencionar sus características físicas básicas externas, sus emociones primarias, gustos, preferencias, habilidades particulares y logros alcanzados. Expresa con agrado y valora los esfuerzos alcanzados, propone ideas y busca superar dificultades que se le pueden presentar en sus actividades familiares y escolares, considerando límites y/o acuerdos, adecuando su comportamiento a diversas situaciones. Participa con seguridad y confianza de las actividades familiares y las de su comunidad.
IV ciclo	Practica estrategias de autorregulación de emociones, a partir de la conciencia y valoración de sí mismo, describiendo sus características físicas, emociones primarias y secundarias; sus preferencias, gustos y opiniones. Disfruta de las actividades que realiza y toma decisiones por sí mismo; reconoce sus habilidades y defectos para participar con seguridad y confianza en diversas actividades y grupos –familiares, escolares y culturales–, de forma cooperativa y respetando la diversidad.
VI ciclo	Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. Define sus características personales, acepta sus cambios y afirma sus permanencias, valorándose a sí mismo y asumiendo su capacidad de solucionar y aceptar retos respetando la diversidad personal, familiar, escolar y cultural.
VII ciclo	Emplea diversas estrategias para regular sus emociones, evaluando sus características personales en diversos contextos y situaciones. Expresa satisfacción, orgullo y agrado por sus logros y esfuerzos al participar en situaciones con diversos grupos: familiares, escolares, etcétera.

Competencia “Se desenvuelve éticamente”

	Descripción
II ciclo	Expresa emociones básicas frente a acciones cotidianas, preguntándose por qué los adultos consideran algunas buenas y otras malas. Logra expresar algunas razones para actuar en situaciones simuladas, identificando los resultados positivos y negativos que le permiten distinguir las acciones como buenas o malas. Reconstruye sus acciones, identificando quién o quiénes se vieron afectados positiva y/o negativamente por ellas.
IV ciclo	Identifica cómo influyen las emociones, motivaciones, intereses, fines y resultados al opinar sobre acciones que se perciben como buenas o malas, dando un porqué a su malestar, desacuerdo, indignación o agrado, acuerdo, satisfacción. Logra explicar por qué considera buenas o malas determinadas acciones con razones que van más allá del agrado o desagrado, construyendo las nociones de algunos valores éticos y verbalizándolos en sus razonamientos. Compara sus nociones de lo bueno y lo malo con las propias acciones, a través de la identificación de sus resultados.
VI ciclo	Examina los fundamentos y las consecuencias de las decisiones y acciones propias y ajenas, identificando dilemas morales que enfrentan sentimientos y razones individuales con normas y convenciones sociales; explica cómo la satisfacción y la indignación individual ante acciones cotidianas movilizan la propia acción y la de otros. Elabora principios éticos y argumenta su pertinencia a partir de las nociones de los valores de una “ética mínima”, explorando los diversos argumentos que existen en la sociedad sobre temas que ponen en juego dilemas. Expresa la necesidad de articular y jerarquizar los propios principios éticos desde la autoevaluación de las motivaciones, resultados, fines y medios de sus acciones, identificando su responsabilidad como miembro de la sociedad.
VII ciclo	Argumenta su posición ética que relaciona los horizontes colectivos con los personales, defendiendo y rebatiendo posiciones diversas a partir de la interpretación de fuentes y considerando referentes filosóficos y culturales. Identifica la dificultad de elaborar una posición ética en situaciones que confrontan principios que están en conflicto en la sociedad y que articulan al mismo tiempo los horizontes colectivos y personales. Valida su posición ética frente a situaciones de conflicto moral desde la autoevaluación de sus decisiones y acciones, identificando su responsabilidad como ciudadano del mundo.
Destacado	Asume una posición ética que articula los horizontes colectivos y personales frente a situaciones de conflicto moral. Rechaza las interacciones entre las distintas relaciones de poder en los conflictos morales. Defiende su postura ética contrastando diferentes principios a partir de la revisión de teorías filosóficas y cosmovisiones diversas. Es coherente en sus decisiones éticas, tomando en cuenta los medios y fines. Asume plenamente su responsabilidad por los efectos causados por su comportamiento moral.

Competencia “Convive respetándose a sí mismo y a los demás”

	Descripción
II ciclo	Interactúa con compañeros y compañeras reconociendo que todos merecen un buen trato. Participa en la construcción de normas y las utiliza para una convivencia armónica. Muestra curiosidad e interés por conocer acerca de la vida de niños de otros lugares. Expresa lo que piensa o siente frente a una situación de conflicto usando algunas estrategias sencillas para buscar resolverlos. Contribuye con el cuidado de los espacios en los que se desenvuelve.
III ciclo	Trata a sus compañeros sin ofenderlos ni maltratarlos por su apariencia, forma de ser y de comunicarse, reconociendo que todos tienen derecho a ser tratados con respeto. Apela a las normas y los acuerdos establecidos para mejorar la convivencia en el aula. Muestra interés por conocer acerca de la cultura de otras personas de su localidad o región. Usa expresiones asertivas sencillas para manejar conflictos o acude a su docente. Cooperación en el mantenimiento de la limpieza, el orden y el cuidado de espacios y seres vivos del aula y de su escuela.
IV ciclo	Trata a sus compañeros sin discriminarlos por razones de apariencia, sexo, etnia, cultura y discapacidad. Cumple con sus responsabilidades y deberes en la escuela y la casa. Apela al principio de la igualdad y de la no discriminación para mejorar la convivencia en el aula y establecer acuerdos y normas. Muestra interés y aprecio por las diversas manifestaciones culturales de su localidad, región o país. Recurre a mecanismos del aula para manejar conflictos. Contribuye con acciones de reciclaje y reutiliza residuos para el cuidado del ambiente.
V ciclo	Trata a sus compañeros sin discriminar o estereotipar por razones de apariencia, sexo, etnia, cultura o discapacidad, respetando sus derechos. Toma en cuenta los derechos de la infancia para influenciar positivamente en la construcción de normas de convivencia en el aula. Muestra disposición por conocer otras culturas y extrae aportes de ellas. Utiliza los mecanismos y pautas que brinda la escuela para manejar conflictos. Pone en práctica la regla de las 4R en su espacio escolar.
VI ciclo	Trata a sus compañeros sin discriminar o estereotipar por razones de apariencia, fenotipo, sexo, etnia, cultura, religión, discapacidad u orientación sexual, y los defiende ante situaciones de vulneración de sus derechos. Explica por qué es importante que las personas cumplan con sus responsabilidades y deberes. Utiliza reflexivamente las normas que protegen los derechos de la infancia y los principios de la convivencia democrática para asumir, proponer o evaluar normas y acuerdos en el aula y la escuela. Muestra disposición al intercambio de ideas y experiencias con miembros de otras culturas. Interviene en aquellos conflictos del aula y la escuela que lo involucran, utilizando estrategias que movilizan pautas, mecanismos y canales establecidos. Plantea acciones cotidianas para el cuidado del ambiente y los espacios públicos de su comunidad.
VII ciclo	Trata a las personas sin discriminarlas o estereotiparlas por razones de apariencia, fenotipo, sexo, etnia, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual o ideología, promoviendo los derechos de todos. Utiliza reflexivamente el conocimiento de la Constitución Política, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los principios de la convivencia democrática para asumir, evaluar o proponer normas de carácter institucional, local, regional o nacional, reconociendo el valor de estas para la convivencia en sociedad. Muestra respeto y apertura frente a conocimientos, forma de vida y formas de comunicación de culturas distintas de los suyos, sobre la base de principios democráticos. Media en la resolución de conflictos del aula y la escuela utilizando pautas, instancias, mecanismos y canales establecidos. Se involucra en acciones para el cuidado del ambiente y los espacios públicos a diversas escalas.
Destacado	Trata a las personas, en distintos espacios, de manera solidaria, justa y equitativa, mostrando respeto por los derechos humanos y la ley como condición de la libertad y la dignidad humanas. Utiliza reflexivamente diversos instrumentos legales para proponer normas aplicables a distintas escalas. Se relaciona interculturalmente con las personas, enriqueciéndose mutuamente. Maneja conflictos en distintas situaciones, ajenas o en las que esté involucrado, utilizando estrategias adecuadas a la situación. Conduce acciones para el cuidado del ambiente y los espacios públicos.

Competencia “Participa en asuntos públicos para promover el bien común”

	Descripción
II ciclo	Expresa sus ideas, opiniones o propuestas sobre asuntos que lo afectan a él y a sus compañeros. Reconoce a los miembros de su escuela como parte de una comunidad. Escucha las diversas opiniones y llega a acuerdos en conjunto, con ayuda de un adulto mediador. Participa en actividades de interés individual y grupal como parte del ejercicio de sus derechos.
III ciclo	Identifica, con ayuda del docente, asuntos de interés común y se informa sobre ellos. Explica las funciones que cumplen los principales servidores de su comunidad. Escucha las diversas opiniones y reconoce en ellas algunas ventajas y desventajas para llegar a acuerdos que beneficien a todos. Participa en acciones concretas para promover el conocimiento de algunos de sus derechos y buscar generar bienestar a su grupo.
IV ciclo	Manifiesta interés por los asuntos que involucran a todos en el aula y la escuela. Distingue entre las funciones que cumplen las principales autoridades locales y regionales. Comparte sus opiniones, sustentándolas en razones; reconoce que todos tienen derecho a dar su opinión y apoya la postura más beneficiosa para todos. Colabora en acciones colectivas orientadas al logro de metas comunes y a la promoción de los derechos del niño.
V ciclo	Dialoga sobre asuntos de interés público, a partir de la formulación de preguntas y la exploración de diversas fuentes, que les permitan explicarlos. Reconoce las funciones de las principales autoridades e instituciones del Estado peruano, así como la Constitución como norma suprema. Formula argumentos que sustentan su posición y acepta las posibles razones del desacuerdo en las opiniones. Participa en acciones colectivas orientadas al bien común, la solidaridad, la protección de las personas vulnerables y la defensa de los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.
VI ciclo	Delibera sobre asuntos públicos que ha identificado, formulándose preguntas sobre sus causas y posibles consecuencias. Explica el funcionamiento de las instituciones y organismos del Estado peruano, en el marco del sistema democrático. Analiza argumentos contrarios a los propios, entendiendo que detrás de sus posturas y las ajenas hay perspectivas e intereses diversos, haciendo prevalecer aquellos argumentos vinculados a los principios democráticos, los derechos humanos y la institucionalidad del Estado. Propone, de manera cooperativa, acciones dirigidas a promover y defender la Constitución, los derechos humanos, la diversidad cultural y la gestión ambiental, usando los mecanismos de participación en la escuela.
VII ciclo	Delibera sobre asuntos públicos, formulando hipótesis y sustentando su postura en argumentos basados en información de fuentes confiables y los principios democráticos. Explica cómo los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía sustentan la institucionalidad y el Estado de derecho. Evalúa diferentes posiciones, comprendiendo que pueden responder a culturas y formas de pensar distintas, y que permiten promover el arribo a acuerdos para construir consensos en el marco de la democracia; asimismo, rechaza aquellas posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos. Participa en acciones para promover y defender la Constitución Política, los derechos humanos, la justicia social y el Estado de derecho. Distingue, a partir de situaciones cotidianas, los mecanismos de participación ciudadana más adecuados para lograr cambios en la sociedad por medio de procesos democráticos.
Destacado	Promueve, en diversos escenarios, el análisis multidimensional, el diálogo y la reflexión sobre asuntos públicos de diversas escalas, a partir del uso autónomo de múltiples formatos de las fuentes, comprendiendo los intereses detrás de ellas. Considera la posibilidad de cambiar o reajustar su postura a partir de explicaciones razonadas y basadas en principios democráticos. Asume un papel protagónico para proponer, organizar y ejecutar acciones que promuevan y defiendan los derechos humanos, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural, y que vigilen las políticas ambientales nacionales e internacionales.

Competencia “Construye interpretaciones históricas”

	Descripción
II ciclo	Narra hechos cotidianos y cambios concretos en su ambiente a partir de información que obtiene de objetos, lugares, imágenes o relatos de personas; utiliza las expresiones “antes”, “ahora” y “después” para describir los cambios producidos. Reconoce en su vida diaria hechos que se dan al mismo tiempo y relaciones directas entre algunos hechos y sus causas y las consecuencias de estos.
III ciclo	Construye narraciones en las que describe los cambios ocurridos en su ambiente, familia y comunidad al comparar el presente y el pasado, reconociendo algunas causas de estos cambios y sus consecuencias. Para ello, usa la información que ha obtenido en diversos tipos de fuentes. Ordena sus actividades en periodos de tiempo corto (semana, mes, año y década) e identifica acciones simultáneas. Utiliza expresiones temporales propias de la vida cotidiana.
IV ciclo	Construye explicaciones sobre el pasado en las que reconoce más de una causa, y relaciona las acciones de las personas con sus consecuencias tanto en los hechos como en los procesos históricos. A partir de las fuentes, formula preguntas sobre la vida de las personas en el pasado y recoge información que emplea en sus explicaciones; compara de manera general sus creencias y costumbres con las de los protagonistas del pasado y con las de otras culturas. Organiza secuencias para comprender cambios ocurridos, a través del tiempo, en objetos y prácticas cotidianas.
V ciclo	Construye explicaciones generales de procesos históricos peruanos en los que, a partir de preguntas —propias y ajenas—, identifica causas vinculadas a la acción individual o colectiva y causas cercanas y lejanas. Además, identifica consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo en su familia o el país. En sus explicaciones describe algunos cambios y permanencias producidos en esos procesos. Para abordar estos temas selecciona, entre diversas fuentes dadas por el docente, aquellas que le son útiles, e identifica su origen. Distingue algunas diferencias entre las versiones de distintas fuentes. Ordena cronológicamente un proceso y emplea décadas y siglos para referirse al tiempo. Utiliza conceptos sociopolíticos con referentes concretos en sus explicaciones.
VI ciclo	Construye explicaciones sobre los procesos históricos en los que clasifica y relaciona causas y reconoce relaciones de simultaneidad entre algunos de ellos. Además, explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Señala la relevancia de los hechos o procesos históricos a partir de sus consecuencias y de los cambios y permanencias que generan en el tiempo. Para ello, busca, selecciona, compara e integra información de diversas fuentes, distinguiendo las narraciones de los hechos, de las interpretaciones de estos y las perspectivas de los autores de las fuentes. Emplea distintos referentes y convenciones temporales, y reconoce la distancia temporal en relación con el presente. Utiliza en sus explicaciones conceptos relacionados con las instituciones sociopolíticas y la dimensión económica.
VII ciclo	Construye explicaciones sobre problemas históricos del Perú, Latinoamérica y el mundo, en las que jerarquiza múltiples causas y consecuencias y explica los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia. Establece relaciones entre esos procesos y situaciones o procesos actuales. Para ello, contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva, reconociendo la validez de tales fuentes para comprender puntos de vista. Ejemplifica cómo acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden hacer lo mismo con el futuro. Emplea conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.
Destacado	Construye explicaciones en las que reconoce que el presente es consecuencia de una serie de fuerzas sociales que actuaron simultáneamente en el pasado y que sus propias acciones tienen consecuencias en el futuro. Argumenta que la percepción del tiempo y la relevancia de las causas y las consecuencias dependen de la perspectiva de los autores y de los grupos culturales, tanto en el pasado como en el presente. Justifica y valora la utilidad de las fuentes para la construcción del conocimiento histórico.

Competencia “Actúa responsablemente en el ambiente”

	Descripción
II ciclo	Identifica los elementos naturales y sociales de su espacio inmediato y establece algunas relaciones entre ellos y sus acciones. Reconoce aquellos problemas ambientales y situaciones de peligro que lo afectan. Participa en las acciones del Plan de Gestión del Riesgo de Desastres de su escuela. Interpreta expresiones como “delante de/detrás de”, “debajo de/encima de”, “al lado de”, “dentro/fuera”, “cerca de/lejos de” para ubicarse y desplazarse en el espacio durante sus actividades cotidianas.
III ciclo	Identifica relaciones simples entre los elementos naturales y sociales de su espacio cotidiano y señala las posibles causas y consecuencias de los problemas ambientales que lo afectan. Reconoce los peligros que pueden afectar su espacio cotidiano y participa en simulacros según el PGRD de la escuela. Reconoce puntos de referencia y los utiliza para ubicarse, desplazarse y representar su espacio cotidiano en diferentes medios.
IV ciclo	Describe las características de los espacios geográficos de su localidad y región considerando sus elementos naturales y sociales. Establece relaciones simples entre causas y consecuencias de problemas ambientales de escala local y regional. Reconoce los lugares vulnerables y seguros de su localidad y región, y cumple los protocolos del PGRD. Relaciona los puntos cardinales con puntos de referencia para ubicarse a sí mismo y a distintos elementos en diversas representaciones cartográficas del espacio geográfico.
V ciclo	Analiza y compara diversos espacios geográficos a diferentes escalas –local, regional, nacional–. Explica las problemáticas ambientales y territoriales a partir de sus causas, consecuencias, y sus manifestaciones a diversas escalas. Explica los factores que incrementan o disminuyen la vulnerabilidad y cómo están considerados en el PGRD de su localidad, región y país. Utiliza los puntos cardinales para ubicarse y ubicar distintos elementos en el espacio geográfico y obtiene información geográfica en distintas fuentes, y los comunica a través de diversos medios.
VI ciclo	Explica cambios y permanencias en el espacio geográfico a diferentes escalas. Explica las dimensiones –política, económica, social, etcétera– presentes en conflictos socioambientales y territoriales y el rol de diversos actores sociales. Compara las causas y consecuencias de las situaciones de riesgo en distintas escalas, explica cómo se consideran en los PGRD y propone nuevas medidas de prevención de dichos riesgos. Ubica y orienta distintos elementos del espacio geográfico incluyéndose en él, utilizando referencias e información cartográfica como la rosa náutica o líneas imaginarias. Selecciona y elabora información cuantitativa y cualitativa, utilizando diversos medios y recursos para abordar diversas temáticas a diferentes escalas.
VII ciclo	Explica las diferentes configuraciones del espacio geográfico como resultado de las decisiones de diversos actores sociales. Toma posición respecto de problemáticas ambientales y territoriales, considerando las múltiples perspectivas y el enfoque del desarrollo sostenible. Evalúa situaciones de riesgo en la ejecución del PGRD y propone alternativas para mejorar su cumplimiento. Representa e interpreta el espacio geográfico utilizando fuentes de información geográfica y herramientas digitales.
Destacado	Explica el espacio geográfico como un sistema complejo y reconoce su importancia para el desarrollo de la sociedad. Propone acciones relacionadas con políticas públicas orientadas a solucionar las problemáticas ambientales y territoriales. Elabora y comunica un plan de contingencia como parte del PGRD. Utiliza todas las fuentes de información geográfica disponibles para el análisis integral del espacio geográfico.

Competencia "Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos."

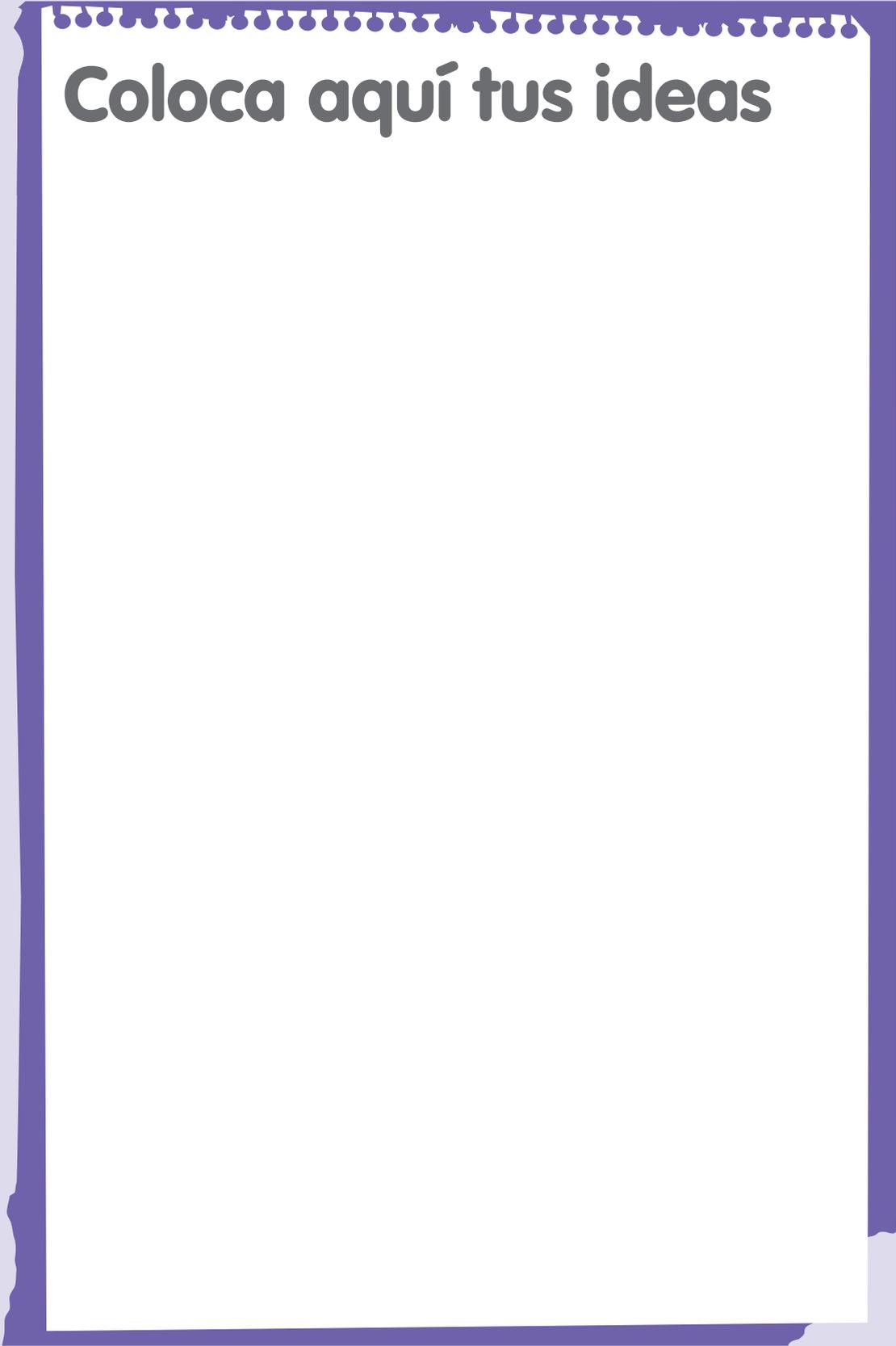
	Descripción
II ciclo	Cuida y usa adecuadamente los recursos económicos que obtiene de su familia, escuela y comunidad. Asimismo, reconoce algunas actividades (ocupaciones) que realizan las personas para producir bienes y servicios que les sirven para satisfacer sus necesidades.
III ciclo	Utiliza y ahorra responsablemente los bienes y servicios con los que cuenta en su familia, escuela y comunidad. Reconoce que las personas y las instituciones de su comunidad desarrollan actividades económicas para satisfacer sus necesidades y que estas les permiten tener una mejor calidad de vida.
IV ciclo	Usa responsablemente los servicios públicos de su espacio cotidiano, así como otros recursos económicos, a partir del reconocimiento de la dificultad para conseguirlos. Asume que él es parte de una comunidad donde sus miembros cooperan y desempeñan distintos roles económicos, toman decisiones, producen, consumen bienes y servicios, diferenciando las necesidades de sus deseos y reconociendo que esas actividades inciden en su bienestar y en el de las otras personas.
V ciclo	Utiliza el dinero y sus recursos como consumidor informado realizando acciones de ahorro y cuidado de ellos. Explica las relaciones económicas entre los miembros e instituciones de la sociedad, comprendiendo que el Estado promueve y garantiza los intercambios económicos (producir, distribuir y consumir) de bienes y servicios y reconociendo los distintos medios de intercambio. Explica algunos cambios en su vida en función de la economía, así como el rol de la publicidad y cómo esta afecta en sus decisiones de consumo y gasto y en sus presupuestos personales y familiares. Asimismo, reconoce la importancia de cumplir con las deudas y con el pago de tributos.
VI ciclo	Actúa como consumidor informado al tomar decisiones sobre el uso de los recursos, reconociendo que optar por uno implica renunciar a otro. Explica las interrelaciones entre los agentes del sistema económico y financiero (familia, empresa, Estado) teniendo como referencia la oferta y la demanda en el mercado, así como los procesos económicos que realizan estos agentes (producir, circular, distribuir, consumir e invertir). Comprende la importancia de la recaudación de impuestos para el financiamiento del presupuesto nacional. Reconoce cómo al optar por la informalidad en sus decisiones económicas afecta la situación económica del país. Asimismo, es capaz de reconocer el impacto de la publicidad en sus consumos.
VII ciclo	Gestiona recursos financieros y económicos considerando sus objetivos y posibles restricciones, riesgos, oportunidades y derechos del consumidor para lograr el bienestar. Analiza las interrelaciones (globalización, comercio exterior y políticas fiscales y monetarias) entre los agentes (individuos, familia, empresa, Estado, bancos, sector externo) del sistema económico y financiero nacional y global (integración, comercio). Reflexiona críticamente respecto a algunos conceptos macroeconómicos (los ciclos económicos, modelos, indicadores, el crecimiento, el desarrollo y la sostenibilidad económica), al origen y desarrollo de crisis y recesiones económicas, y a otros sistemas de administración de recursos. Expresa que al participar de actividades económicas ilícitas, asumir ciertas prácticas de consumo, incumplir con las obligaciones tributarias y tomar decisiones financieras sin considerar el carácter previsional, se afecta a la sociedad y la estabilidad económica del país.
Destacado	Gestiona recursos financieros y económicos a partir de la elaboración de un presupuesto con relación a su proyecto de vida, considerando para ello la interacción de diversos factores económicos. Explica cómo el Estado y las empresas toman decisiones económicas y financieras considerando aspectos microeconómicos y macroeconómicos. Argumenta que la omisión o realización de ciertas prácticas económicas por los diversos agentes afectan las condiciones de desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

- ATIUK, V. (coordinador) y otros (2008). *A 25 años de democracia: Una revisión sobre la ciudadanía y participación en la educación secundaria*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- AUDIGIER, Francois (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Council of Europe. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf>.
- BAIN, Robert (2005). “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?’ Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. EDUTEKA – NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *¿Cómo aprende la gente?* [How people learn?]. National Academies Press. <<http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes>>.
- BASADRE, Jorge (1983). *Historia de la República del Perú: 1822-1933*. Tomo V. Lima: Universitaria.
- BENEJAM, Pilar; Javier CASTAÑEDA; Diana DURÁN; Jesús NAVARRO; Margarita SORDO y Xosé SOUTO (2011). *Los retos de la Geografía en Educación Básica: Su enseñanza y aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública de México.
- BOLÍVAR, Antonio. (2004). “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 9, número 020, enero-marzo, pp. 15-38. <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002003>>.
- BRANDEN, Nathaniel (1995). *Seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- BROOKER, Liz y Martin WOODHEAD (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. s.l.: Fundación Bernard van Leer. The Open University, Milton Keynes, Reino Unido.
- CHAUX, Enrique y Alexander RUIZ (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

- CENTRO FEDERAL DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD, BZgA (2010). *Estándares de educación sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Colonia: Instituto de Salud Pública de Madrid.
- COFFIN, Carolin (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima: CNE.
- CORTINA, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- ----- (2006). *Educación para una ciudadanía activa*. Madrid: Tribuna El País.
- DAMASIO, Antonio (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DELVAL, Juan (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata.
- DENEGRÍ, Marianela (2004). *Introducción a la psicología económica*. s.l.: Psicom editores.
- FABRA, María Luisa (2009). *Asertividad*. Barcelona, Octaedro.
- FOWLER, James (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest of Meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- GIROUX, Henry (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D. F.: Siglo XXI.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, Daniel y Peter SENGE (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. s.l.: s.e.
- GUREVICH, Raquel (1993). "Un desafío para la Geografía: Explicar el mundo real". *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Capítulo III. Buenos Aires: Paidós Educador.
- HURTADO MURILLO, Felipe; María PÉREZ CONCHILLO; Eusebio RUBIO-AURIOLES; Rosemary COATES y Eli COLEMAN (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas: Documento de consenso de Madrid*. Coordinación del proyecto y edición del documento: Felipe Hurtado Murillo y María Pérez Conchillo. Valencia (España), 2011.

- JEFFREY, W. (1998). *La invención de la sexualidad*. México: Paidós / Programa Universitario de Estudios de Género – UNAM / UNESCO.
- KUHN, D. (2000). "Metacognitive Development: Current Directions". *Psychology Science*, volumen 9, número 5.



Coloca aquí tus ideas