

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE
AREQUIPA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**



**GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA UGEL LA UNIÓN – PUYCA AREQUIPA**

Tesis presentada por la bachiller:

Ticona Valdivia Noemi Aurora

Para optar el Grado Académico de:

**Maestra en Ciencias: Educación con mención en
Gestión y Administración Educativa.**

Asesor:

Dr. Fernández Gambarini, Walter Cornelio

Arequipa - Perú

2 019

DEDICATORIA

A Dios, que con su luz guía mi camino, siendo la fortaleza que promueve la perseverancia en mi vida.

A mis padres, a mi familia, que son la fuerza y motivación de mis logros profesionales y personales.

Noemi

AGRADECIMIENTO

Un especial agradecimiento a todo el equipo DIGEIBIRA, quienes vienen implementando en diversos lugares de nuestro país la Política de Educación Intercultural Bilingüe. A los docentes de las instituciones Educativas EIB de la UGEL La Unión Puyca, quienes interesados por la calidad de la Educación atienden a sus estudiantes para lograr aprendizajes óptimos.

A la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, a los docentes que contribuyeron al logro de mis aspiraciones personales y profesionales, un agradecimiento especial a mi asesor, el Dr. Walter Fernández Gambarini, quien supo dirigir y orientarme en la ejecución del presente trabajo de investigación.

Noemi Aurora Ticona Valdivia

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo Conocer la Gestión Estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión –Puyca, de tipo cuantitativo, diseño descriptivo simple, se aplicó a una muestra de 44 docentes de Instituciones Educativa EIB para el recojo de información se diseñó un cuestionario considerando los indicadores: Política Sectorial de la EIB, Formación Docente, Formación de los Estudiantes y la escuela que queremos.

Los resultados expresados en las conclusiones muestran que respecto a la implementación de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca, la mayoría de los docentes conocen parcialmente la finalidad, los objetivos, lineamientos, ejes y estándares, solo algunos los conocen en su totalidad, respecto a la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe, en la formación inicial se evidencia que ninguno de los docentes ha sido formado en ninguna de las carreras profesionales dirigida a este Modelo de servicio EIB, no han sido preparados para atender las exigencias de la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, en la formación en servicio la mayoría ha tenido la oportunidad de acceder a la implementación y capacitación en el Programa de fortalecimiento en EIB han recibido acompañamiento pedagógico, en el marco del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) y Soporte Pedagógico Intercultural, por lo que consideran que poseen características importantes del Perfil del maestro intercultural, en relación a la formación de los estudiantes la mayoría de docentes conoce el Perfil del estudiante de una escuela EIB, conocen sus necesidades e intereses, recogen los intereses de los estudiantes con relación a la lengua y cultura local y a otras culturas y pueblos e identifican las necesidades considerando sus carencias y potencialidades, Finalmente en relación a los componentes de “la escuela que

queremos” en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe, la mayoría de docentes conoce la propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU y que esta constituye un marco orientador para los que la desarrollan; conocen los enfoques que consideran para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad.

PALABRAS CLAVE: Gestión Estratégica, Educación Intercultural Bilingüe

ABSTRAC

The present investigation has like objective Know the Strategic Management of the Intercultural Bilingual Education in the Educational Institutions of the UGEL The Union -Puyca, of quantitative type, simple descriptive design, was applied to a sample of 44 educators of Educational Institutions EIB, for the collection of information was designed and a questionnaire considering the indicators: Sectoral policy of the EIB, Teacher Training, Student Training and the school we want.

The results expressed in the conclusions show that regarding the implementation of the Sectoral Policy of Intercultural Bilingual Education in the Educational Institutions of the UGEL La Unión - Puyca, the majority of the teachers partially know the purpose, the objectives, guidelines, axes and standards, only some of them know them in their totality, regarding the training of teachers in Intercultural Bilingual Education, in the initial formation it is evident that none of the teachers has been trained in any of the professional careers directed to this modality, they have not been prepared to meet the demands of Bilingual Intercultural Education, however, in the in-service training most have had the opportunity to access the implementation and training in the Specialization Program in EIB have received pedagogical support, within the framework of the Educational Program of Learning Achievements (PELA) and Pedagogical Support Intercultural, for what they consider to have important characteristics of the profile of the intercultural teacher, in relation to the formation of the students the majority of teachers knows the profile of the student of an EIB school, they know their needs and interests, they gather the interests of the students in relation to the local language and culture and other cultures and peoples and identify needs considering their shortcomings and potentialities, Finally in relation to the components of "the school we want" in the strategic management of Intercultural Bilingual Education, the majority of teachers

knows the pedagogical proposal of EIB approved by MINEDU and that this is a guiding framework for those who develop it; they know the approaches that they consider to develop relevant and quality teaching-learning processes.

KEY WORDS: Strategic Management, Bilingual Intercultural Education

INDICE

CARATULA	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes	1
1.2. Definición de términos básicos	4
1.2.1. Gestión Estratégica	4
1.2.2. Educación Intercultural Bilingüe	4
1.3. Conceptos fundamentales	4
1.3.1. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú	4
1.3.2. Diversidad en el Perú	6
1.3.3. La Educación Intercultural Bilingüe como respuesta a nuestra diversidad	9
1.3.4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	12
1.3.5. Modelo de Servicio EIB	12
1.3.6. Formas de atención del Modelo de Servicio EIB	13
1.3.7. Demanda EIB	14
1.3.8. Política Nacional de la EIB	14
1.3.8.1. Ejes y Lineamientos	14
1.3.8.2. Finalidad y objetivos de la Política Sectorial de la EIB	17
1.3.8.3. Enfoques de la IEB	18
a) Enfoque de derechos	18
b) Enfoque democrático	20
c) Enfoque intercultural	21
d) Enfoque pedagógico	23
e) Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio	24
1.3.9. La escuela intercultural bilingüe	26

1.3.9.1. Características de una escuela intercultural bilingüe	26
1.3.9.2. Aprendizajes fundamentales deben lograr los estudiantes en la EIB	31
1.3.9.3. Perfil del estudiante que busca formar la escuela EIB	32
1.3.9.4. Perfil del maestro intercultural bilingüe	33
1.3.9.5. Organización y planificación en la escuela EIB	34
1.3.9.6. Realidad Sociolingüística de la Comunidad y los estudiantes	37
1.3.9.7. Realidad Psicolingüística de los estudiantes:	38
1.3.9.8. Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe.	39
1.3.9.9. La planificación curricular con enfoque intercultural	40
1.3.9.10. Materiales pertinentes en lengua originaria y castellano	42

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema	43
2.2. Justificación	46
2.3. Formulación del Problema	47
2.4. Formulación de objetivos	48
2.4.1. Objetivo General	48
2.4.2. Objetivos Específicos	48
2.5. Variables e Indicadores de Investigación	49
2.6. Delimitación del estudio	49
2.7. Metodología	50
2.7.1. Enfoque de la Investigación	50
2.7.2. Nivel de Investigación	50
2.7.3. Tipo de investigación	50
2.7.4. Diseño de Investigación	50
2.8. Técnicas e Instrumentos de investigación	51
2.8.1. Instrumentos de Investigación	51
2.8.2. Validación de instrumentos	51
2.9. Población y muestra	53
2.10. Técnicas para el análisis de datos	54

2.11. Presentación de los Resultados de la Investigación	55
----------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO III

MARCO PROPOSITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Denominación de la Propuesta	112
3.2. Descripción de las necesidades	112
3.3. Justificación de la Propuesta	113
3.4. Público Objetivo	115
3.5. Objetivos de la Propuesta	115
3.6. Actividades inherentes al desarrollo de la Propuesta:	115
3.7. Evaluación de la Propuesta	117

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 01: Técnicas e Instrumentos	51
Tabla 02: Validación del Instrumento	51
Tabla 03: Muestra	53
Tabla 04: Finalidad de la Política Sectorial de la EIB	55
Tabla 05: Implementación la Política Sectorial de la EIB	56
Tabla 06; Conocimiento de los objetivos de la Política Sectorial de la EIB	57
Tabla 07: Priorización en la implementación de objetivos de la Política Sectorial de la EIB	58
Tabla 08: Responsables de ejecutar los lineamientos de la Política Sectorial de EIB	60
Tabla 09: Participación del Ministerio de Educación, la GRE y la implementación de la Política	61
Tabla 10: Ejes y estándares nacionales de la Política Sectorial de EIB	62
Tabla 11: Establecimiento de metas concretas e indicadores concordantes con los estándares nacionales	63
Tabla 12: Formación del docente en carreras profesionales de EIB	64
Tabla 13: Preparación de docente en la formación inicial para atender las exigencias de la EIB	65
Tabla 14: Implementación y capacitación en el Programa de Especialización en EIB en la Formación en Servicio	66
Tabla 15: Acceso al Acompañamiento Pedagógico, a los Programas PELA y Soporte Pedagógico Intercultural	67
Tabla 16: Perfil del maestro intercultural bilingüe	68
Tabla 17: Perfil Real del maestro intercultural	69
Tabla 18: Perfil del estudiante de una escuela EIB	71
Tabla 19: Cualidades a desarrollar en los estudiantes en una escuela EIB	72
Tabla 20: Necesidades e intereses de los estudiantes de la escuela EIB	74
Tabla 21: Intereses de los estudiantes con relación a la lengua, cultura local y a otras culturas.	75
Tabla 22: Necesidades de sus estudiantes considerando sus carencias y potencialidades	76
Tabla 23: Propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU	77

Tabla 24: Marco orientador de la Propuesta Pedagógica de la EIB	78
Tabla 25: Enfoques de la propuesta pedagógica de la Escuela que queremos	79
Tabla 26: Consideraciones para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad.	80
Tabla 27: Material didáctico como soporte del trabajo pedagógico del docente	82
Tabla 28: Pertinencia cultural y enfoque intercultural de los Materiales educativos en lengua originaria y en castellano	83
Tabla 29: Innovación y demanda cognitiva de los Materiales Educativos	84
Tabla 30: Textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena	85
Tabla 31: Uso de textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua.	86
Tabla 32: Biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano.	87
Tabla 33: Participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela.	88
Tabla 34: Articulación de eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo.	89
Tabla 35: Reconocimiento del liderazgo del director	90
Tabla 36: Articulación de la II.EE. a Redes de trabajo	91
Tabla 37: Horario escolar adaptado a las actividades de la comunidad y de los estudiantes.	92
Tabla 38: Pacto entre la escuela, la familia y comunidad orientado a que los estudiantes aprendan.	93
Tabla 39: Consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende.	94
Tabla 40: Participación en el proceso de aprendizaje de Padres y madres de familia, sabios y líderes comunales.	95
Tabla 41: El calendario Comunal en la caracterización del contexto sociocultural	96
Tabla 42: El calendario comunal como herramienta pedagógica para sistematizar actividades de la vida de la comunidad	97
Tabla 43: Planificación curricular en relación al diagnóstico situacional	98

participativo

Tabla 44: Planificación las demandas y expectativas de la comunidad	99
Tabla 45. Panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas	100
Tabla 46: Estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno	101
Tabla 47: Identificación en los estudiantes de los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano.	102
Tabla 48: Actitud de los hablantes, considerando sus preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a las lenguas	103
Tabla 49: Ubicación de los estudiantes en los escenarios lingüísticos	104

INTRODUCCIÓN

*SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO:*

*Ponemos a su consideración el trabajo de Investigación titulado, **GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA UGEL LA UNIÓN – PUYCA AREQUIPA 2018**, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de San Agustín, para obtener el Grado Académico de Magíster.*

La presente investigación se realizó desde el mes de junio hasta el mes de diciembre del año 2018 y está estructurada en tres capítulos: El capítulo I denominado Marco Teórico, contiene los antecedentes, definición de términos y bases teóricas, la fundamentación científica, técnica y humanística; en el capítulo II denominado marco operativo y resultados de la investigación, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, hipótesis, técnicas e instrumentos para el recojo de la investigación, variables e indicadores, diseño de investigación empleada y los resultados de la Investigación organizados en tres partes de acuerdo a los objetivos planteados. El tercer capítulo presenta el propósito de la investigación, con todos sus elementos, una forma innovadora de solucionar el problema y cubrir necesidades para optimizar el proceso de aprendizaje y logro de metas por parte de los estudiantes, impulsados por los docentes. Finalmente, las conclusiones, sugerencias, bibliografía y anexos.

La autora.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.4. Antecedentes

A nivel Internacional

Castro (2014), presenta la tesis titulada La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del caribe colombiano. El caso de la facultad de educación de la universidad del atlántico. Sevilla España.

Esta investigación doctoral permitió alcanzar los objetivos inicialmente propuestos, en la medida en que posibilitó la revisión de las construcciones teóricas y conceptuales que se han desarrollado en relación con la diversidad cultural, así como con la intercultural y especialmente con respecto a las prácticas educativas y pedagógicas que tienen en cuenta la perspectiva intercultural como enfoque desde el cual analizar y formular modelos de actuación e intervención. Además, se analizó, desde la perspectiva

intercultural y educativa, cómo se llevan a cabo los procesos de formación de profesores en las licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. Para ello se realizó un diagnóstico que permitió involucrar a los docentes, estudiantes y grupos étnicos minoritarios organizados en la Universidad, cada uno de ellos considerado como una de las principales fuentes de información en este proceso de investigación. Así mismo, fueron analizadas las estructuras y contenidos curriculares relacionados con la educación intercultural en los programas seleccionados, en los cuales fue escasa la presencia de contenidos asociados con el tema.

A nivel Nacional

Carreón y Cornejo (2017), presenta la tesis para optar el grado de Magister titulada Implementación de la Política en Educación Intercultural Bilingüe a través de Redes Educativas Rurales, periodo 2011 a 2015. La experiencia de la Red Educativa Rural Huallatiri, Puno – Perú, de la Universidad Pontificia Católica del Perú. La presente tesis analiza la implementación de la política en Educación Intercultural Bilingüe – EIB, a través de una de sus estrategias de intervención: las redes educativas rurales, desarrollada por el Ministerio de Educación bajo el liderazgo técnico y metodológico de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DIGEIBIRA.

Considerando que el desarrollo de ciertas acciones claves marca hitos en el logro de los objetivos de la política en EIB, y, con la finalidad de conocer las decisiones tomadas en torno a ésta, la investigación incide en el discurso de los principales actores involucrados que definen, lideran y ejecutan las acciones en los diferentes niveles de gestión educativa del país. De esta manera, se plantea un Estudio de Caso a partir de la experiencia de implementación de la política en EIB desde el Ministerio de Educación y

articulada con la RER Huallatiri ubicada en la provincia de Moho, departamento de Puno; dejando de lado lo particular o excepcional de éste caso y más bien centrando la descripción y análisis en una comprensión holística y profunda del proceso de gestión de políticas públicas como fenómeno social; es decir, desarrollando una estrategia metodológica cualitativa.

El periodo de tiempo investigado: mediados del año 2011 a inicios del 2015, considera el corte que marca el inicio de una nueva gestión del gobierno; así también, los años que significaron un periodo de puesta en marcha de las redes educativas rurales y las valiosas lecciones aprendidas que compilan en el 2015 con la confianza de continuar mejorando.

Los resultados obtenidos del trabajo de campo muestran en primer lugar que, los principales aspectos que dan soporte a la implementación de la política en EIB y la intervención en RER se enmarcan en el contexto político y sociocultural peruano, y se sustentan en la priorización y asignación presupuestal, así como la argumentación técnico-metodológico del modelo EIB. En segundo lugar, se revela el discurso de los actores directamente involucrados, quienes comparten una valoración a partir de sus vivencias y conocimientos como integrantes del MINEDU, DRE Puno, UGEL Moho y RER Huallatiri. En tercer lugar, se identifica que las acciones desarrolladas por la DIGEIBIRA para intervenir en las RER fueron principalmente: aquellas ejecutadas en confluencia con otras estrategias de implementación de la política en EIB, aquellas cuya función principal es gestionar la organización y funcionamiento de las RER, y aquellas generadas para viabilizar el modelo pedagógico EIB y garantizar su sostenibilidad.

Finalmente, se identifican aquellas acciones desarrolladas en la RER Huallatiri que, en articulación con la implementación de la política en EIB, se vinculan a la condición

socio-cultural y lingüística de las escuelas; así también, las que trascienden la RER; otras que muestran prácticas en el trabajo de los ASPI y aquellas que exponen evidencias de avances de la implementación de la EIB.

1.5. Definición de términos básicos

1.5.1. Gestión Estratégica

Gestión articulada, complementaria y coordinada de los tres niveles de gobierno para proveer servicios educativos de calidad en los diferentes territorios del país, respondiendo a su diversidad y en el marco de la unidad del sistema educativo.

1.5.2. Educación Intercultural Bilingüe

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos.

1.6. Conceptos fundamentales

1.6.1. La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

El Perú es un país pluricultural y multilingüe, habiéndose reconocido la existencia de 55 pueblos originarios o indígenas que a su vez hablan 47 lenguas originarias (Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú, elaborado por el MINEDU). Esta diversidad

se constituye en una riqueza que debe ser abordada en el ámbito educativo a través de la implementación de políticas públicas que respondan a los desafíos que esta plantea; de ahí la importancia de contar con una Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (EIT y EIB respectivamente).

El MINEDU asume la interculturalidad como uno de los enfoques fundamentales de la gestión, que garantiza la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y, con ello, promueve la calidad de los aprendizajes. (Ley N° 28044, Ley General de Educación literal f, del artículo 8). La Educación Intercultural Bilingüe, orientada particularmente a la atención a los estudiantes de pueblos originarios, es una de las políticas prioritarias de equidad, por cuanto, garantiza la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos, la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y promueve la calidad de los aprendizajes. Del mismo modo, la política educativa con enfoque inclusivo, traza un desafío en la búsqueda de una respuesta pertinente que garantice, asegure y promueva el derecho a la educación de los grupos tradicionalmente excluidos, ofreciendo servicios que respondan a las características y necesidades educativas de las y los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades que los atienden.

Desde la perspectiva pedagógica, la EIB busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria, pero también el derecho de los estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas a revitalizar su lengua de herencia. Ello sobre la base de que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios, aprenden mejor si lo hacen a partir de sus propios referentes culturales y lingüísticos, asegurándoles a su vez el acceso a otros escenarios socioculturales, al aprendizaje del castellano como segunda lengua para la comunicación nacional, y al de una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios.

Así, el desarrollo de la EIB como política pública busca garantizar un servicio educativo de calidad que permita que la totalidad de estudiantes del Perú tengan la oportunidad de construirse como personas y ciudadanos desde sus propias raíces y herencia cultural, así como también desde el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, que permitan la afirmación de una identidad nacional, latinoamericana y global. Al mismo tiempo, contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural en la que todos los peruanos y peruanas puedan dialogar en condiciones de igualdad y recíproco respeto y valoración.

1.3.2. Diversidad en el Perú

La principal riqueza del Perú es su diversidad. Poseemos una diversidad étnica, social, cultural y biológica que determina diversos modos de ser, de hablar, de sentir, de pensar. La diversidad, entonces, va más allá del color de la piel y los rasgos físicos, se expresa en las formas de vida, en los sentimientos, las creencias, el sentido de pertenencia a un territorio, en la religión, los símbolos que estructuran lo femenino y lo masculino, entre otros elementos.

El Perú es un país multicultural y plurilingüe. Según el lingüista Gustavo Solís en el Perú existen en total 43 lenguas, incluidas tres de la zona andina (Solís, 2019, p.302). Esta diversidad se expresa en distintos campos, pues como dice Antonio Brack (2012) “El Perú es un país de extraordinaria variedad de recursos vivos y ecosistemas, que hoy se conocen como diversidad biológica o biodiversidad. Nuestro país se encuentra entre los países mega diversos del planeta, entre los cuales ocupa uno de los cinco primeros lugares” (p.45). Esta mega diversidad se ha podido mantener en nuestro país en buena medida gracias a la diversidad cultural existente, ya que los diferentes pueblos originarios han utilizado sosteniblemente los recursos de la biodiversidad al tiempo que

han conservado el medio ambiente, y han sabido transmitir la importancia de su cuidado y respeto a las nuevas generaciones.

La diversidad en la historia del Perú no se ha vivido como riqueza sino como problema, lo que ha generado una fuerte discriminación de unos peruanos hacia otros. Los términos “étnico” y “etnicidad” son usados para describir las características culturales distintivas de un grupo particular de personas, pero lamentablemente, muchas veces estos términos han sido y son frecuente y equivocadamente usados para acentuar las desigualdades, el racismo y la discriminación entre los grupos humanos. La discriminación tiene un origen social e histórico. En nuestro país encontramos muchas formas de discriminación y racismo, tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones entre grupos y pueblos. Existe discriminación por el género, por el origen étnico y cultural, por el credo religioso, por las opiniones políticas, por pertenecer a grupos minoritarios de la comunidad nacional, por la edad, por la capacidad física, por la lengua, por las creencias, etc.

Otro problema que hemos vivido por esta actitud de ver en la diversidad un problema y no una posibilidad, ha sido la castellanización forzada que se ha tratado de imponer en todo el país, en el intento de eliminar las lenguas originarias. La escuela, como veremos más adelante, ha contribuido a esta situación que ha significado una violación a los derechos de los niños y las niñas a ser educados en su lengua materna y una violación a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

En nuestro país es urgente atender la diversidad concibiéndola como una potencialidad y un recurso infinito de posibilidades para construir un futuro mejor para todos y todas. La educación siempre ha estado asociada a un modelo de sociedad y ha sido concebida como un instrumento para lograr el sueño de un país homogéneo; por ello ha jugado un

rol fundamental en el mantenimiento de la discriminación y el racismo. Las escuelas y colegios han reproducido los patrones de marginación, discriminación y exclusión que predominan en la sociedad peruana, tanto a través de las relaciones interpersonales entre los docentes, estudiantes, directores, padres y madres de familia y con otros miembros de la institución educativa, como en los contenidos curriculares explícitos e implícitos que se transmiten y que expresan favoritismo, exclusión y marginación.

La educación debe contribuir a la formación integral de cada persona para que “aprenda a ser”, lo que se logra cuando se promueve sus potencialidades individuales y sociales, desarrollando la autonomía. En palabras de Jacques Delors “la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. La escuela tiene, pues, como norte de su actuación ‘preparar para la vida’ (UNESCO, 1996, p.66). La educación es esencial para lograr un desarrollo humano integral que haga retroceder la pobreza, la exclusión y toda forma de discriminación.

Una escuela EIB parte, reconoce y estimula los valores de la propia cultura y recoge y respeta elementos fundamentales de la cultura nacional y/o de las otras culturas nacionales que contribuyen a su buen vivir. Esto exige que la institución educativa redefina su quehacer y su rol de educadora y transformadora de las realidades que no contribuyen a la plena realización de las personas y de las comunidades. Se requiere de una escuela que contribuya al fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, que apoye la construcción de proyectos comunes, que promueva espacios de entendimiento mutuo para que las personas adquieran un auténtico sentido de responsabilidad de sí mismos y de los otros, reconociendo y aceptando las diferencias.

1.3.3. La Educación Intercultural Bilingüe como respuesta a nuestra diversidad

Si nos remontamos a la historia, la educación para población indígena se ha sustentado en la idea del Perú como país homogéneo y ha estado fundamentalmente orientada a la asimilación de los pueblos originarios a la sociedad nacional, a la cultura dominante y al mercado laboral. Con este fin se ha impulsado una educación castellanizadora, que ha cuestionado sus estilos de vida y prácticas ancestrales, que ha enfatizado el desarrollo de nuevos hábitos y valores y que ha utilizado la lengua indígena como un medio para el aprendizaje del castellano. Si bien en el contexto del indigenismo del siglo XX surgieron algunas iniciativas puntuales que intentaron tomar en cuenta la lengua y cultura de la población, estas fueron marginales y estuvieron también teñidas de un sesgo civilizatorio.

Recién a fines de la década de 1960, en el marco de los cambios que promovió el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, se empezó a cuestionar, desde el Estado, el carácter civilizatorio de la escuela y se planteó la necesidad de un nuevo tipo de educación que reconociera la diversidad cultural y lingüística del país.

En 1972, se inició el proceso de institucionalización de la educación bilingüe con la dación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Esta política recogió los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en las reuniones técnicas efectuadas durante la década anterior y a principios de esa, y se dio en un contexto orientado a promover el cambio social y político, tal como se expresa en sus lineamientos. Aun cuando la PNEB no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las políticas de 1989 y 1991, fue la primera política en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país. En efecto, su tercer lineamiento señala: “La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y

a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad”.

Con relación al tema de lenguas, la Política de 1972 planteó la necesidad de variar la intensidad del uso instrumental de la lengua vernácula y del castellano, así como los procedimientos metodológicos relacionados con ellas, según las características lingüísticas de los hablantes y sus expectativas. Sin embargo, aun cuando el carácter vanguardista de esta política fue reconocido en el ámbito internacional, tuvo la limitación de estar fundamentalmente referida a la población de lengua vernácula, tal como lo especifica su primer lineamiento. La Política de 1972 además limitaba la educación bilingüe a los cuatro primeros grados que comprendía la educación básica en ese momento. Como señala López “el tipo de educación bilingüe que la política nacional alentaba, sin necesariamente decirlo, era el de transición, considerando, por ende, a las vernáculas como lenguas de pasaje o puente hacia el castellano, idioma que, en última instancia, debía constituirse en la única lengua oficial del sistema educativo”.

Durante la década de 1970 surgieron un conjunto de programas de educación orientados a los pueblos indígenas que cuestionaron el uso de las lenguas vernáculas como mero instrumento para asegurar el empleo posterior y exclusivo del castellano, y abogaron por un modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que consideraba el uso de las lenguas indígenas como materia de estudio y como medio de enseñanza a lo largo de toda la educación primaria. De acuerdo con nuevas corrientes imperantes a nivel continental, estos programas empezaron a cuestionar la traducción de los contenidos escolares a las lenguas originarias, que hasta entonces había caracterizado a la educación bilingüe, y reivindicaron la inclusión de los conocimientos, técnicas y valores de los pueblos indígenas en la educación escolar.

Fue entonces que los programas educativos dirigidos a población indígena comenzaron a utilizar la denominación de educación bilingüe intercultural o bilingüe bicultural. Los dirigentes de las jóvenes organizaciones indígenas amazónicas, que se habían empezado a formar desde fines de la década de 1960, apostaron por este nuevo tipo de educación a la cual vieron como un espacio de reafirmación étnica, cultural y lingüística.

En este contexto, ya en la década de los 80, algunos programas dirigidos a población indígena empezaron a revisar los contenidos de las asignaturas y a introducir algunos conocimientos y valores desarrollados por los propios pueblos originarios. Sin embargo, en muchos casos más que un “repensar” los contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural, se buscaba “agregar” algunos conocimientos locales sin mayores modificaciones al currículo nacional. Detrás de estas opciones existían diversas formas de abordar la diversidad cultural y lingüística y distintas formas de pensar el papel que deberían asumir los pueblos originarios en el futuro del país. Mientras que algunas iniciativas seguían apostando por su asimilación a la sociedad dominante, otras más bien cuestionaban las relaciones de poder imperantes y valoraban su capacidad de contribuir a la construcción de nuevos modelos sociales, económicos y políticos, orientados a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e intercultural.

A lo largo de las últimas décadas se han dado importantes avances conceptuales, así como iniciativas legales que buscan ampliar la cobertura de la EIB en el sistema educativo. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que la EIB, hasta el presente, ha venido funcionando como un conjunto de iniciativas focalizadas por ONGs con apoyo de la cooperación internacional que, en no pocos casos, ha encontrado trabas para su funcionamiento desde el mismo Estado –pese a ser una política nacional– o que han quedado abandonadas luego de que terminara el periodo de su ejecución.

Si bien la Ley General de Educación señala que la educación intercultural bilingüe se desarrolla en todo el sistema educativo y asume el enfoque intercultural como un principio de toda la educación peruana, sigue existiendo una fuerte brecha entre el discurso y la práctica, la cual en muchos casos refleja las contradicciones y ambigüedades que existen con relación a cómo se enfoca la diversidad lingüística y cultural del país y al tipo de país que queremos construir.

1.3.4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB):

Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural que dialoga con conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en lengua originaria y de y en el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe forma a las y los estudiantes para poder desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos. (MINEDU, 2016)

1.3.5. Modelo de Servicio EIB:

Constituye el contenido de la oferta educativa que debe brindar una escuela que ofrece el servicio EIB por atender a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas y que tiene componentes tanto pedagógicos como de gestión. Es la caracterización y dimensionamiento del servicio educativo para atender con equidad, calidad y pertinencia cultural y lingüística a los estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas. Se implementa a través de varias formas de atención, determinadas según los escenarios

socioculturales y lingüísticos que caracterizan a las instituciones educativas que deben ofrecer el servicio de EIB.

1.3.6. Formas de atención del Modelo de Servicio EIB:

En el marco del Modelo de Servicio EIB, las formas de atención son propuestas diversificadas para atender a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas de forma pertinente de acuerdo a los escenarios socioculturales y lingüísticos que caracterizan al país.

- EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico: Dirigida a atender de manera pertinente a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen la lengua originaria como lengua materna y que deben aprender el castellano como segunda lengua. Las escuelas que reciben esta forma de atención se encuentran identificadas en el Padrón de IIEE que deben ofrecer el servicio de EIB.
- EIB de revitalización cultural y lingüística: Dirigida a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen el castellano como lengua materna y que requieren revitalizar su lengua de herencia. Esta forma de atención opera por demanda explícita de la comunidad y la escuela, conforme a las disposiciones que apruebe el MINEDU para dicho efecto.
- EIB en ámbitos urbanos: Dirigida a atender a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que se ubican en ámbitos urbanos y que cuentan con diferentes niveles de bilingüismo. Son estudiantes que mantienen diferentes grados de vinculación con su cultura originaria de acuerdo a la vigencia de los patrones culturales en el contexto familiar y a la cercanía con sus comunidades de origen. Esta forma de atención opera por demanda explícita de la comunidad y la

escuela, conforme a los procedimientos que apruebe el MINEDU para dicho efecto.

1.3.7. Demanda EIB:

Población de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a pueblos originarios y/o indígenas que hablan una lengua originaria como lengua materna o tienen una lengua de herencia que buscan recuperar y que requieren ser atendidos con el servicio de EIB, tanto en ámbitos rurales como urbanos, acorde con la realidad socio-cultural y lingüística en que se ubican, en todas las etapas, formas, niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En este ámbito también nos referimos a la oferta EIB, que es la capacidad del Sector Educación de brindar el Modelo de Servicio EIB a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios y/o indígenas.

1.3.8. Política Nacional de la EIB

1.3.8.1. Ejes y Lineamientos

Son cuatro los ejes que considera la Política Sectorial EIB, los cuales tienen lineamientos que permitirán operativizar las acciones a desarrollar en su implementación. Estos son:

En el Eje acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios, se presenta cuatro lineamientos basados en:

La identificación de la demanda de Educación Intercultural Bilingüe y garantizar su atención, articular acciones con los órganos y entidades públicas y privadas correspondientes a efectos de asegurar el acceso y culminación oportuna de los

estudiantes, diseñar e implementar el Modelo de servicio EIB que responda a las distintas realidades socio ambientales y situaciones socioculturales, lingüísticas y asegurar la existencia de infraestructura educativa pertinente al entorno geográfico y las necesidades formativas de las y los estudiantes. (MINEDU, 2016)

El eje currículo pertinente y Propuesta Pedagógica, presenta 16 lineamientos, basados en:

Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo nacional, implementar el enfoque en los diferentes modelos de servicio que se desarrollan en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, viabilizar, conocer y valorar desde una visión crítica, la historia y aportes de los diversos pueblos que conforman la sociedad peruana, promover el desarrollo de competencias para responder a desafíos locales y globales a partir de la gestión de conocimientos y prácticas que provienen de diferentes tradiciones culturales; promover en coordinación con las DRE y UGEL el aprendizaje de una lengua originaria; orientar, elaborar y utilizar material educativo pertinente para el tratamiento pedagógico; desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basado en la cosmovisión, los valores, conocimientos, prácticas socioculturales y la lengua del estudiantado; promover el uso de estrategias de aprendizaje que consideren las formas propias de aprender de las y los estudiantes de pueblos originarios articulados con otras que aporta la pedagogía moderna; asegurar el desarrollo de habilidades orales en lengua originaria y en castellano; entre otros. (MINEDU, 2016)

El eje Formación Inicial y en servicio de docentes para la EIT y la EIB, presenta 10 lineamientos que consideran:

Desarrollar competencias personales, pedagógicas, de gestión, lingüísticas, socio comunitarias e investigación en las y los docentes en formación inicial y en servicio para el tratamiento educativo de la diversidad cultural con una mirada intersectorial; actualizar de manera permanente la información de demanda y oferta de docentes para EIB; asegurar la formación inicial y en servicio a través de modelos formativos que atiendan las demandas EIB; desarrollar programas de formación de formadores/as para la EIB que aseguren su buen desempeño y actualización permanente; garantizar la existencia y funcionamiento de instituciones formadoras de docentes EIB que cuenten con una gestión moderna; promover la investigación continua y la sistematización de los conocimientos, prácticas y valores de las culturas originarias como parte de los procesos formativos; implementando mecanismos de evaluación, monitoreo y acompañamiento a las instituciones formadoras. (MINEDU, 2016)

En el eje gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y la EIB, se presenta 9 lineamientos que buscan:

Implementar un sistema de información eficiente y oportuna para la atención de la EIT y la EIB, que permita la adecuada toma de decisiones; diseñar e implementar modelos de gestión educativa para atender la diversidad con enfoque territorial; garantizar la atención a la diversidad cultural y lingüística con una mirada intersectorial en los procesos de planificación estratégica, programática y operativa de las instancias de gestión educativa descentralizada; asegurar la contratación de funcionarias y funcionarios para la gestión del servicio educativo de EIT y de EIB, con el perfil adecuado; garantizar la participación de diferentes actores de la sociedad civil, de los pueblos indígenas, de la población afroperuana y organización de mujeres en el diseño e

implementación de los servicios; promover la articulación intergubernamental e intersectorial a efectos de realizar una gestión descentralizada y generar mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en la gestión de la política de educación intercultural bilingüe desde la escuela hasta el nivel nacional. (MINEDU, 2016)

1.3.8.2. Finalidad y objetivos de la Política Sectorial de la EIB

La finalidad de Política Nacional de la EIB es “Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, pertenecientes a los pueblos indígenas u originarios que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad inclusiva, democrática y plural con igualdad de género” (MINEDU, 2016).

El Decreto Supremo N° 006-2016 que aprueba la Política Nacional de la EIB plantea como objetivo general “Brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país”.

Los objetivos específicos planteados son:

- Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo Nacional y en el proceso enseñanza aprendizaje de manera que respondan a las diversas manifestaciones culturales del país.

- Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional.
- Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica.
- Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad.

1.3.8.3. Enfoques de la IEB

a) Enfoque de derechos

Vivimos en un mundo globalizado en el que gracias a la tecnología de la información y la comunicación se ha hecho evidente la alta y compleja diversidad cultural del planeta, así como las inequidades y la exclusión en la que viven muchos pueblos, lo que hoy representa un desafío para la democracia y los sistemas económicos que buscan ser innovadores e inclusivos. Esta gran variedad de culturas y la conciencia de esta diversidad ha llegado a ser hoy prácticamente un lugar común gracias a la mundialización de los intercambios y a la mayor receptividad mutua de las sociedades, pero esta mayor toma de conciencia no garantiza, en forma alguna, la preservación de la diversidad cultural, la superación de la pobreza, de las desigualdades sociales, de la exclusión y la falta de integración social, pero es evidente que, al menos, ha contribuido

a que el tema haya conseguido más notoriedad (UNESCO, 2001, p. 3)

Una educación intercultural permite que todos los ciudadanos del país, peruanos y peruanas de diversos estratos sociales y con diversas herencias culturales, sean conscientes de las diversas formas de ser, vivir, relacionarse, trabajar, producir, etc. que existen en el Perú. Que conozcan y aprendan a valorar las diversas culturas del país y, sobre todo, que les permita desarrollar capacidades para el intercambio y la convivencia entre diversos, basadas en el diálogo intercultural, pero en condiciones de igualdad, asumiendo que todos tenemos iguales derechos y debemos tener iguales oportunidades. La frase “diferentes cultural y lingüísticamente, pero iguales en derechos y oportunidades” es el sustento de esta relación y de la construcción del diálogo intercultural.

Además de la educación intercultural, que es para todos, está el derecho humano fundamental de los niños, niñas y adolescentes de cualquier cultura y lugar del mundo a recibir una educación en su lengua materna. En el caso de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos originarios que tienen una lengua originaria como lengua materna, su educación básica debe darse en esta lengua, y tienen derecho igualmente a aprender el castellano, que es la lengua de comunicación nacional, como segunda lengua. Este derecho está consagrado en la Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, que establece que toda persona tiene derecho “a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérpretes” (art. 2, inciso 19). Establece, igualmente, que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (art. 17). Además, se declara que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas

donde predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley” (art. 48).

A partir de lo expuesto, la educación intercultural bilingüe busca desarrollar competencias interculturales en los estudiantes, y formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse adecuadamente en dos o más lenguas: una lengua originaria, el castellano para la comunicación nacional, y una lengua extranjera para espacios de intercambio más amplios. Esto implica trabajar un conjunto de aspectos educativos como las actitudes, la afectividad, los enfoques, conceptos y conocimientos de dos o más culturas, así como el manejo de dos o más lenguas con metodologías adecuadas y desde un enfoque intercultural.

b) Enfoque democrático

La Ley General de Educación (art. 8, incisos “a” y “e”) contempla la formación integral de los estudiantes: una formación democrática que promueva el respeto irrestricto de los derechos humanos, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el fortalecimiento del Estado de Derecho, contenidos que en el mejor de los casos son trabajados en las áreas curriculares, unidades didácticas y jornadas pedagógicas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esto no está relacionado con una convivencia que favorezca no solo la calidad de los aprendizajes, sino también el desarrollo humano integral de los estudiantes en las instituciones educativas. Lo que se puede apreciar, en la mayoría de los casos, es la imposición de una disciplina vertical basada en modelos autoritarios que atentan contra los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.

Este enfoque propone construir una cultura escolar que promueva el pleno desarrollo de cada persona, de sus potencialidades humanas, cognitivas, afectivas, culturales y

actitudinales. Para esto se debe modificar las estructuras escolares autoritarias y construir una escuela democrática en la que los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como los diferentes actores de la comunidad, participen de manera organizada en la gestión educativa.

En ese sentido, se pretende desarrollar una educación para la participación ciudadana que tenga sentido para los estudiantes y que les permita integrarse de manera eficiente como sujetos de derechos y deberes en la escuela y en la comunidad; la organización de los estudiantes debe tener como referentes las características antes señaladas. Así tendrán un mejor acercamiento al conocimiento de sus derechos, a la capacidad de defenderlos y de respetar los derechos de los demás, participando activamente en la construcción de espacios donde se viva la democracia como estilo de vida, más allá de los muros de su escuela, en las casas y en las calles, en la ciudad y en el campo, en los centros de trabajo e instituciones, en el país entero.

c) Enfoque intercultural

En una visión clásica, la interculturalidad sólo implica reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de las matrices y estructuras sociales establecidas. Esta visión ha sido superada por una comprensión crítica de la interculturalidad (Walsh, 2009, p. 205) que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva.

Desde esta nueva comprensión, la interculturalidad implica:

- Visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.

- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores, así como las lógicas de poder que las sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos.

La educación peruana debe ser intercultural, porque pese a todos los siglos de historia colonial y republicana seguimos siendo un país fragmentado que requiere de una educación que reconozca esta diversidad, que prepare a las nuevas generaciones para un auténtico acercamiento a nuestras raíces andinas, amazónicas y costeñas, que nos reconcilie en aquellos aspectos que hasta hoy nos distancian –como son las expresiones de racismo y discriminación y que, finalmente, nos posicione en el mundo globalizado con una marca única, propia y original.

También la interculturalidad está reconocida como un principio rector del sistema educativo en la Ley General de Educación y la propia Constitución Política del Perú también señala que la educación debe responder a la diversidad del país.

Esto significa que, en el proceso de definir e implementar políticas educativas interculturales, no basta con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, es necesario, al mismo tiempo, formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica el desarrollo de la educación intercultural en todos los

ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades.

d) Enfoque pedagógico

Lograr que los niños y niñas aprendan, y que sus aprendizajes sean significativos y les permitan comprender y transformar sus realidades, es sin duda uno de los mayores desafíos de la educación. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar las mejores condiciones para que estos aprendizajes se produzcan, y los maestros y maestras deben buscar formas y métodos innovadores que promuevan la construcción de conocimientos.

Por ello, el currículo tiene que enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que propone Jacques Delors: conocer, hacer, aprender, convivir y ser, por lo que es fundamental partir de los aprendizajes que las niñas y los niños traen de sus familias, comunidades y experiencias previas. La posibilidad de lograr todo esto nos obliga a repensar los enfoques pedagógicos con los que trabajamos en la escuela, ya que buscamos asegurar aprendizajes relevantes y pertinentes, así como considerar a cada niño o niña como un ser integral, que debe desarrollar competencias para la vida.

La Educación Intercultural Bilingüe obliga a mirar de manera particular el medio sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes y construyen sus aprendizajes y nos interpela a construir una didáctica que responda a esas realidades. Los estudios realizados en ámbitos distintos a los de la cultura hegemónica demuestran que los fracasos en la educación están asociados a las formas o estilos de enseñar y aprender que se desarrollan en la escuela, los mismos que difieren sustancialmente de la forma en

que los niños interactúan en sus hogares y comunidades. Es importante ser conscientes de que el estilo de enseñanza e interacción que se da en la escuela (y todo el sistema a través del cual se organiza) surge de una cultura en particular y obedece a la forma en que en esa cultura se aprende y se interactúa. Un reto para los maestros en general y para los que buscan desarrollar una Educación Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe en particular, es ir construyendo también una didáctica intercultural que no es otra que aquella que recoja las formas propias de aprender de los estudiantes en su propia cultura, desde su socialización natural, y los articule con los métodos y técnicas que nos aporta la pedagogía moderna.

e) Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio

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. Su forma de vida está basada en la realización de diferentes actividades productivas y sociales que les permite satisfacer, a partir de los recursos que les ofrece el territorio, las necesidades biológicas, sociales y espirituales, construyendo las condiciones del Buen Vivir. 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 socioproduktivas, sino que fundamentalmente es parte de su identidad colectiva, base material de su cultura y el fundamento de su espiritualidad.

Los pueblos originarios, desde sus experiencias milenarias que están en estrecha relación con el medio ambiente, lo divino y lo comunitario, han estructurado la concepción de lo que es el “Buen Vivir” que se expresa en los términos “Sumaq Kawsay” (quechua), “Suma Qamaña” (aimara), “Tajimat Pujut” (awajún) y “Tarimat

Pujut” (wampis), los que literalmente se pueden traducir como “saber vivir” o “vivir en plenitud”. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo y luego saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, el Buen Vivir “es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda” (Kogan y Tubino, 2001, p.78). Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más, no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

En esa medida, “La educación escolar en pueblos originarios debe tener un carácter holístico, a través de la creación de contextos culturales y sociales donde los niños y niñas puedan efectivamente usar, probar y manipular el conocimiento para adquirir el significado o para recrearlo, en función de sus necesidades de aprendizaje”. (Sepúlveda, 1996, p 101).

El aprender en la vida está estrechamente relacionado a los saberes locales mayores según el pueblo y la cultura y estos, a su vez, se integran al mantenimiento de la vida en la comunidad. La comunidad implica no solo lo humano, sino también los seres de la naturaleza y las deidades o espíritus. Entonces se puede decir que la educación intercultural bilingüe está al servicio de la vida, la regeneración de las comunidades, recoge su visión del mundo, sus tecnologías y sus prácticas productivas, en un marco dinámico de creación y recreación, desde un enfoque intercultural, orientado a la construcción de condiciones de Buen Vivir.

1.3.9. La escuela intercultural bilingüe

Una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua (Burga, Hidalgo y Trapnell, 2011).

En esta escuela, los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural.

La escuela intercultural bilingüe es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes

1.3.9.1. Características de una escuela intercultural bilingüe

Son características de una escuela EIB:

a) Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad

Respecto al Currículo y propuesta pedagógica intercultural y bilingüe

- El currículo considera y desarrolla los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país.

- Considera la caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua.
- Implementa una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución.
- Desarrolla estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna.
- Usa criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes.
- Desarrolla habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.
- El currículo y la propuesta pedagógica EIB abarcan los tres niveles de Educación Básica Regular (Inicial, primaria y secundaria) y se garantiza que las transiciones entre cada ciclo y nivel sean las adecuadas.

b) Desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa

Son características de la gestión educativa participativa e intercultural:

- Se promueve y garantiza la participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela para mejorarla y para ofrecer las condiciones adecuadas a los estudiantes. Brindan apoyo al director y/o docente, y asumen la vigilancia del buen funcionamiento de la escuela.
- Recoge los valores y formas de organización que funcionan en la comunidad, así como la manera en que se toman las decisiones de acuerdo a la cultura y usando la lengua materna.

- Articula eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades.
- El director ejerce un liderazgo que es reconocido por todos, y promueve la participación organizada de los estudiantes, docentes y padres/madres de familia. Valora y promueve el ejercicio de los derechos de todos y el buen trato en la escuela, generando un clima de convivencia propicio para el aprendizaje.

c) Promueve la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje

El clima institucional es un elemento importante en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de cualquier escuela, más aún en una escuela intercultural bilingüe, donde la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión debe ser combatida y debe promoverse el diálogo intercultural.

La convivencia en la escuela y el aula debe caracterizarse por:

- El respeto y valoración de las diferencias socioculturales, lingüísticas, de talentos, de formas de ser de todos los estudiantes; respeto al ser tratados como personas y como miembros de una comunidad, de un pueblo, de un país.
- El sustento en los valores de la propia cultura y en los que aportan otras, como la aceptación mutua, la hospitalidad, la reciprocidad, la cooperación, los derechos humanos, la no discriminación de ningún tipo, el intercambio, entre otros.
- El respeto y el uso de la lengua originaria y del castellano en distintos espacios y procesos que se desarrollan en la escuela: clases dentro y fuera del aula, trámites administrativos, visitas a distintos lugares, paseos, atención a los padres y madres de familia, asambleas o reuniones escolares, reuniones de docentes y directivos, etc.

- Las altas expectativas que tienen los directivos, docentes, padres y madres de familia sobre las posibilidades de aprender de los niños, niñas y adolescentes, por encima de cualquier adversidad, lo que genera confianza en ellos mismos.
- El ejercicio que hacen los estudiantes de su ciudadanía al contar con una organización estudiantil y participar en la gestión escolar, asumiendo sus derechos y responsabilidades

d) Promueve una estrecha relación escuela – familia – comunidad

Durante décadas la escuela ha supuesto “sacar” a los niños y niñas de sus espacios de socialización natural para incorporarlos a un nuevo espacio que pocas veces toma en cuenta los saberes de su cultura y la forma en que aprenden, y donde más bien se desarrollan contenidos ajenos a su realidad, descontextualizando de esta manera sus aprendizajes.

El desarrollo del enfoque intercultural en la educación tiene como aspecto central la incorporación de la cultura, de la familia y de la comunidad en los procesos educativos. Esto implica articular los conocimientos escolares que promueve el currículo con los que provienen de la cultura local.

La participación de las madres y los padres de familia debe comprender distintas dimensiones de la tarea educativa. Implica una intervención propositiva en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de tareas, la elaboración de reglamentos, el diseño de planes de trabajo, así como el aporte directo en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. En esa medida, es necesario asumir su participación con un enfoque innovador, que implica un mayor nivel de corresponsabilidad en la marcha de la institución educativa y, en consecuencia, de los logros que ésta pueda alcanzar.

Esta relación se caracteriza por:

- Establecer un nuevo pacto entre la escuela, la familia y comunidad, centrado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela y orientado a que los estudiantes aprendan, es decir, que desarrollen las competencias que se esperan en la escuela intercultural bilingüe.
- Busca llegar a un consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende.
- Se promueve que padres y madres de familia, sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo.

Es importante señalar que las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB, son:

- Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.
- Que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias.
- Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).

1.3.9.2. Aprendizajes fundamentales deben lograr los estudiantes en la EIB

Existen un conjunto de aprendizajes a los que todos los niños, niñas y adolescentes del Perú tienen derecho a lograr al final de su educación básica, y que el Estado a través de sus instancias educativas nacionales, regionales y locales debe garantizar; y que los directivos de la institución educativa, maestros, padres y madres de familia deben vigilar que se logren. Estos son:

- Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorando su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
- Actúa en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.
- Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
- Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera.
- Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
- Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
- Utiliza, innova, genera conocimiento, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
- Actúa con emprendimiento, hace uso de diversos conocimientos y maneja tecnología que le permite insertarse al mundo productivo. (MINEDU, 2015, p.47)

1.3.9.3. Perfil del estudiante que busca formar la escuela EIB

Además de los aprendizajes fundamentales que todo estudiante del Perú debe lograr, los estudiantes de una Escuela EIB deben lograr desarrollar las siguientes cualidades:

- Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima y con identidad personal y cultural, que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.
- Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.
- Ser personas que practican la interculturalidad, que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc., que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.
- Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.
- Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias, pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.
- Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales (MINEDU, 2015, p.49)

1.3.9.4. Perfil del maestro intercultural bilingüe

La Escuela Intercultural Bilingüe requiere de un docente con las siguientes características:

- Tiene una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.
- Tiene un amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- Valora y respeta a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- Ha sido formado en educación intercultural bilingüe y maneja estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- Maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.
- Fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- Está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tiene la autoridad que le da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.

(MINEDU, 2015, p.48)

1.3.9.5. Organización y planificación en la escuela EIB

Caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes

La formulación de propuestas pedagógicas que se caractericen por su pertinencia, requiere de una caracterización previa del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, pero esta debe darse como un proceso de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y los padres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo pacto con la comunidad.

Esta caracterización es la base para que el docente pueda planificar todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades socioculturales, lingüísticas, educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven.

Dicha caracterización comprende los siguientes pasos:

- a) **El recojo de los saberes y prácticas de la comunidad a través del calendario comunal.** El calendario comunal es una herramienta pedagógica que da cuenta de la dinámica social y productiva de la comunidad, de la vida en ella a lo largo de un ciclo que suele ser un año solar, no es un simple listado de acontecimientos y actividades, sino que exige un permanente proceso de indagación, entrevistando a los sabios/sabias, padres y madres de familia. Los posibles aspectos a recoger en él son: las vivencias, festividades y sus implicancias rituales, actividades económico-productivas o procesos productivos, sistemas de trabajo y organización colectiva u otros, tiempo/espacios de observación de señas naturales, gastronomía según épocas o

ciclos climáticos, actividades lúdicos- deportivas, juegos tradicionales y nuevos que se practican en la comunidad, según temporadas o ciclos climáticos, actividades cívico sociales, fechas significativas y fiestas nacionales y regionales arraigadas en la localidad.

b) Identificación de problemas y potencialidades de la comunidad, otro aspecto a tomar en cuenta en la planificación curricular es el diagnóstico situacional participativo, en el que se recoge la problemática de la comunidad en diferentes aspectos, pero a la vez permite identificar las fortalezas y potencialidades locales, así como posibles alternativas de solución a los problemas que requieran atención preferente por parte de la comunidad en su conjunto, y frente a lo cual la institución educativa no debe estar al margen, sino aprovechar estas situaciones como oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. La elaboración del diagnóstico debe ser un proceso que convoque a los diferentes actores sociales de la comunidad, de forma participativa. Junto a la problemática, es importante el reconocimiento de las potencialidades que tienen los pueblos originarios. Otra potencialidad de las comunidades son las diferentes actividades socioproductivas locales, que hacen posible la vida familiar y comunal a través de la puesta en práctica de relaciones de cooperación e intercambio de bienes y servicios.

En consecuencia, es necesario que la escuela intercultural articule el desarrollo de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes al desarrollo de estas actividades socioproductivas, en la perspectiva de procurar competencias y valores que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio sacionatural en el que viven, participar en la construcción de condiciones de buen vivir para

su familia, comunidad y pueblo, así como mayores oportunidades laborales independientes tanto en el ámbito local como externo.

c) **Las demandas de los padres y madres de familia**, por mucho tiempo, la escuela como institución educativa fue aspiración prioritaria de las poblaciones especialmente alejadas. En la actualidad ya es un servicio cercano. Sin embargo, en muchos casos la escuela actual no satisface las demandas y expectativas de la comunidad para con sus hijos e hijas. En ese marco, las demandas y expectativas vendrían a ser el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el apu, el sabio, el varayoc o demás autoridades y miembros de la comunidad, respecto a las características, criterios y orientación de la educación que reciben y sobre lo que esperan aprendan las niñas, niños y adolescentes en la institución educativa. Por lo tanto, este proceso necesita del sinceramiento y la confianza entre las partes vinculadas por criterios éticos. Esta acción contribuye a intensificar las relaciones entre la comunidad y la escuela y evita que se trabaje sólo con supuestos.

d) **Las necesidades e intereses de los niños, niñas y adolescentes**, las necesidades son carencias identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y niños con respecto a su educación. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual, conversando con los propios niños y niñas y sus padres y madres, o a través de observaciones periódicas.

Los intereses son aspiraciones, expectativas, esperanzas y posibilidades planteadas por las mismas niñas y niños, como espíritu de realización personal y como pueblo. Para su identificación se pueden generar espacios (conversatorios)

entre los propios niños y niñas para que se expresen en confianza y sinceridad, haciendo uso de la lengua de mayor dominio.

- e) **Situación sociolingüística de la comunidad y de los estudiantes**, en una Educación Intercultural Bilingüe, los procesos educativos deberán desarrollarse en dos lenguas como mínimo. Para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos idiomas, los docentes deberán contar con un panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas.

La situación lingüística que encuentre el o la docente en la comunidad donde labora será el punto de partida para planificar el uso de lenguas en el aula y seleccionar las estrategias más adecuadas para el trabajo con sus estudiantes y con la población en general. (MINEDU, 2015, p.56)

1.3.9.6. Realidad Sociolingüística de la Comunidad y los estudiantes

Existen estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno (comunidad, barrio, pueblo, etc.). Determinar la situación sociolingüística de la población al interior de la familia y en el contexto de la comunidad o el barrio es importante para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos lenguas, así como de revitalización y uso de dos o más lenguas en los procesos educativos.

Esta caracterización tiene como objetivo conocer la realidad lingüística local para entender las diversas dinámicas de uso de una lengua o lenguas por generaciones y las reacciones, actitudes y expectativas de los pobladores hacia una u otra lengua. El diagnóstico sociolingüístico debe ser entendido como una observación consciente y

reflexiva sobre cuáles y cómo son las situaciones y condiciones del uso de las lenguas, más las expectativas que sobre ellas hay en la comunidad y en los hablantes de estas lenguas.

Esta caracterización tiene como objetivos:

- Identificar la situación sociolingüística de la comunidad y sus repercusiones en las actividades que cotidianamente se realizan en la institución educativa.
- Diseñar estrategias para la implementación de las lenguas en la institución educativa y la comunidad.
- Identificar a posibles agentes que fortalezcan el proceso de implementación de las lenguas.

1.3.9.7. Realidad Psicolingüística de los estudiantes:

Nos ayuda a identificar en los estudiantes los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano, para establecer cuál es la lengua materna, la que pasará a ser abordada como primera lengua (L1) y cuál es la segunda lengua (L2) y planificar el uso que se hará de las dos lenguas en todos los grados y áreas que tiene a su cargo.

Con la finalidad de determinar el manejo oral y escrito de la lengua originaria y del castellano, el docente deberá elaborar y aplicar una prueba por cada lengua al inicio del año escolar. Las pruebas serán orales, y dependiendo de los grados y manejo de la escritura, se considerará también una prueba escrita. Esto le permitirá, identificar el grado de bilingüismo de los niños y niñas, saber exactamente cuánto manejan la lengua materna a nivel oral y escrito, y cuánto la segunda lengua.

1.3.9.8. Escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe.

Los escenarios o situaciones lingüísticas son una descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas en una determinada aula. Sobre esta base es que el docente planifica el uso de las dos lenguas y establece un horario para el desarrollo de los procesos educativos en ambas lenguas para cada grado y área curricular.

Un escenario o situación lingüística identificada no permanece inalterable por mucho tiempo, este puede cambiar lenta o rápidamente, según los alicientes dados en los procesos de aprendizaje, principalmente en relación a la lengua de menor dominio. Pero también puede variar por las condiciones de conectividad que se dan en la comunidad, por relación con personas que hablan la segunda lengua, o por cercanía a centros poblados castellano hablantes, entre otros.

Un escenario lingüístico donde interactúan niños y niñas bilingües (aditivos) en su totalidad es lo ideal, por cuanto el uso de las dos lenguas como medio permite el logro de aprendizajes de calidad. Otros escenarios lingüísticos diferentes a este deben avanzar en esta dirección.

Se presentan los siguientes escenarios lingüísticos:

Escenario 1: Los niños y niñas tiene la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.

Escenario 2; Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas.

Escenario 3: Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano

Escenario 4: Los niños y niñas hablan sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula. (MINEDU, 2015, p.61)

1.3.9.10. La planificación curricular con enfoque intercultural

La planificación curricular considera varios momentos, estos son:

La Programación curricular anual que es un proceso de organización, priorización y distribución de los aprendizajes que los niños deben lograr, tanto de aprendizajes locales como de aquellos previstos en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y/o en el Diseño Curricular Regional (DCR) u otro según sea el caso; y que se deben desarrollar y lograr durante el año escolar, se elabora al inicio del año escolar, sin embargo, no es definitiva, puede ser reajustada en el transcurso del año lectivo según la constatación del ritmo de aprendizaje, resultados y características de las niñas y niños y de algunas otras variables como las situaciones y fenómenos que pueden surgir en la comunidad.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es la distribución de tiempos y tratamiento de lenguas previstos y definidos según el escenario lingüístico y los resultados de la situación lingüística de los niños y niñas.

La Programación curricular de corto plazo o corta duración, se concretiza en las Unidades Didácticas (UDD). En las unidades didácticas se planifica un proceso completo de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje para un determinado tiempo, que suele ser un mes. Para elaborar las Unidades Didácticas, es necesario contar con el calendario comunal de actividades y el diagnóstico situacional participativo.

Otro momento importante es la planificación de las sesiones de aprendizaje, es el instrumento de micro planificación curricular con el que los docentes, de cualquier nivel educativo, deben estar familiarizados. Asimismo, tratando de responder a una mirada holística del mundo (mirada que tienen los pueblos originarios), se viene implementando “la planificación del trabajo educativo a partir de la integración de áreas” utilizando para ello la Jornada Pedagógica Integral y últimamente la Sesión de Aprendizaje Integral, las mismas que tratan de integrar las áreas curriculares a partir de un eje temático integrador.

Las Sesiones de Aprendizaje Integral, se constituyen en el instrumento cotidiano de organización y previsión pedagógica que desarrolla un conjunto de “situaciones de aprendizaje” adecuadas a las formas propias de aprender y a las lógicas de pensamiento y racionalidades de los niños y niñas con quienes se trabaja y que cada docente diseña y organiza con una secuencia lógica. Esto permite el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos/saberes (locales y académicos), propuestos en la Unidad Didáctica.

Las “situaciones de aprendizaje” (dentro o fuera del aula) son las interacciones que realizará el docente en la conducción del proceso de aprendizaje (docente-alumno, alumno-alumno, alumno-objeto de estudio, docente-alumno y otras personas de la comunidad) con la finalidad de generar procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices que permitan a los estudiantes aprender a aprender y aprender a pensar, que desplieguen

sus potencialidades; convirtiéndose el docente en asesor, guía y mediador afectivo y cognitivo. En ese proceso se echa mano de los recursos locales y los materiales educativos como medios de apoyo general o diferenciado. (MINEDU, 2015, p.76)

1.3.9.11. Materiales pertinentes en lengua originaria y castellano

El material didáctico constituye un soporte importante del trabajo pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Proporciona a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa, así como al docente las orientaciones que requiere para implementar el currículo en el aula. El material permite que las acciones pedagógicas que se planifican y llevan a cabo se encuentren dirigidas al logro de los aprendizajes previstos.

Las escuelas EIB deben contar con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. Estos deben tener pertinencia cultural y enfoque intercultural, deben estar bien escritos en la lengua originaria, deben atender a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, así como ser innovadores pedagógicamente y tener alta demanda cognitiva

En una escuela intercultural bilingüe: se cuenta con textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o como segunda lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente. Además, con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente. Toda escuela EIB cuenta con biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano para el trabajo en las diferentes áreas, y se usan adecuadamente, con textos dirigidos al docente (guías, diccionarios, textos de consulta y otros.) y con materiales y recursos en formato digital y audiovisual.

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.4. Planteamiento del problema

El Perú es un país pluricultural y multilingüe, habiéndose reconocido la existencia de 55 pueblos originarios o indígenas, que a su vez hablan 47 lenguas originarias. Esta diversidad se constituye en una riqueza que debe ser abordada en el ámbito educativo a través de la implementación de políticas públicas que respondan a los desafíos que esta plantea; de ahí la importancia de implementar la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (EIT y EIB respectivamente).

El Ministerio de Educación asume la interculturalidad como uno de los enfoques fundamentales de la gestión, que garantiza la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y, con ello, promueve la calidad de los aprendizajes. En la Ley General de Educación N° 28044 dice que la Educación Intercultural Bilingüe, orientada particularmente a la atención a los estudiantes de pueblos originarios, es una de las

políticas prioritarias de equidad, por cuanto, garantiza la atención educativa de calidad a los miembros de estos pueblos, la pertinencia de la formación en contextos de diversidad y promueve la calidad de los aprendizajes. Del mismo modo, la política educativa con enfoque inclusivo, traza un desafío en la búsqueda de una respuesta pertinente que garantice, asegure y promueva el derecho a la educación de los grupos tradicionalmente excluidos, ofreciendo servicios que respondan a las características y necesidades educativas de las y los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades que los atienden.

Desde la perspectiva pedagógica, la EIB busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria, pero también el derecho de los estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas a revitalizar su lengua de herencia. Ello sobre la base de que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios, aprenden mejor si lo hacen a partir de sus propios referentes culturales y lingüísticos, asegurándoles a su vez el acceso a otros escenarios socioculturales, al aprendizaje del castellano como segunda lengua para la comunicación nacional, y al de una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios.

Así, el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe como política pública busca garantizar un servicio educativo de calidad que permita que la totalidad de estudiantes del Perú tengan la oportunidad de constituirse como personas y ciudadanos desde sus propias raíces y herencia cultural, así como también desde el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, que permitan la afirmación de una identidad nacional, latinoamericana y global. Al mismo tiempo, contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural en la que todos los peruanos y peruanas puedan dialogar en condiciones de igualdad y recíproco respeto y valoración.

Reconocer que somos un país diverso, pluricultural y multilingüe no es ni ha sido fácil. A lo largo de nuestra historia la diversidad ha sido percibida como un problema que en la mentalidad de muchos ha impedido la construcción de la nación peruana y el ansiado desarrollo del Perú. Nos está costando ver y descubrir la diversidad como riqueza y como oportunidad, camino abierto y logrado con éxito en la gastronomía, pero todavía esquivo en otras ramas del saber, de la cultura y de la convivencia entre las y los peruanos.

Esta dificultad para reconocernos y aceptarnos como diferentes, pero iguales en dignidad y en derechos, ha generado múltiples esfuerzos para tratar de uniformizar al país, para forzar a ser iguales a los que son diferentes. El sistema educativo peruano, a lo largo de toda su historia republicana, ha tratado de cumplir este objetivo y ha impulsado políticas educativas orientadas a homogenizar y castellanizar a todos los estudiantes del país, sin reconocer la enorme variedad de pueblos, culturas y lenguas que encierra nuestro extenso y diverso territorio nacional.

Los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos por los niños y niñas indígenas, son el reflejo del fracaso de esta educación con modelos curriculares y pedagógicos únicos, que no ha podido responder a la diversidad del país con propuestas pertinentes y de calidad al mismo tiempo y, por el contrario, han agravado las condiciones de inequidad y de injusticia en las que viven los sectores poblacionales más vulnerables.

La actual gestión del Ministerio de Educación quiere revertir esta situación y ha establecido como prioridades la atención a las zonas rurales del país y a los estudiantes con una cultura y lengua originaria. En ese marco, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DIGEIBIRA viene realizando una serie de acciones que

están permitiendo ordenar y desarrollar, de manera sistemática, la política de Educación Intercultural Bilingüe y garantizar así un servicio con pertinencia y calidad en las zonas más alejadas. Una de estas acciones ha sido sistematizar y consensuar una propuesta pedagógica para trabajar en las Escuelas EIB, allí donde estudian niñas, niños y adolescentes que tienen una cultura y lengua no hegemónica y que tienen derecho a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua originaria y en castellano.

Por ello es importante conocer cómo se viene desarrollando la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en la Red educativa conformada por las instituciones educativas de la UGEL La Unión en el distrito de Puyca, en la región de Arequipa.

2.5. Justificación

En el marco de la política en EIB, la oportunidad de investigación que se presenta desde la gestión del Ministerio de Educación y la DIGEIBIRA resulta de suma importancia en tanto que la finalidad de las diversas estrategias puestas en marcha a partir del año 2011 para implementar esta política, se concentra en garantizar el derecho de las poblaciones indígenas a un servicio educativo pertinente, de calidad y con priorización de las zonas rurales.

Resulta significativo evidenciar aquella toma de decisiones que produjeron un despliegue de acciones resolutivas frente a la problemática educativa que requería ser cambiada; y en este sentido, la creación de las condiciones adecuadas para la implementación de la política EIB, por lo que es relevante mostrar el proceso generado, pero sin perder de vista el contexto de esta puesta en marcha.

Por otro lado, en el marco de la gerencia social, la investigación planteada es relevante por su aporte en la generación de conocimiento sobre una política pública educativa tan

compleja como la EIB en tanto que la pluralidad cultural y lingüística de la realidad peruana sobre la que se yergue requiere procesos complejos a mediano y largo plazo para el logro de los objetivos integrales de ésta.

Dar respuesta a las preguntas de investigación contribuirá principalmente al conocimiento y reflexión de los actores involucrados en la intervención del modelo Educación Intercultural Bilingüe a través de las redes educativas rurales, considerando aquellas prácticas gerenciales que contribuyen a la generación de valor público en la implementación de la política pública en EIB, fundamentalmente en lo que respecta a revaloración de la “interculturalidad” como enfoque articulador de procesos de desarrollo social y sustento base de la política pública pues toma en cuenta aspectos sociales, culturales, geográficos y lingüísticos que se incorporan en los procesos de gestión educativa

2.6. Formulación del Problema

Problema General:

¿Cómo es la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones educativas de la UGEL LA UNIÓN – PUYCA?

Problemas Específicos

¿Se ha implementado la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión –Puyca?

¿Cómo se realiza la Formación de los docentes en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión –Puyca?

¿Cómo se realiza la formación de los estudiantes en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca?

¿Cómo es la “Escuela que queremos” en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca?

2.4. Formulación de objetivos

2.4.1. Objetivo General

Conocer la Gestión Estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca, Arequipa 2018.

2.11.2. Objetivos Específicos

- Describir la implementación de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca
- Identificar la Formación de los docentes en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca
- Identificar la formación de los estudiantes en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca
- Caracterizar los componentes de “la escuela que queremos” en la gestión estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca.

2.12. Variables e Indicadores de Investigación

Variable	Indicadores	Sub indicadores
Educación Intercultural Bilingüe	Política sectorial de la EIB	• Finalidad
		• Objetivos
		• Lineamientos y responsables
		• Ejes y Estándares
	Formación Docente	• Formación Inicial
		• Formación Continua
		• Perfil del docente EIB
	Formación de los Estudiantes	• Perfil del estudiante
		• Necesidades e intereses
	La escuela que queremos	• Currículo y propuesta pedagógica
		• Materiales educativos
		• Gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa
		• Relación escuela-familia-comunidad
		• Contexto Sociocultural
		• Caracterización sociolingüística de la Comunidad
		• Caracterización psicolingüística de los estudiantes

2.13. Delimitación del estudio:

Delimitación Espacial: La investigación se aplicará en la UGEL La Unión, en el distrito de Puyca.

Delimitación temporal: La investigación se ejecutó en el año 2018, entre los meses de junio a diciembre.

2.14. Metodología

2.7.1. Enfoque de la Investigación

La presente investigación se realiza bajo el enfoque cuantitativo, ya que realiza la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004:24). Bajo el método inductivo generalmente asociado con la investigación cualitativa que consiste en ir de los casos particulares a la generalización.

2.14.2. Nivel de Investigación

El nivel de investigación es Aplicada

2.14.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación que trabaja la investigación, según la finalidad considerando lo expuesto por Sánchez Carlessi H. y Reyes Meza C. (2006) es la Investigación Descriptiva – explicativa.

2.14.4. Diseño de Investigación

Se ha utilizado el diseño de investigación descriptiva explicativa, cuyo diagrama es el siguiente:

$$M = O_x$$

Donde:

M = Docentes de las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión

O_x = Gestión Estratégica de la Educación Intercultural Bilingüe

2.15. Técnicas e Instrumentos de investigación

Tabla 01

Técnicas e Instrumentos

VARIABLE	TECNICA	INSTRUMENTO	ESTRUCTURA
Gestión estratégica de la EIB	Cuestionario	Encuesta	Consta de 46 ítems, relacionados a los indicadores establecidos
	Entrevista	Cedula de Entrevista	5 preguntas con la finalidad de confirmar los resultados de la encuesta.

2.8.1. Instrumento de Investigación

Nombre: Cuestionario a docentes Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe

Autor: Noemi Aurora Ticona Valdivia

Año de elaboración: 2018

Duración de aplicación: 90 minutos aproximadamente

Áreas que evalúan los reactivos: Política Sectorial de la EIB, Formación Docente, Formación de los Estudiantes y la escuela que queremos

Validez de contenido: Validado por juicio de expertos

Nivel de avance: Escala de Valoración es diversa de acuerdo al tipo de pregunta.

2.15.2. Validación de instrumentos:

Tabla 02

Validación de Instrumento

N°	Indicadores	1	2	3	4	5	p
1	Claridad y precisión	5	5	5	5	5	5
2	Coherencia	5	4	4	5	4	4.4
3	Validez	5	4	5	5	4	4.6
4	Organización	5	4	5	5	4	4.6
5	Confiabilidad	4	4	4	5	4	4.2
6	Control de sesgo	4	5	4	5	5	4.6
7	Orden	4	4	4	5	5	4.4
8	Marco de Referencia	4	4	4	4	5	4.2
9	Extensión	5	4	4	4	5	4.4
10	Inocuidad	5	5	5	4	5	4.8

Fuente: Instrumento de validación de juicio de expertos

La validación del instrumento, Cuestionario a docentes Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe se realizó a través juicio de expertos, se consideró a 5 profesionales con grado de doctor y/o maestro, quienes evaluaron el instrumento a través de una ficha de evaluación que considera 10 criterios.

En un análisis cuantitativo de las evaluaciones obtenidas por los expertos, de cada criterio por ítem, es posible determinar el grado de fiabilidad en cada uno de ellos, es decir, a partir de las valoraciones en un rango del 1 al 5, en función de la claridad, precisión, coherencia, validez, organización confiabilidad, control de sesgo, orden, marco de referencia e inocuidad que presenta en su estructura, se identifican en su totalidad altos puntajes. Todos los ítems alcanzaron promedios mayores a 4, el indicador de claridad y precisión alcanzó el más alto puntaje en relevancia, y un promedio satisfactorio en su estructura general; en contraste, los indicadores de confiabilidad y marco de referencia obtuvieron la más baja puntuación general, lo que permite establecer los criterios que hay que fortalecer y mejorar para alcanzar una mayor validez.

2.16. Población y muestra

La población está constituida los docentes de las Instituciones Educativas de la UGEL

La Unión, distrito de Puyca

Tabla 03

Muestra

Instituciones Educativas	Nivel Educativo	Lugar	Tipo	N ° de docentes	N° Alumnos
IEI Puyca	Inicial	Puyca	Polidocente	03	43
IEI Suni	Inicial	Suni	Multiedad	02	26
IEI Huactapa	Inicial	Huactapa	Multiedad	02	16
IE 40549 “Santísima Virgen de la Asunta”	Inicial	Churca	Multiedad	02	23
IE 40548 “Santa Rosa de Lima”	Inicial	Cuspa	Unidocente	01	09
IEI Pettce	Inicial	Pettce	Unidocente	01	06
IE 40552	Primaria	Pettce	Multigrado	02	20
IE 40553	Primaria	Suni	Multigrado	03	41
IE 40551	Primaria	Maghuancca	Multigrado	02	22
IE 40550	Primaria	Huactapa	Multigrado	03	47
IE 40549	Primaria	Churca	Multigrado	04	49
IE 40648	Primaria	Chincayllapa	Multigrado	03	37
IE 40548	Primaria	Cuspa	Multigrado	03	41
IE 41060	Primaria	Sayrosa	Unidocente	01	10
IE 40690	Primaria	Ccalla	Unidocente	01	09
IE 40224	Primaria	Ocoruro	Multigrado	03	41
IE 40522	Primaria	Pampamarca	Multigrado	05	69
IE 40513	Primaria	Cahuana	Multigrado	03	26
TOTAL				44	535

2.17. Técnicas para el análisis de datos

Para el análisis de la información se empleó lo siguiente:

- Tablas y figuras estadísticas para variables cuantitativas

.

2.18. Presentación de los Resultados de la Investigación

Presentamos a continuación los resultados del cuestionario aplicado a los docentes de escuelas EIB:

IMPLEMENTACION DE LA POLITICA SECTORIAL DE EIB

Finalidad de la Política Sectorial de la EIB

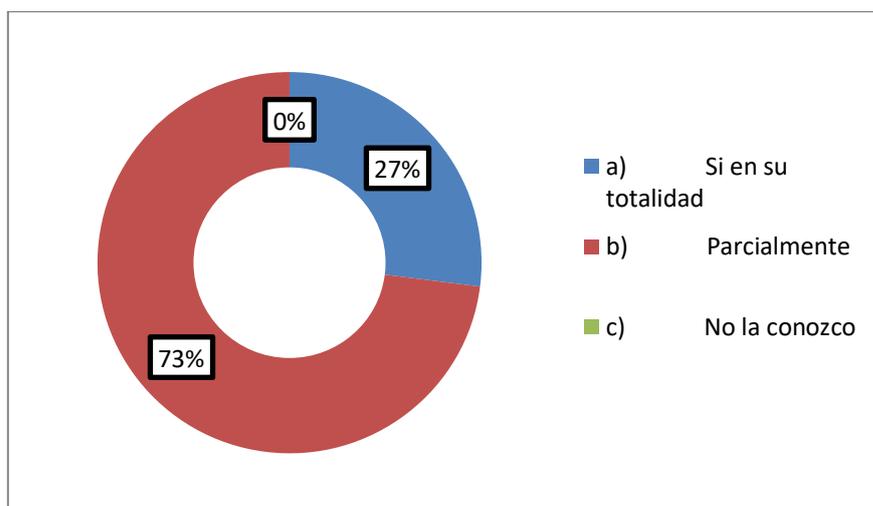
Tabla 04

Finalidad de la Política Sectorial de la EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	12	27
b) Parcialmente	32	73
c) No la conozco	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 01



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la finalidad de la Política Sectorial de la EIB, el 73% de los docentes afirman que lo conocen parcialmente y el 27% lo conocen en su totalidad, por lo que se determina que las instancias correspondientes están implementando la Política con la participación de los docentes y la Comunidad.

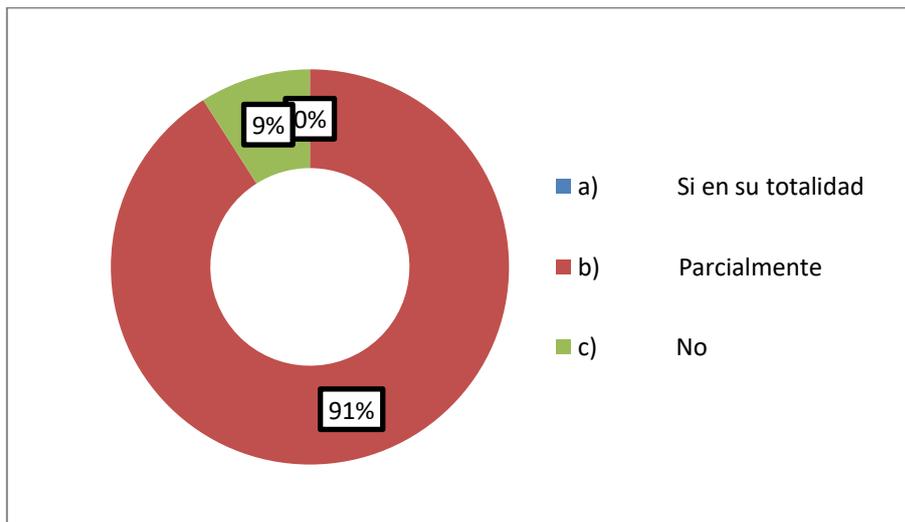
Tabla 05

Implementación la Política Sectorial de la EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	0	0
b) Parcialmente	40	91
c) No	4	9
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 02



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la pregunta, se está implementando la Política Sectorial de la EIB en la institución educativa donde usted trabaja, el 91% de los docentes afirman que se está implementando parcialmente y el 9% afirma que no se está implementando.

Lo que determina que el proceso de implementación se está dando progresivamente, se sabe que esta implementación se viene realizando hace tres años atrás por parte del Ministerio de Educación, sin embargo, los órganos intermedios como son la GREA y UGELs hace dos años que se han incorporado a esta implementación, por lo que se espera que durante este año el total de docentes de escuelas EIB tengan implementada esta Política.

Objetivos de la Política Sectorial de la EIB:

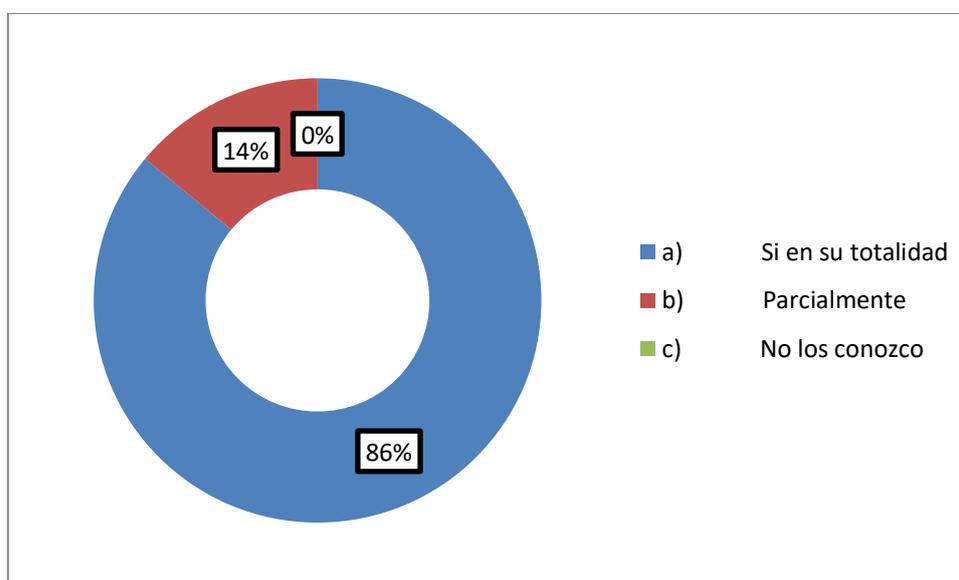
Tabla 06

Conocimiento de los objetivos de la Política Sectorial de la EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	38	86
b) Parcialmente	6	14
c) No los conozco	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 03



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la pregunta conoce los objetivos generales y específicos de la Política Sectorial de la EIB, el 86% responde que lo conoce en su totalidad y el 14% lo conoce parcialmente.

Los resultados demuestran que la mayoría de docentes conocen los objetivos de la Política EIB, lo que determina que los propósitos están claros, por ende, las acciones estarán dirigidas hacia el logro, lo cual es importante en la implementación de la Política.

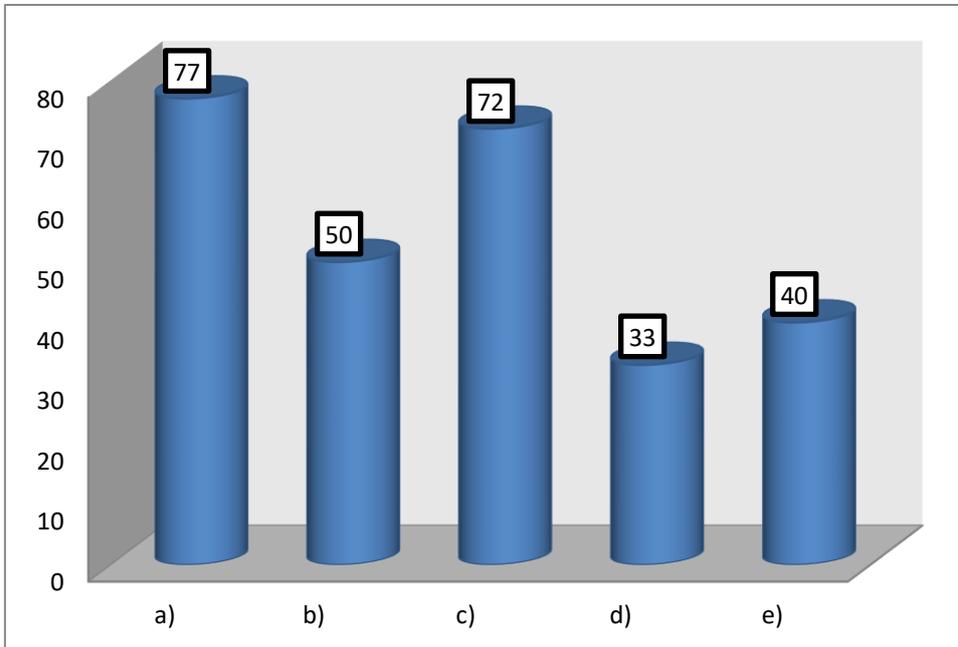
Tabla 07

Priorización en la implementación de objetivos de la Política Sectorial de la EIB

ALTERNATIVA	1	2
a) Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo Nacional y en el proceso enseñanza aprendizaje de manera que respondan a las diversas manifestaciones culturales del país.	35	77
b) Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional.	22	50
c) Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica.	32	72
d) Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad.	15	33
e) Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política Nacional EIB en el país.	18	40

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 04



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a los objetivos de la Política Sectorial de la EIB que se están implementando con mayor prioridad, se observa mayor porcentaje en los relacionados a Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo Nacional y en el proceso enseñanza aprendizaje de manera que respondan a las diversas manifestaciones culturales del país y garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica, los otros se están implementando pero con menor prioridad.

Los resultados demuestran que los objetivos vinculados con el enfoque intercultural, los modelos inclusivos y de calidad se priorizan en este proceso de implementación de la Política EIB.

Lineamientos de la Política Sectorial de la EIB

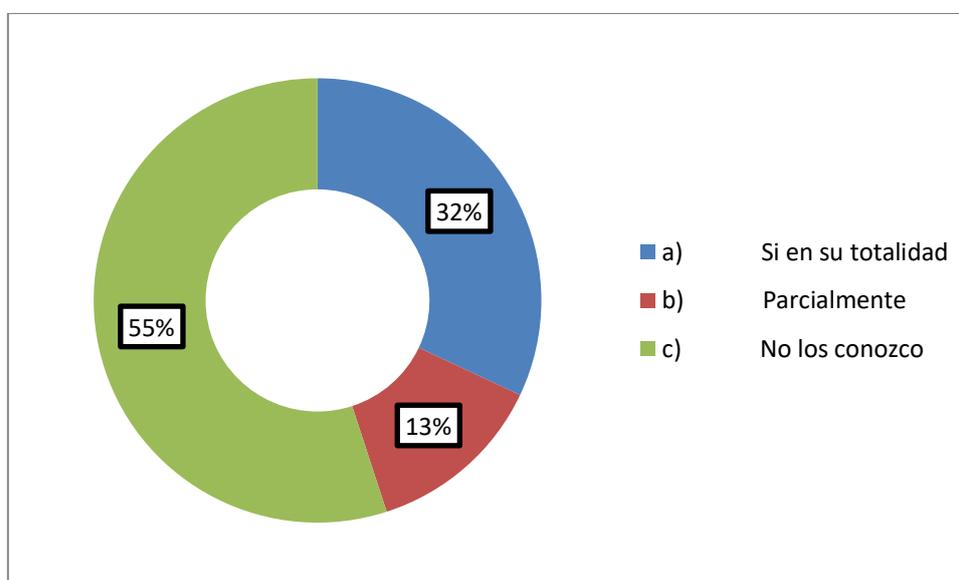
Tabla 08

Responsables de ejecutar los lineamientos de la Política Sectorial de EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	14	32
b) Parcialmente	6	13
c) No los conozco	24	55
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 05



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a quienes son los responsables de ejecutar los lineamientos de la Política Sectorial de EIB, el 55% no conoce a quienes están ejecutando la Política, el 32% afirma que si los conoce en su totalidad y el 13% los conoce parcialmente.

Los resultados demuestran que la mayoría de docentes no conocen a los responsables de la implementación de la Política, es decir personas responsables, pero si conocen que las instituciones directamente involucradas son el Ministerio de Educación y los órganos intermedios, GREA y UGELs.

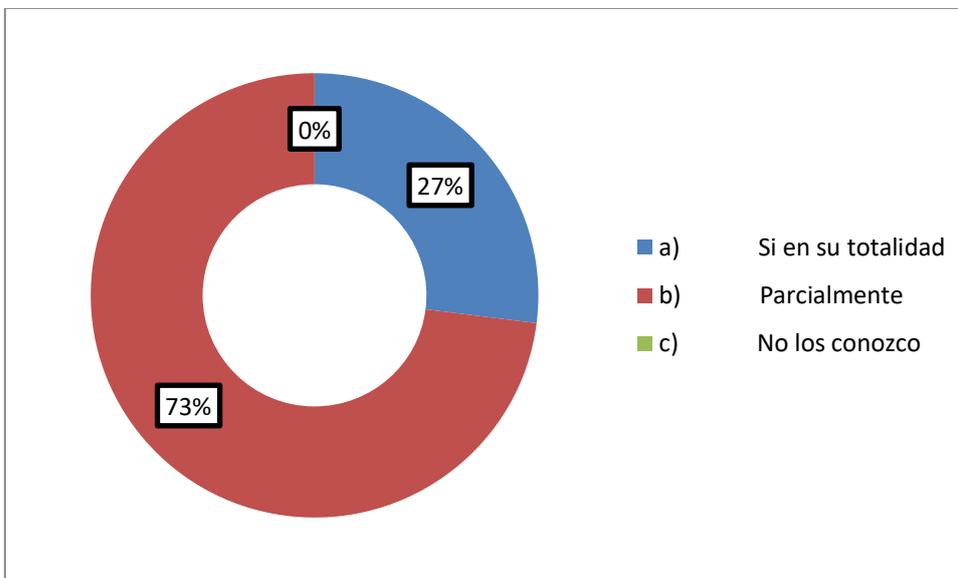
Tabla 09

Participación del Ministerio de Educación, la GRE y la UGEL en la implementación de la Política

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	12	27
b) Parcialmente	32	73
c) No los conozco	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 06



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la participación directa del Ministerio de Educación, la Gerencia Regional de Educación y la UGEL la Unión, en la implementación de la Política, el 73% de los docentes afirma que su participación es parcial y el 27% dice que si participan en su totalidad.

Los resultados reafirman lo analizado en la tabla anterior, no se conocer a las personas responsables, pero si son conocedores de que es el Ministerio de Educación quien esta implementado la Política y por ende son los órganos intermedios los que en cada región operativizan dichas políticas.

Ejes y estándares:

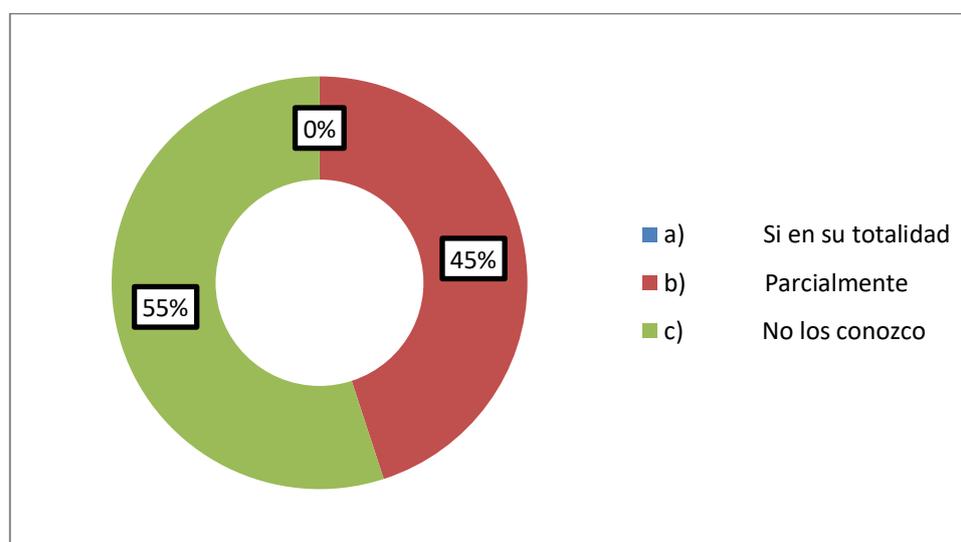
Tabla 10

Ejes y estándares nacionales de la Política Sectorial de EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	0	0
b) Parcialmente	20	45
c) No los conozco	24	55
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 07



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto al conocimiento de los ejes y estándares nacionales de la Política Sectorial de EIB, el 55% afirma que no los conoce y el 45% lo conoce parcialmente. Lo que determina que, si los ejes y estándares no se conocen, la política sectorial a implementarse carecería de orientación, poniendo en riesgo el logro de los propósitos establecidos.

Los resultados demuestran que aún no todos conocen en su totalidad los ejes y estándares nacionales, esto debido a que la Política Sectorial EIB está en proceso de implementación.

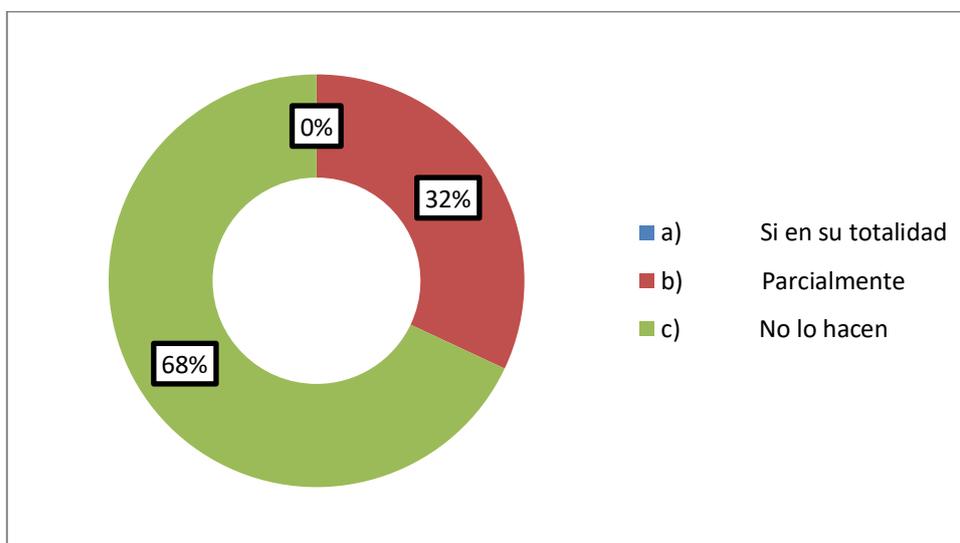
Tabla 11

Establecimiento de metas concretas e indicadores concordantes con los estándares nacionales.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	0	0
b) Parcialmente	14	32
c) No lo hacen	30	68
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 08



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno establecen metas concretas e indicadores concordantes con los estándares nacionales de cumplimiento obligatorio, el 68% afirman que no lo hacen y el 32% que lo hacen parcialmente.

Los resultados demuestran que las autoridades de los diferentes niveles de gobierno no están implementando metas concordantes con los estándares nacionales, lo que determina que las acciones realizadas posiblemente no estén dirigidos a orientar y lograr los ejes y estándares.

FORMACION DEL DOCENTE EIB

Formación Inicial

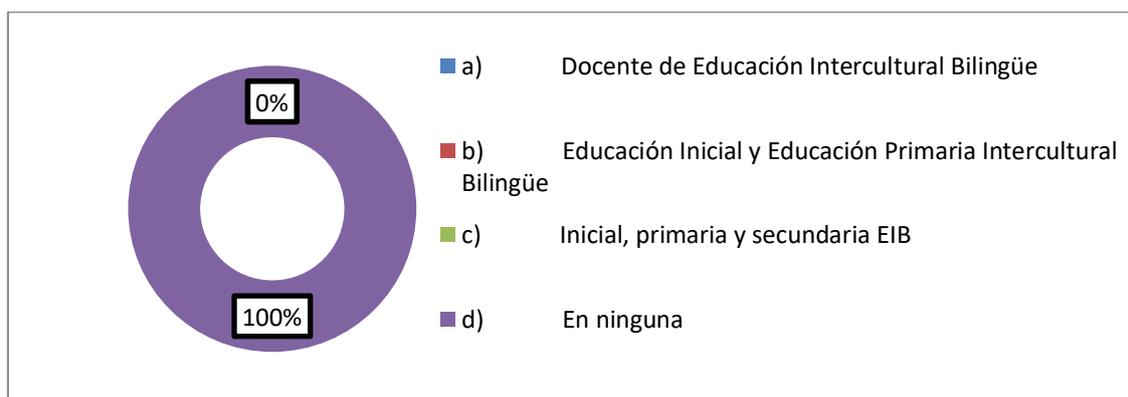
Tabla 12

Formación del docente en carreras profesionales de EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Docente de Educación Intercultural Bilingüe	0	0
b) Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural Bilingüe	0	0
c) Inicial, primaria y secundaria EIB	0	0
d) En ninguna	44	100
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 09



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la formación de profesionales de docentes EIB, se observa que el 100% de los docentes no han sido formado en carreras profesionales, vinculadas directamente con la EIB, es decir que ningún docente ha sido formado específicamente en una carrera profesional como Docente de Educación Intercultural Bilingüe, docente de Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural Bilingüe o docente de Inicial, primaria y secundaria EIB.

Los resultados demuestran que los docentes no han sido formados para desempeñarse en Instituciones Educativas EIB.

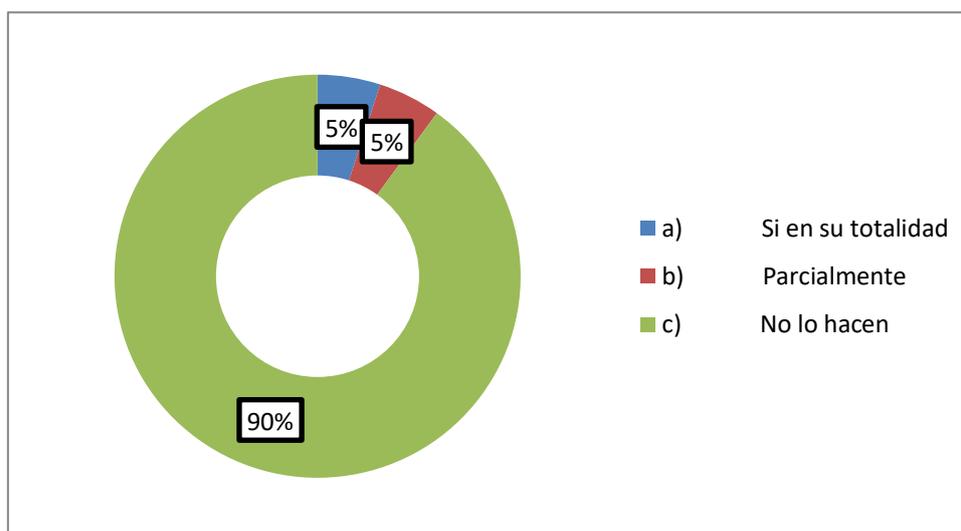
Tabla 13

Preparación de docente en la formación inicial para atender las exigencias de la EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	2	5
b) Parcialmente	2	5
c) No	40	90
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 10



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que la formación inicial recibida por los docentes lo ha preparado para atender las exigencias de la Educación Intercultural Bilingüe, el 90% de los docentes afirma que no ha sido preparado, solo el 5% afirma que si en su totalidad y el 5% parcialmente. Lo que determina que los docentes no están formados para atender las exigencias y retos de la Educación Intercultural Bilingüe.

Los resultados demuestran que en la región Arequipa ningún Instituto de Formación docente, ni Universidad ofertan carreras profesionales en la formación inicial conducentes a formar docentes con el Perfil Profesional para desempeñarse en las escuelas de EIB.

Formación Continua

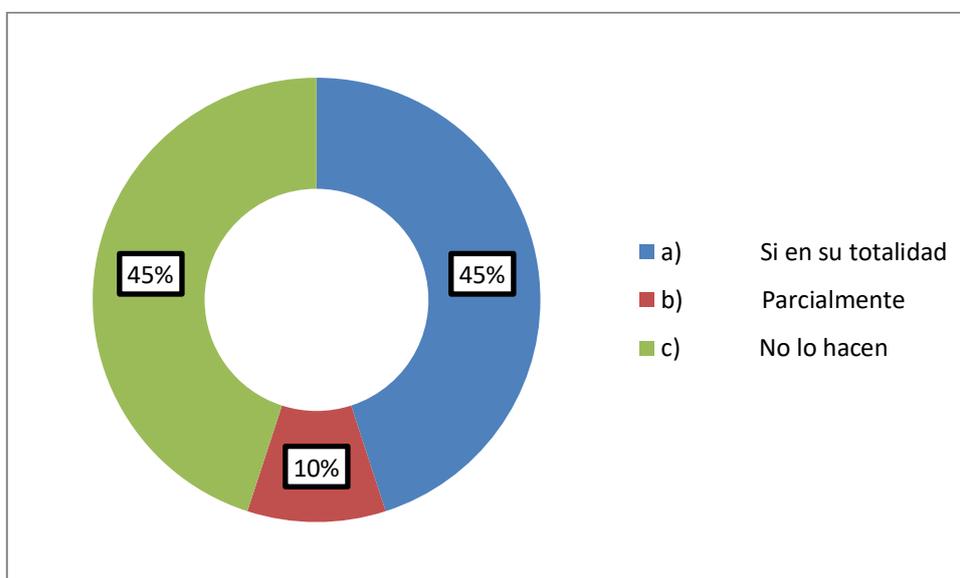
Tabla 14

Implementación y capacitación en el Programa de Especialización en EIB en la Formación en Servicio

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	20	45
b) Parcialmente	4	10
c) No lo hacen	20	45
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 11



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la formación en servicio del docente, y las oportunidades de acceder a la implementación y capacitación en el Programa de Especialización en EIB, el 45% afirma que si en su totalidad a tenido acceso, el 45% no lo ha tenido y el 10% afirma que parcialmente.

Los resultados demuestran que la mayoría de docentes está accediendo a la capacitación para asumir los retos de la Educación Intercultural Bilingüe.

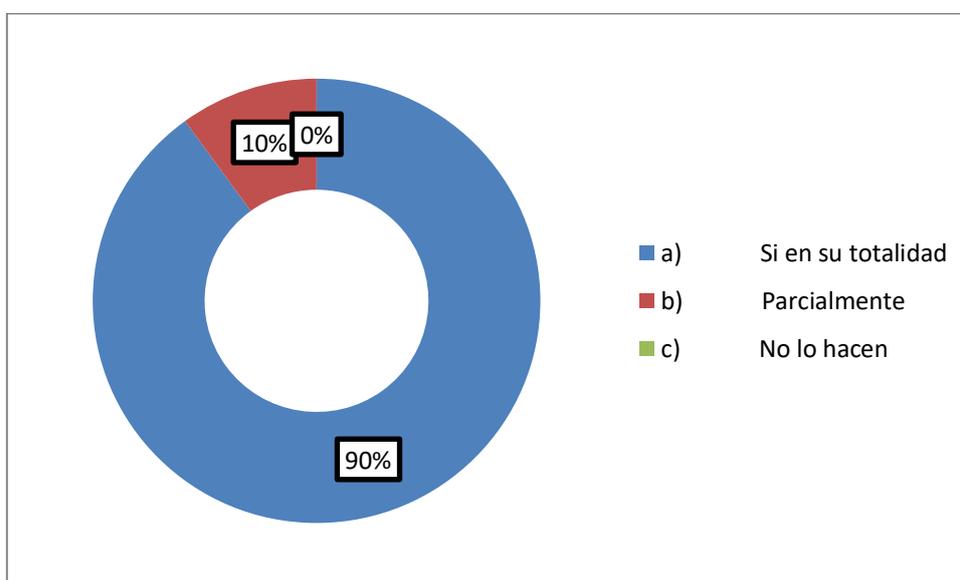
Tabla 15

Acceso al Acompañamiento Pedagógico, a los Programas PELA y Soporte Pedagógico Intercultural

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	90
b) Parcialmente	4	10
c) No lo hacen	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 12



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si los docentes han tenido acceso al acompañamiento pedagógico, en el marco del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) y Soporte Pedagógico Intercultural, el 90% afirma que si ha tenido acceso en su totalidad y el 10% parcialmente.

Los resultados demuestran que en la implementación de la Política Sectorial EIB, es una prioridad la capacitación y acompañamiento a los docentes para atender de forma pertinente y adecuada a los estudiantes de las escuelas EIB.

Perfil del docente EIB

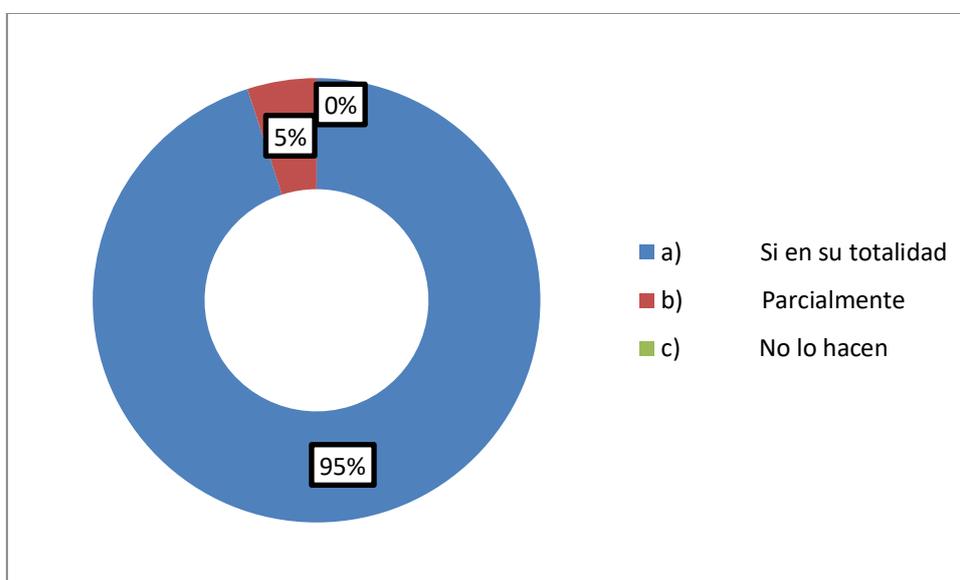
Tabla 16

Perfil del maestro intercultural bilingüe

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	42	95
b) Parcialmente	2	5
c) No lo hacen	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 13



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto al conocimiento del perfil del docente intercultural bilingüe, el 95% de los docentes si conocen el perfil en su totalidad y el 5% lo conocen parcialmente. Es decir, tienen conocimientos de los rasgos característicos que debe tener para desempeñarse y cumplir las funciones que le compete.

Los resultados demuestran que la mayoría de docentes conocen el Perfil profesional del docente EIB, sin embargo, no es suficiente conocerlo sino también contar con rasgos característicos que le permitan desempeñarse adecuadamente para contribuir a la formación de los estudiantes de este contexto.

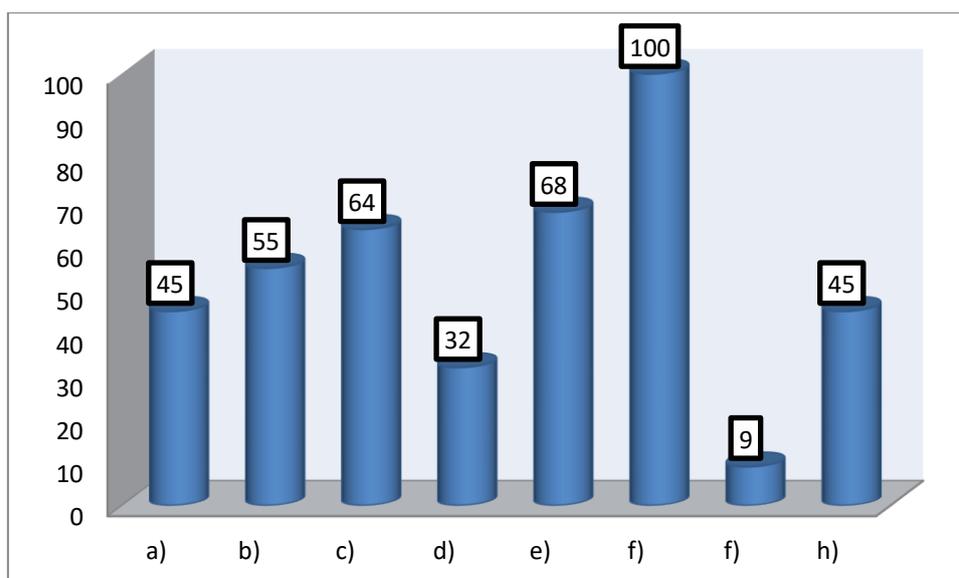
Tabla 17

Perfil Real del maestro intercultural

ALTERNATIVA	f	%
a) Identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.	20	45
b) Amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.	24	55
c) Valoro y respeto a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.	28	64
d) Soy formado en educación intercultural bilingüe y manejo estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.	14	32
e) Manejo, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.	30	68
f) Fomento la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.	44	100
g) Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.	4	9
h) Estoy comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tengo la autoridad que me da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.	20	45

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 14



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Entre las características del perfil del maestro intercultural bilingüe que presentan los docentes los que presentan mayor porcentaje son: fomenta la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela, maneja, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas y valoran y respetan a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc. y la característica con menor porcentaje es, investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.

Los resultados demuestran que el perfil real de los docentes EIB presentan algunas rasgos característicos importantes, sin embargo es necesario que se fortalezcan en algunos aspectos que son importantes para su buen desempeño, estos son el manejo de estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados y el conocer a partir de la investigación personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permitan enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.

FORMACION DEL ESTUDIANTE DE UNA ESCUELA DE EIB

Perfil del estudiante

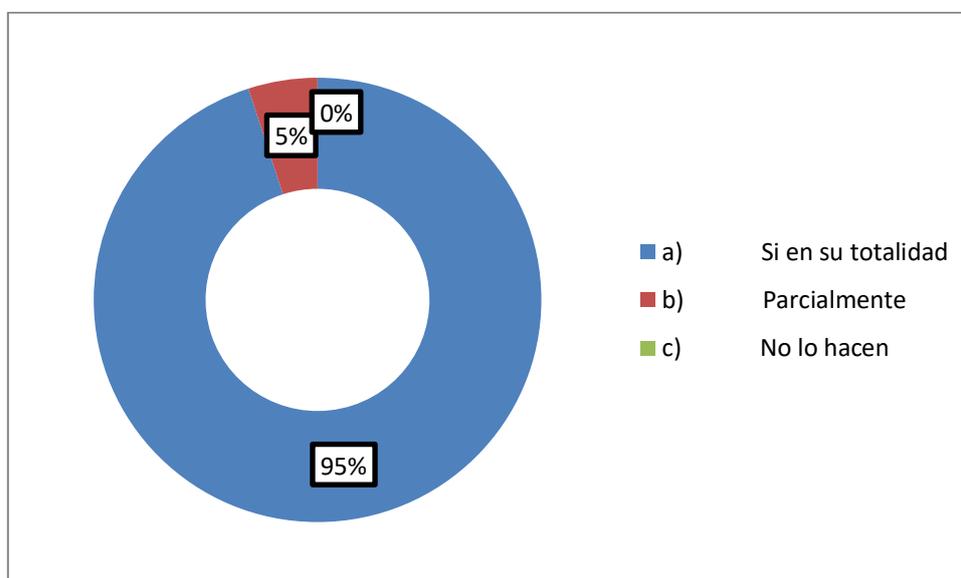
Tabla 18

Perfil del estudiante de una escuela EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	42	95
b) Parcialmente	2	5
c) No lo hacen	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 15



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto al conocimiento del Perfil del estudiante de una escuela EIB, el 95% afirma conocerlo y el 5% lo conoce parcialmente, lo que determina que los docentes consideran importante conocer el perfil del estudiante para direccionar en forma adecuada y pertinente logros de aprendizaje satisfactorios.

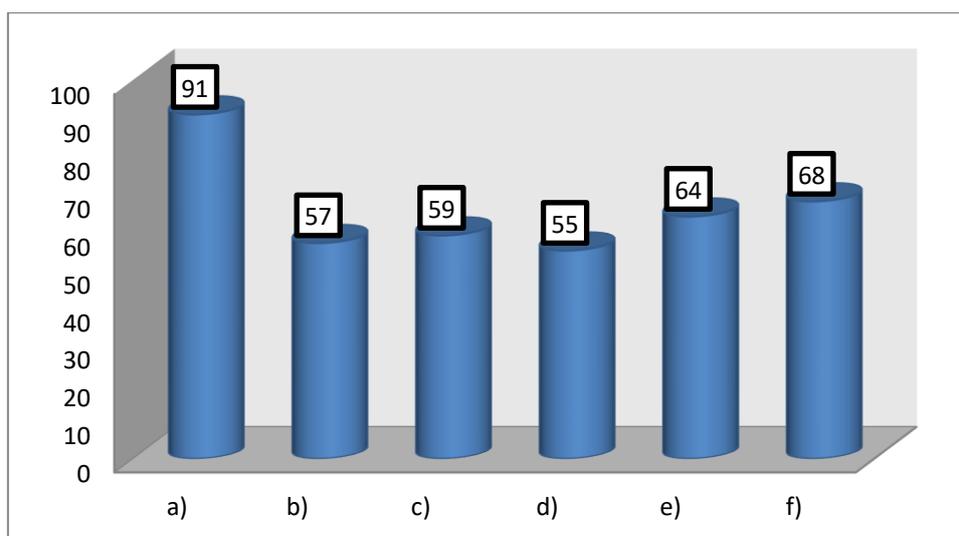
Tabla 19

Cualidades a desarrollar en los estudiantes en una escuela EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Ser personas seguras de sí mismas con autoestima y con identidad personal y cultural que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.	40	91
b) Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.	25	57
c) Ser personas que practican la interculturalidad que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc. que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.	26	59
d) Ser personas que comprenden hablan leen y escriben en su lengua originaria y en castellano y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.	24	55
e) Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias, pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.	28	64
f) Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales	30	68

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 16.



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a las cualidades que deben lograr desarrollar los estudiantes en una escuela EIB, los docentes priorizan con los más altos porcentajes las siguientes: ser personas seguras de sí mismas con autoestima y con identidad personal y cultural que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú; que reconocen sus derechos individuales así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales y que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.

Los resultados demuestran que los docentes priorizan algunas cualidades que deben desarrollar los estudiantes de la escuela EIB, es necesario que todas las cualidades presentadas en el perfil del estudiante deben ser fortalecidas a lo largo de su formación, ya que todas son importantes para asegurar el logro de aprendizajes.

Necesidades e intereses

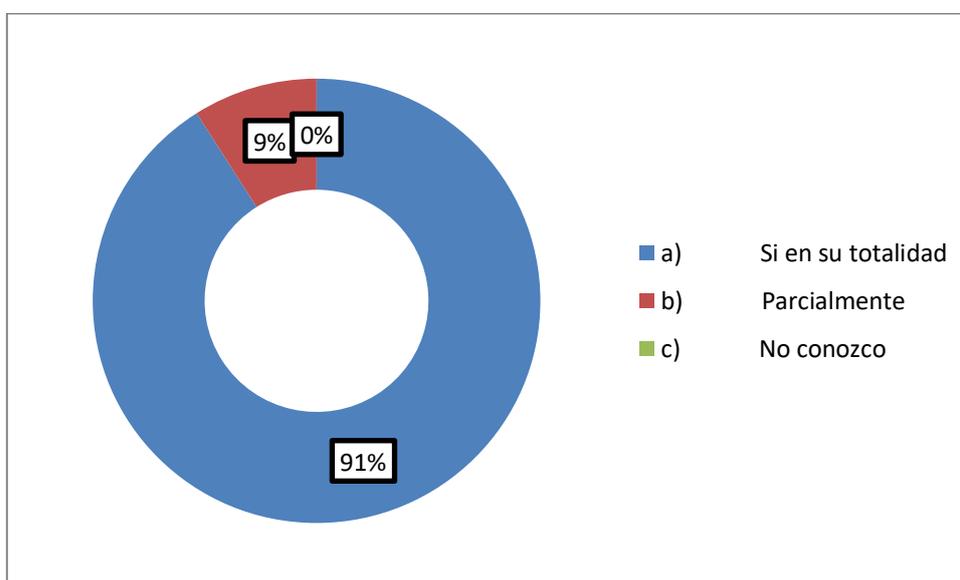
Tabla 20

Necesidades e intereses de los estudiantes de la escuela EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No conozco	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 17



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto al conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes de la escuela EIB, el 91% de los docentes conocen en su totalidad y el 9% conocen parcialmente, lo que determina que han realizado el diagnóstico pertinente, que les ha permitido conocer a sus estudiantes para atender sus necesidades e intereses, lo que les permite planificar y ejecutar un proceso pertinente, que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes.

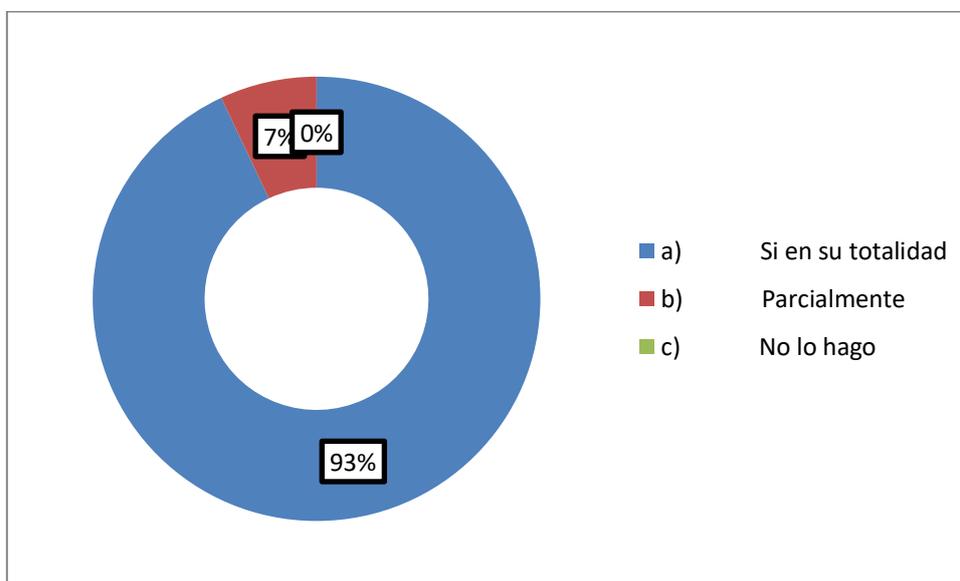
Tabla 21

Intereses de los estudiantes con relación a la lengua, cultura local y a otras culturas.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	41	93
b) Parcialmente	3	7
c) No lo hago	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 18



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a recoger los intereses de los estudiantes con relación a la lengua y cultura local y a otras culturas y pueblos, el 93% de los docentes afirma que si recoge en su totalidad y el 7% recoge parcialmente.

Los resultados demuestran que los docentes recogen intereses de los estudiantes respecto a la lengua y cultura local, lo que determina que el proceso de enseñanza aprendizaje es pertinente y contextualizado.

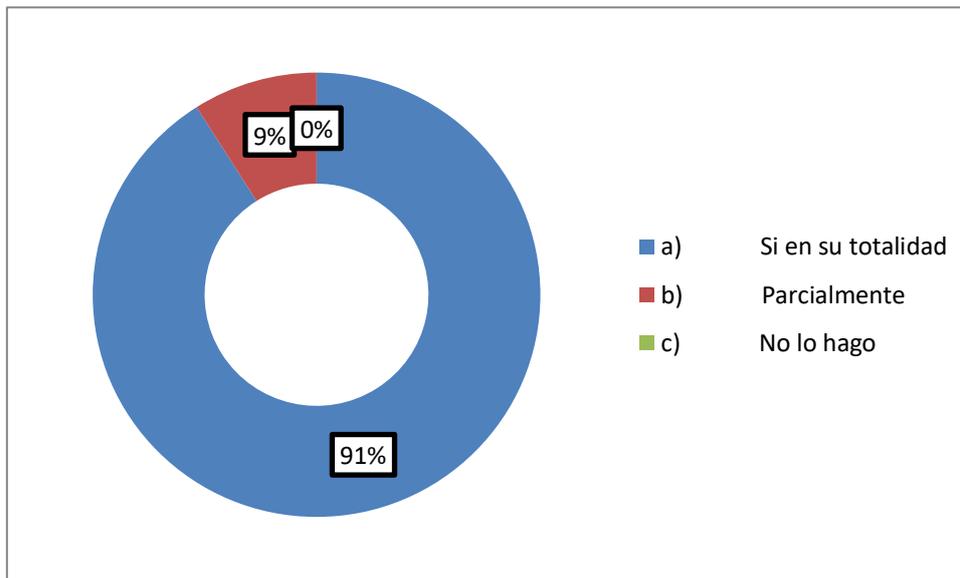
Tabla 22

Necesidades de sus estudiantes considerando sus carencias y potencialidades

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No lo hago	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 19



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la identificación de las necesidades de sus estudiantes considerando sus carencias y potencialidades, el 91% de los docentes lo hacen en su totalidad y el 9% lo hacen parcialmente.

Los resultados demuestran que los docentes identifican en sus estudiantes sus carencias y dificultades, lo que determina que se les atiende de manera específica e individualizada en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

LA ESCUELA QUE QUEREMOS

Currículo y propuesta pedagógica

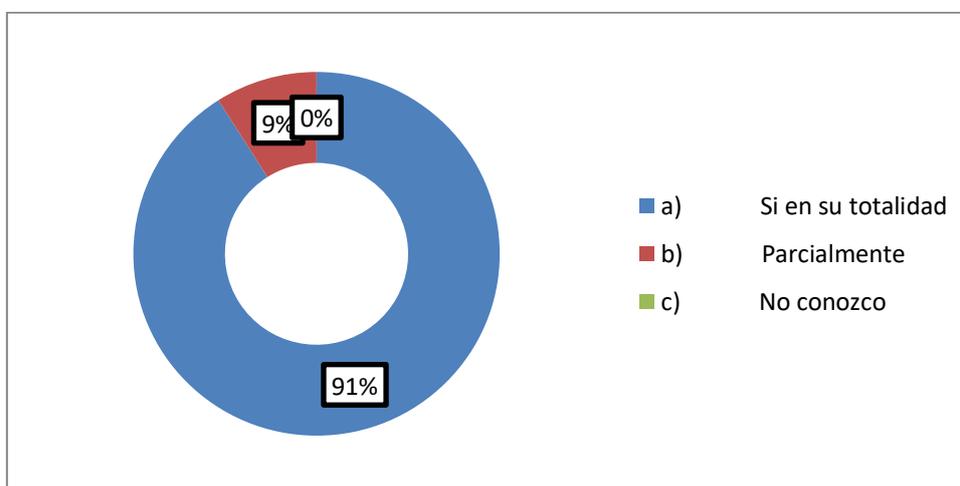
Tabla 23

Propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No conozco	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 20



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto al conocimiento de la propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU, el 91% de los docentes lo conocen en su totalidad y el 9% lo conocen parcialmente.

Los resultados demuestran que las entidades responsables están implementando la Política Sectorial de la EIB capacitando a los docentes sobre la propuesta pedagógica para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

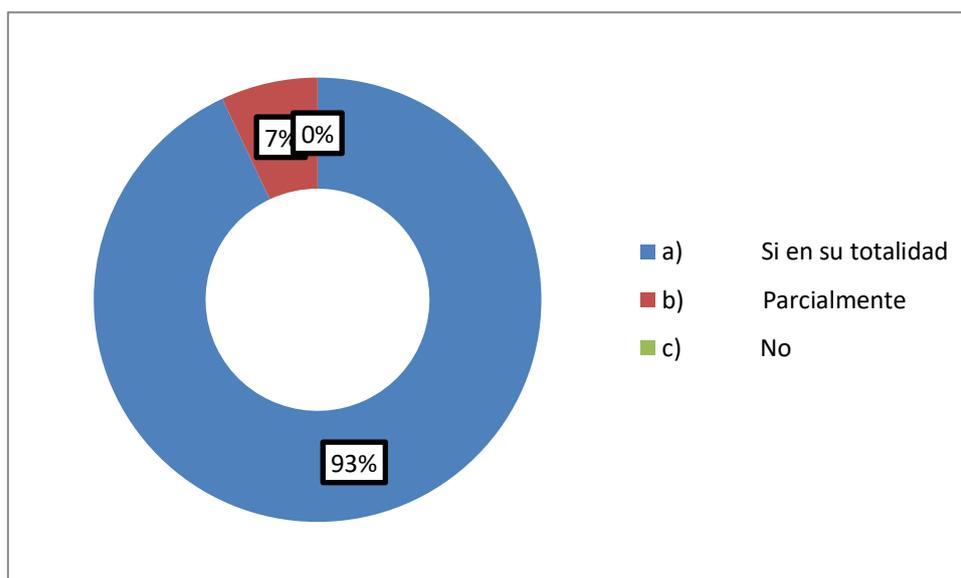
Tabla 24

Marco orientador de la Propuesta Pedagógica de la EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	41	93
b) Parcialmente	3	7
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 21



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si la propuesta pedagógica constituye un marco orientador para los que desarrollan la EIB y para trabajar en una escuela que desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe, el 93% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 7% que si parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes la propuesta pedagógica planteada si se constituye en un marco orientador para trabajar en las escuelas EIB.

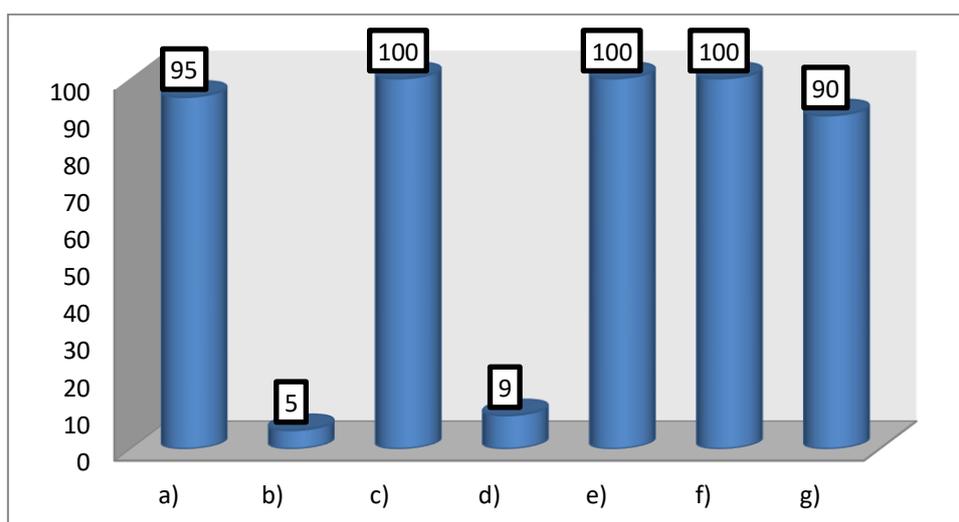
Tabla 25

Enfoques de la propuesta pedagógica de la Escuela que queremos

ALTERNATIVA	f	%
a) Enfoque de derechos	42	95
b) Enfoque Humanista	2	5
c) Enfoque democrático	44	100
d) Enfoque conductista	4	9
e) Enfoque intercultural	44	100
f) Enfoque pedagógico	44	100
g) Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio	40	90

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 22



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a los enfoques que considera la propuesta pedagógica de la Escuela que queremos, la mayoría de docentes destacan los enfoques de derechos, democrático, intercultural, pedagógico y del buen vivir, tierra y territorio.

Los resultados demuestran que los docentes conocen y aplican en el proceso de enseñanza aprendizajes los enfoques considerados en la propuesta pedagógica de la EIB, lo que determina un proceso que atiende las demandas educativas actuales.

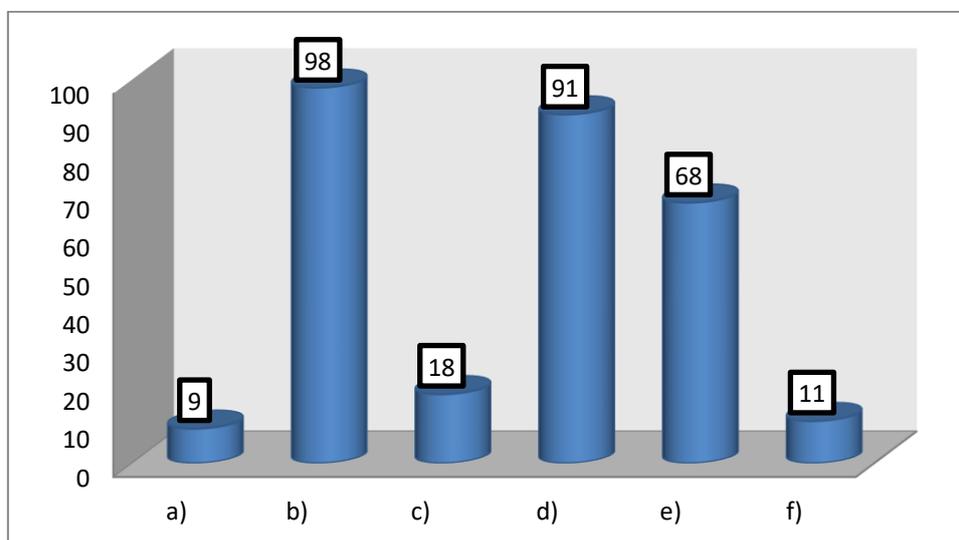
Tabla 26

Consideraciones para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad.

ALTERNATIVA	f	%
a) Desarrollar conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país.	4	9
b) La caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua.	43	98
c) Implementar una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución.	8	18
d) Desarrollar estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna.	40	91
e) Usar criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes.	30	68
f) Desarrollar habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.	5	11

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 23



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a las consideraciones que se tienen en cuenta para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad, el currículo y la propuesta pedagógica

intercultural y bilingüe, la mayoría de docentes priorizan las siguientes: Usar criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes, desarrollar estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna y la caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua. Las consideraciones relacionadas con desarrollar conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país, implementar una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución y desarrollar habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto, alcanzan porcentajes menores al 15%.

Material didáctico

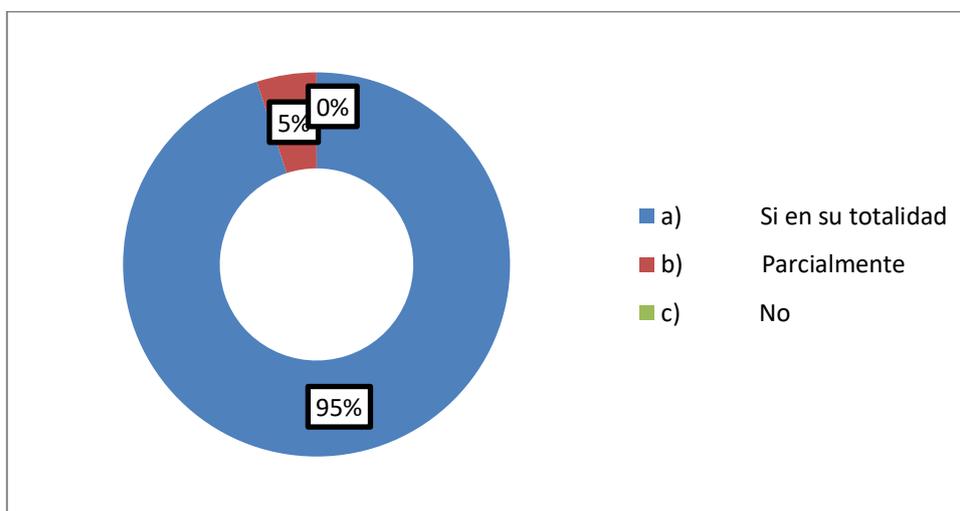
Tabla 27

Material didáctico como soporte del trabajo pedagógico del docente

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	42	95
b) Parcialmente	2	5
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 24



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que el material didáctico con el que cuenta constituye un soporte importante del trabajo pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo, proporcionando a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa, el 95% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 5% afirma que si parcialmente.

Los resultados demuestran que los materiales didácticos diseñados por el MINEDU, en el marco de la Política Sectorial constituyen un soporte en la ejecución de las actividades planificadas.

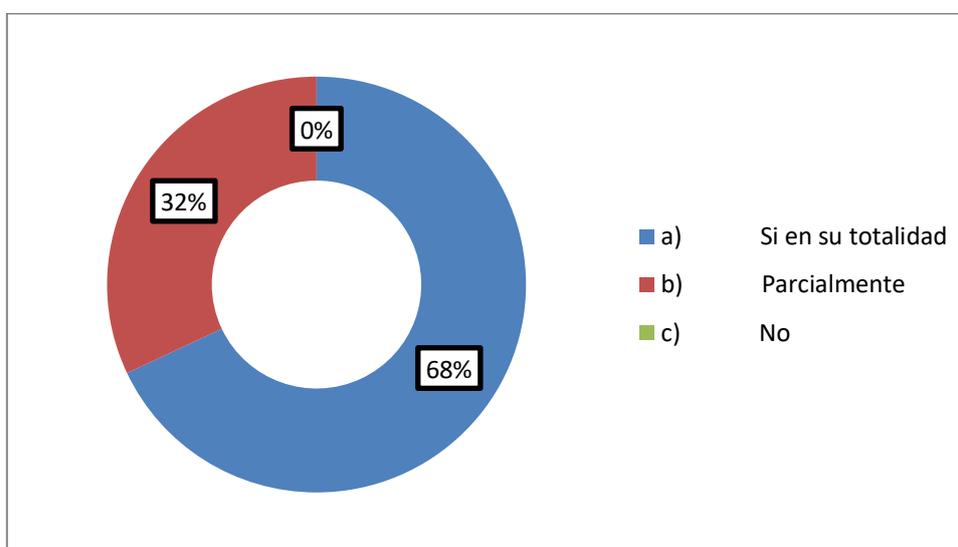
Tabla 28

Pertinencia cultural y enfoque intercultural de los Materiales educativos en lengua originaria y en castellano.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	30	68
b) Parcialmente	14	32
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 25



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a qué si las escuelas EIB cuentan con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua, tienen pertinencia cultural y enfoque intercultural, y están bien escritos en la lengua originaria, el 68% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 32% opina que si parcialmente.

Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes opinan que los materiales en lengua originaria y en castellano están elaborados de acuerdo a las demandas culturales de los usuarios, por lo tanto, apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje.

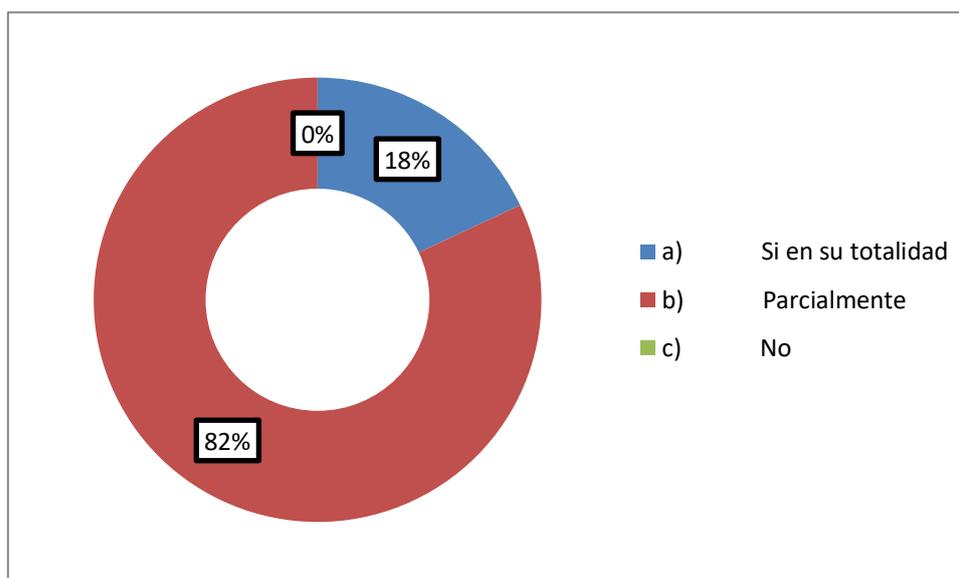
Tabla 29

Innovación y demanda cognitiva de los Materiales Educativos

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	8	18
b) Parcialmente	36	82
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 26



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si los materiales con los que cuenta las escuelas EIB atienden a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, son innovadores pedagógicamente y tienen alta demanda cognitiva, el 82% de los docentes afirma que si parcialmente y el 18% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que la mayoría de docentes opina que los materiales diseñados para el trabajo en la escuela EIB, atienden parcialmente las características de los estudiantes, las actividades propuestas son de mediana demanda cognitiva y son poco innovadoras.

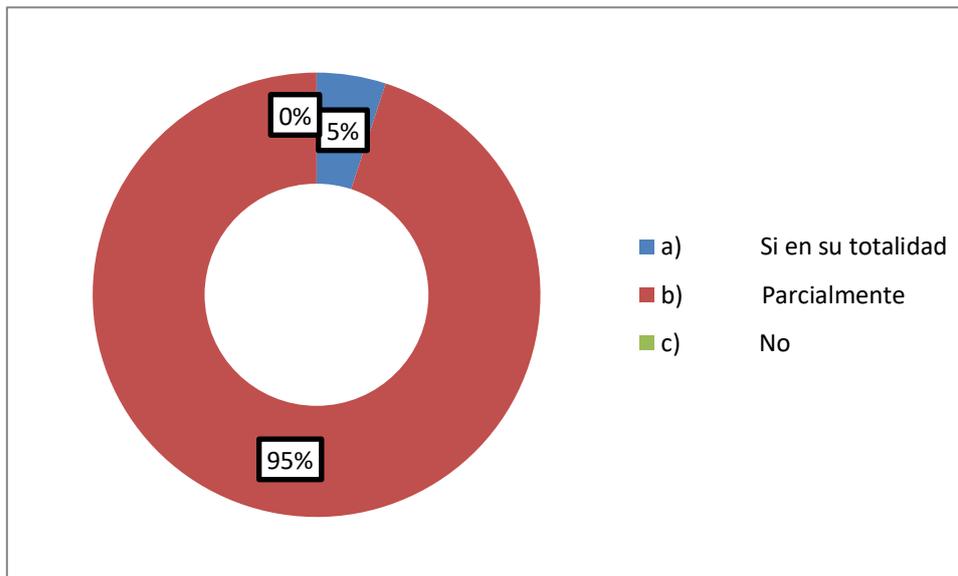
Tabla 30

Textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	2	5
b) Parcialmente	42	95
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 27



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se cuenta con textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o como segunda lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente, el 95% de los docentes afirma que si parcialmente y el 5% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que en opinión de los docentes los textos y recursos didácticos diseñados para la escuela EIB, en lengua indígena apoyan el aprendizaje en forma parcial, sin embargo, aún no se usan adecuadamente.

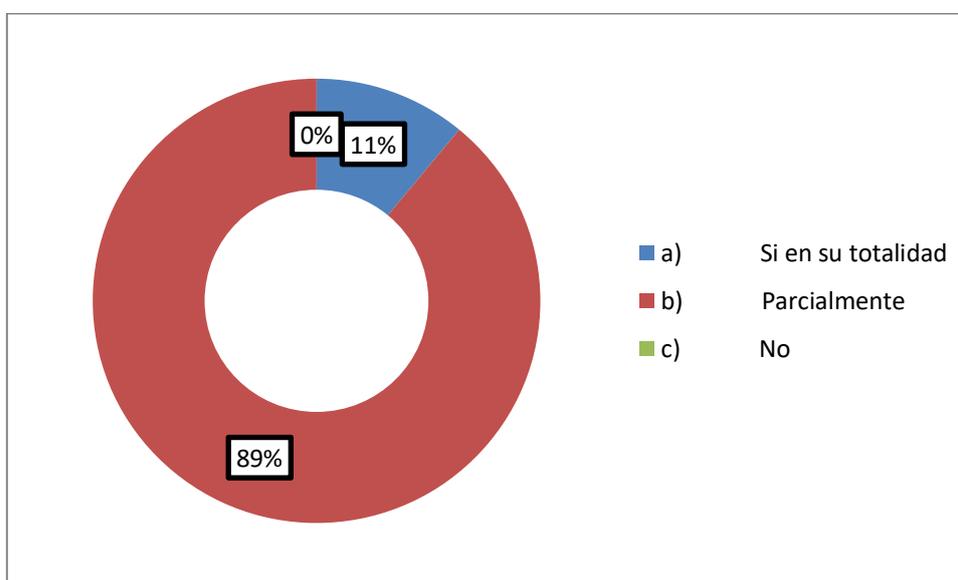
Tabla 31

Textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	5	11
b) Parcialmente	39	89
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 28



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente, el 89% afirma que si parcialmente y el 11% que si totalmente.

Los resultados demuestran que, en opinión de los docentes, si se cuenta con textos y recursos para el aprendizaje en castellano, pero se usan y apoyan parcialmente en el proceso.

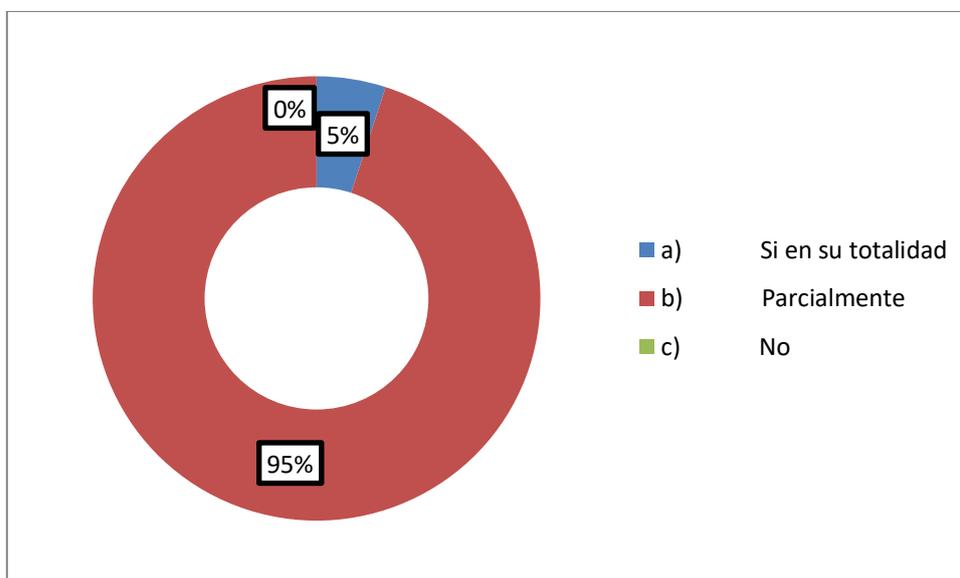
Tabla 32

Biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	2	5
b) Parcialmente	42	95
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 29



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se cuenta con biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano para el trabajo en las diferentes áreas, y se usan adecuadamente, el 95% de los docentes afirman que si parcialmente y el 5% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que la Política EIB ha implementado la biblioteca en las instituciones educativas, la cual cuenta con diversos textos tanto en lengua originaria como en castellano para realizar el trabajo en las diferentes áreas curriculares.

Gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa

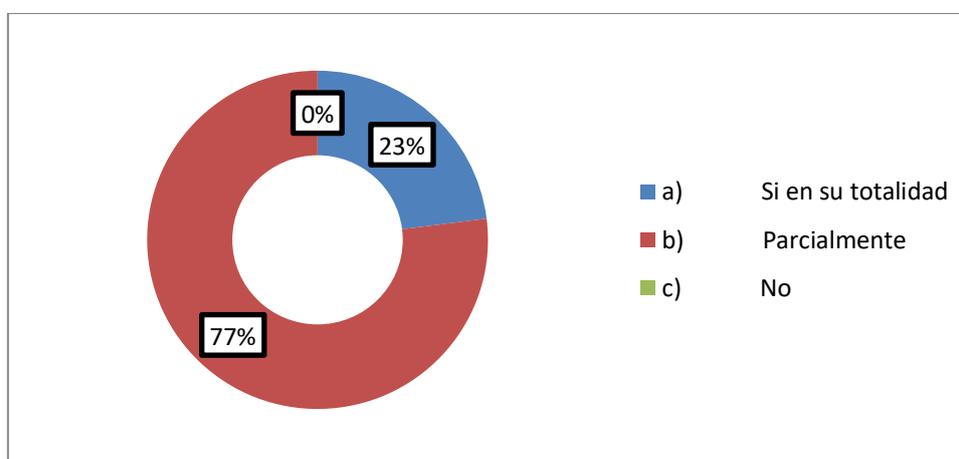
Tabla 33

Participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	10	23
b) Parcialmente	34	77
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 30



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si se promueve y garantiza la participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela, brindando apoyo al director y/o docente, y asumen la vigilancia del buen funcionamiento de la escuela, el 77% de los docentes afirma que si parcialmente y el 23% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes se promueve la participación de los padres de familia y comunidad en forma parcial, aun no el apoyo de estos en forma total, de manera que se pone en riesgo el buen funcionamiento de la escuela, ya que es importante la participación de todos los actores educativos en las decisiones que toma la escuela.

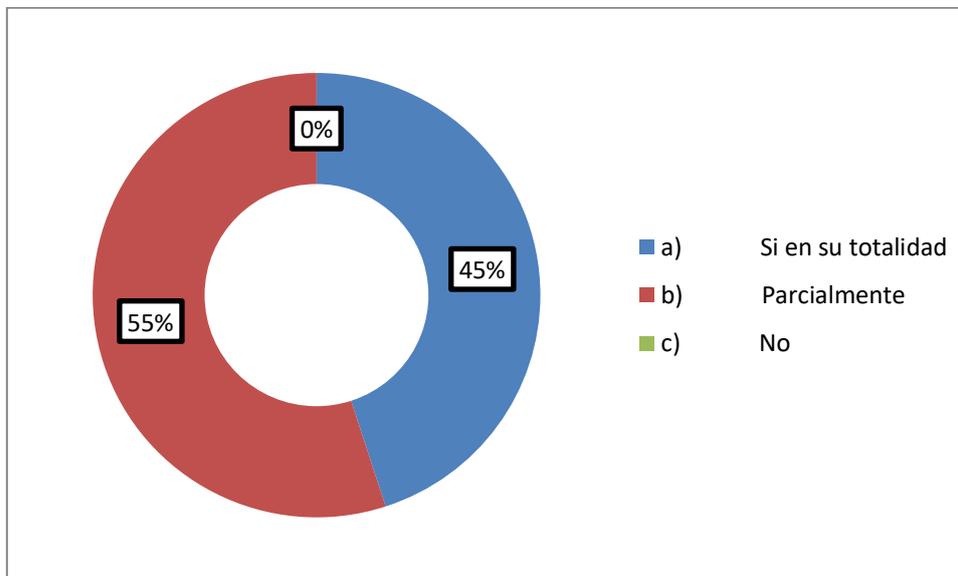
Tabla 34

Articulación de eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	20	45
b) Parcialmente	24	55
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 31



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se articulan eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades, el 55% de los docentes afirman que si parcialmente y el 45% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes se articula las actividades de la comunidad en el trabajo pedagógico de manera parcial, lo que determina que aún no se está respondiendo a la situación de contexto, por lo tanto, a una educación con pertinencia.

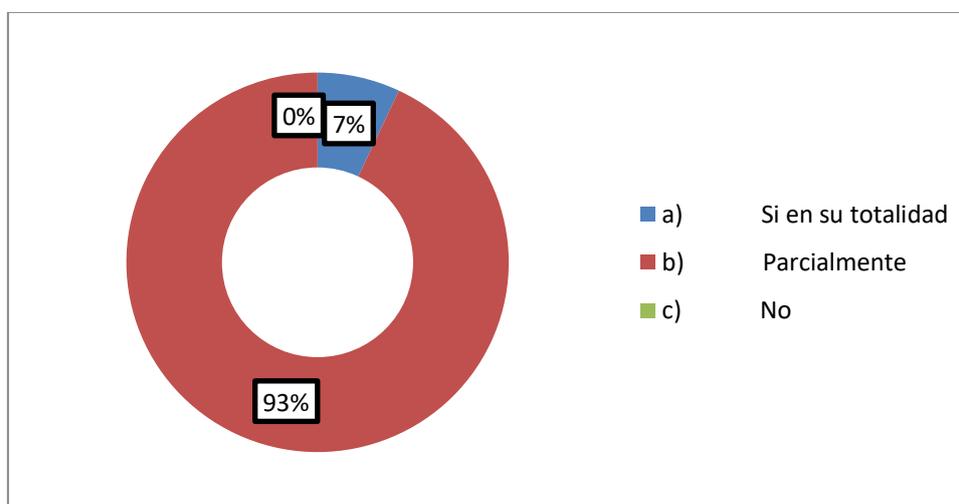
Tabla 35

Reconocimiento del liderazgo del director en las escuelas EIB

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	3	7
b) Parcialmente	41	93
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 32



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que si el director ejerce un liderazgo que es reconocido por todos, y promueve la participación organizada de los estudiantes, docentes y padres/madres de familia. Valora y promueve el ejercicio de los derechos de todos y el buen trato en la escuela, generando un clima de convivencia propicio para el aprendizaje, el 93% de los docentes afirma que si parcialmente y el 7% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que, en opinión de la mayoría de docentes, el liderazgo que ejerce el director es parcialmente reconocido por los actores educativos (docentes, padres de familia, comunidad), de manera que el clima de convivencia no es el mejor para el desarrollo de los aprendizajes.

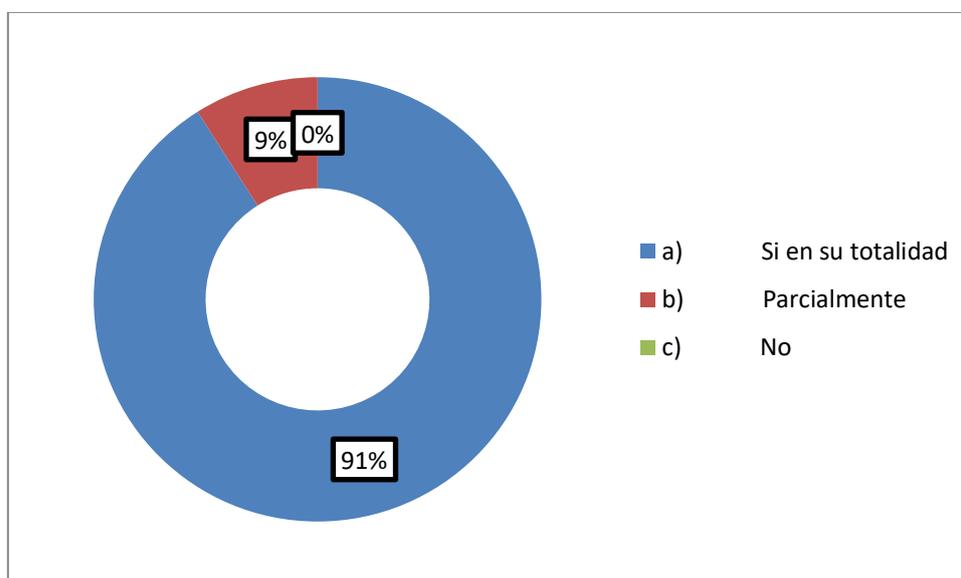
Tabla 36

Articulación de la I.I.EE. a Redes de trabajo

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 33



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se articula a una Red que agrupa a varias IIEE, con las que comparte problemáticas y características socioculturales, lingüísticas y educativas similares y le permite construir un Proyecto Educativo de Red común y articulador, el 91% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 9% si parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes se tienen formada redes de trabajo entre varias instituciones educativas, lo que les permite optimizar y construir un Proyecto común de acuerdo a una problemática y necesidades comunes, además de fortalecer las capacidades entre los docentes involucrados.

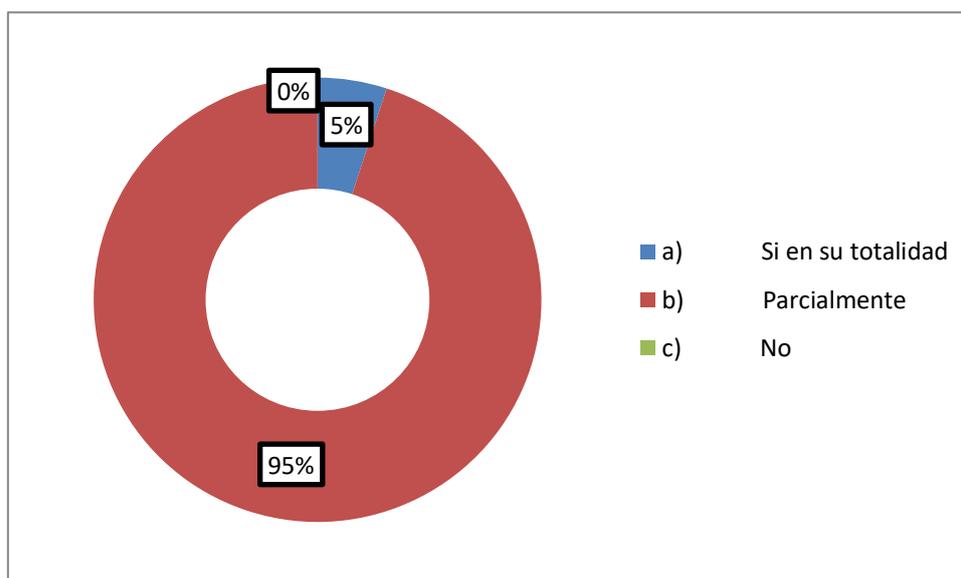
Tabla 37

Horario escolar adaptado a las actividades de la comunidad y de los estudiantes.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	2	5
b) Parcialmente	42	95
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 34



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se promueve un horario escolar diario adaptado a las actividades de las comunidades y de los estudiantes, garantizando el número de horas oficiales establecidas para el nivel educativo, el 95% de los docentes afirma que si parcialmente y el 5% que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que, en opinión de los docentes, el horario escolar establecido garantiza el número de horas establecidas, pero está parcialmente adaptado a las actividades de la comunidad y de los estudiantes, lo que constituye un límite en el desarrollo óptimo de las actividades de aprendizaje.

Relación escuela-familia-comunidad

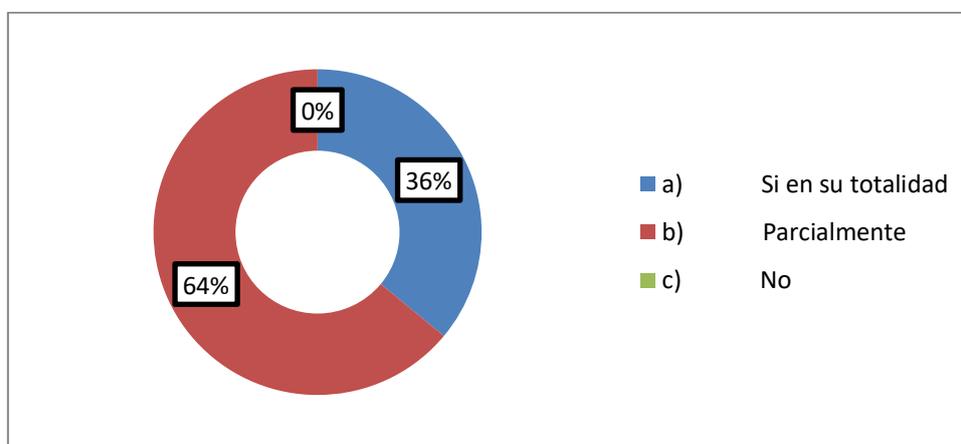
Tabla 38

Pacto entre la escuela, la familia y comunidad orientado a que los estudiantes aprendan.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	16	36
b) Parcialmente	28	64
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 35



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a la relación escuela-familia-comunidad, el 64% de los docentes consideran parcialmente la necesidad de establecer un nuevo pacto entre la escuela, la familia y comunidad, centrado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela y orientado a que los estudiantes aprendan y el 36% si lo considera en su totalidad.

Los resultados demuestran que en opinión de los docentes no es muy importante hacer un pacto con la escuela, familia y comunidad para solucionar y atender los problemas de la escuela para optimizar los aprendizajes, su participación es importante, la cual se está logrando progresivamente.

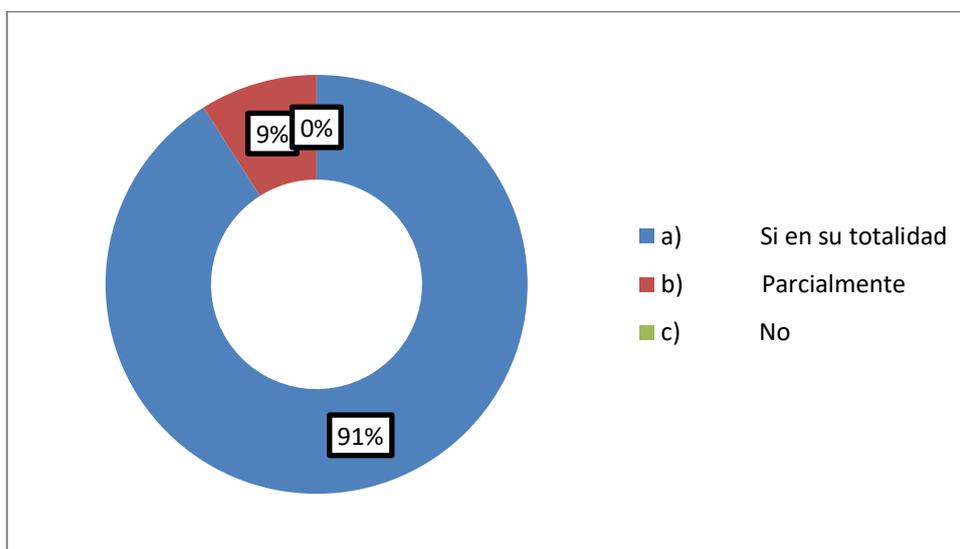
Tabla 39

Consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 36



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si se busca llegar a un consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende, el 91% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 9% que si parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de los docentes en su totalidad se busca consenso entre la escuela, familia y comunidad para determinar que aprenden, como aprenden y para que aprender los estudiantes, lo que determina que hay apoyo y participación de todos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

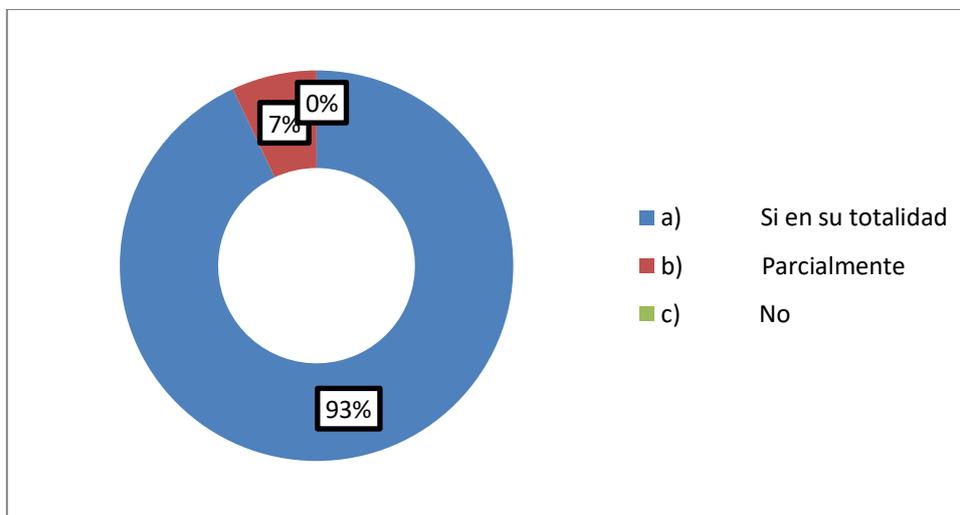
Tabla 40

Participación en el proceso de aprendizaje de Padres y madres de familia, sabios y líderes comunales.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	41	93
b) Parcialmente	3	7
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 37



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si se promueve que padres y madres de familia, sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo, el 93% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 7% si parcialmente.

Los resultados demuestran que, en opinión de los docentes, los sabios y líderes de la comunidad participan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, compartiendo sus experiencias y vivencias en la comunidad, lo que fortalece la acción educativa desarrollada en las escuelas EIB.

Contexto Sociocultural

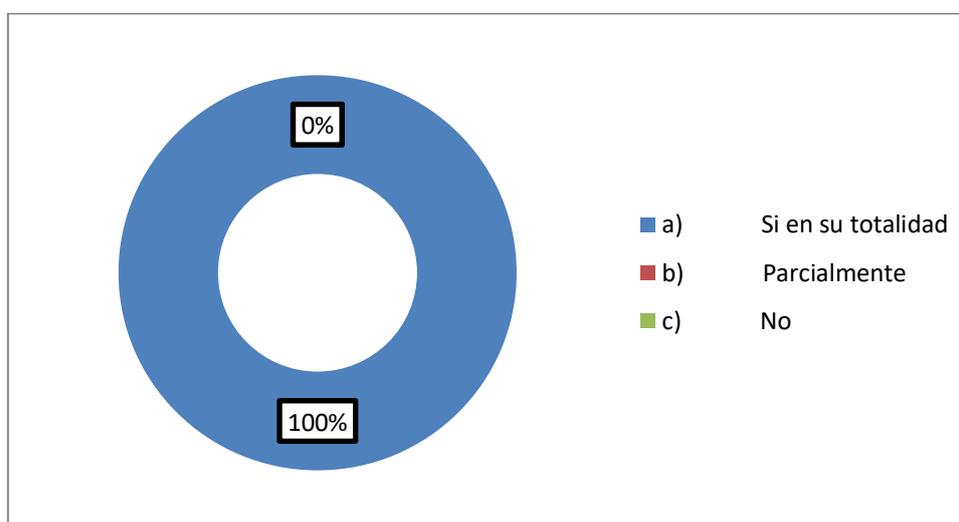
Tabla 41

El calendario Comunal en la caracterización del contexto sociocultural

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	44	100
b) Parcialmente	0	0
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 38



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que si en la caracterización del contexto sociocultural, el recojo de los saberes y prácticas de la comunidad se realiza a través del calendario comunal, el 100% de los docentes afirma que si en su totalidad.

Los resultados demuestran que, en opinión de los docentes, el calendario comunal recoge todos los aspectos del contexto y vivencias comunales, lo que orienta la planificación y ejecución de las diferentes actividades realizadas en las escuelas EIB.

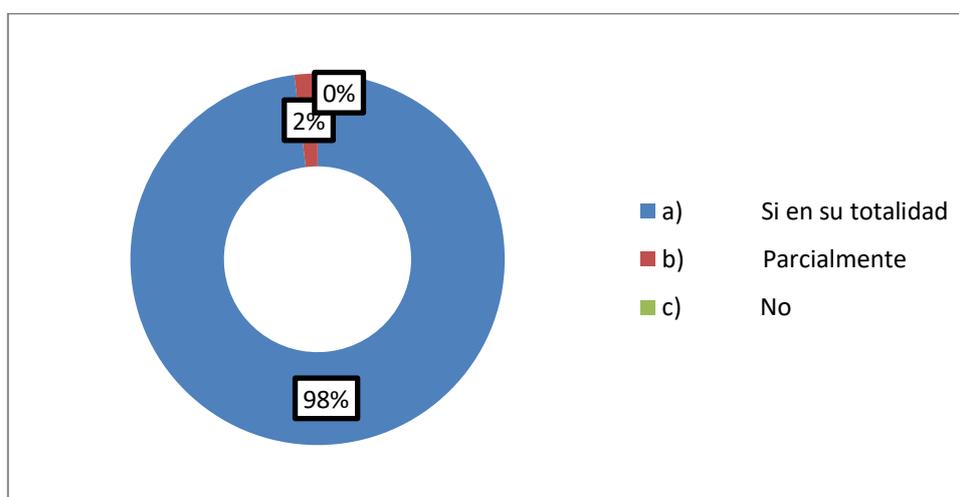
Tabla 42

El calendario comunal como herramienta pedagógica para sistematizar actividades de la vida de la comunidad

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	43	98
b) Parcialmente	1	2
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 39



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si se utiliza el calendario comunal como una herramienta pedagógica que permite “sistematizar” las actividades de la vida de la comunidad en sus múltiples aspectos a lo largo de un ciclo anual, el 98% de los docentes afirman que si en su totalidad y el 2% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de los docentes el calendario comunal es utilizado en el proceso enseñanza aprendizaje como una herramienta importante que permite considerar todas las vivencias comunales para incorporarlas en la acción educativas y lograr aprendizajes oportunos y pertinentes en los estudiantes de las escuelas EIB.

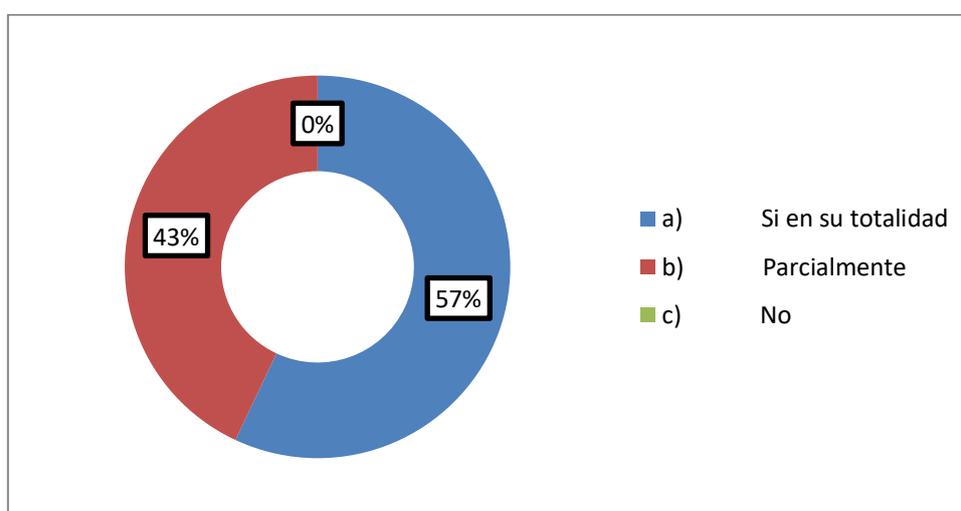
Tabla 43

Planificación curricular en relación al diagnóstico situacional participativo

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	25	57
b) Parcialmente	19	43
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 40



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a que, si en la planificación curricular realiza el diagnóstico situacional participativo, que le permita identificar las fortalezas y potencialidades locales, así como posibles alternativas de solución a los problemas que requieran atención y las aprovecha como oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, el 57% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 47% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes la planificación de sesiones de aprendizaje y unidades didácticas se realizan a partir del diagnóstico, por lo tanto, es un proceso pertinente que responde a las demandas y necesidades e intereses de los estudiantes.

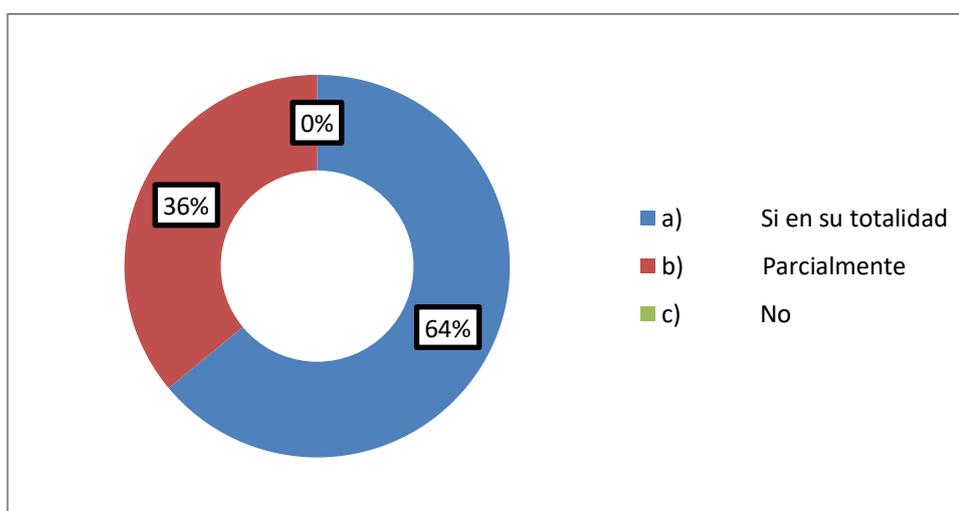
Tabla 44

Planificación de las demandas y expectativas de la comunidad

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	28	64
b) Parcialmente	16	36
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 41



Fuente: Elaboración Propia

Respecto a Considera que en la planificación las demandas y expectativas vendrían a ser el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el apu, el sabio, el varayoc o demás autoridades y miembros de la comunidad, el 64% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 36% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran que en la opinión de la mayoría de docentes la planificación que se realiza en las escuelas EIB responde en su totalidad a las demandas socioculturales de la comunidad, la cual se recoge de los miembros y autoridades más representativas de la localidad.

Caracterización Sociolingüística de la comunidad

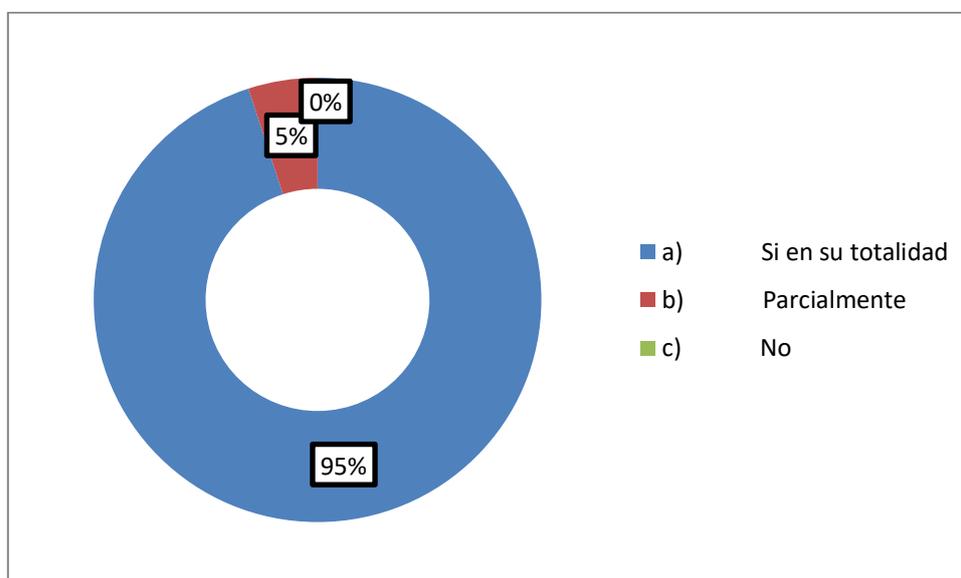
Tabla 45

Panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	42	95
b) Parcialmente	2	5
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 42



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si se considera un panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas, el 95% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 5% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran en opinión de los docentes que se tiene un conocimiento claro de las lenguas que utilizan los pobladores para comunicarse, lo cual es considerado en la planificación del proceso de aprendizaje.

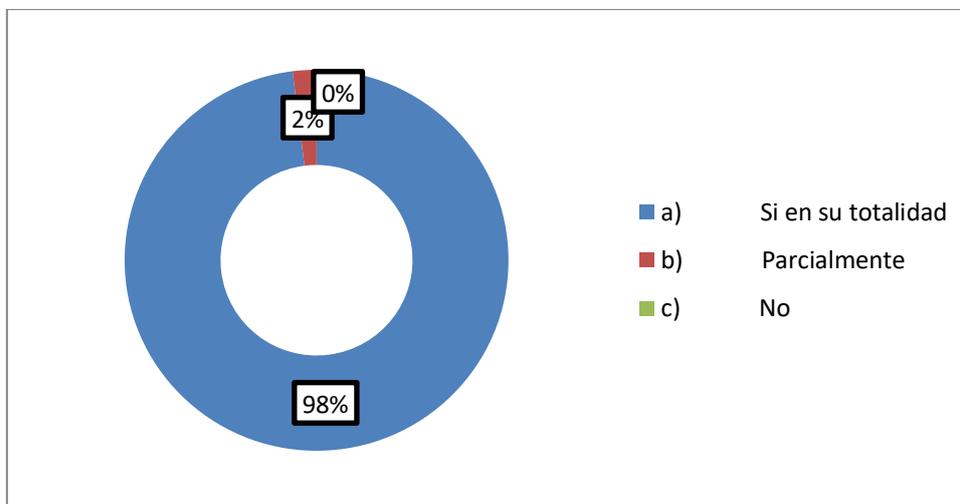
Tabla 46

Estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	43	98
b) Parcialmente	1	2
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 43



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a conocer y aplicar estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno (comunidad, barrio, pueblo, etc.) para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos lenguas, el 98% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 2% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran que en opinión de los docentes que conocen y aplican estrategias e instrumento para realizar el diagnóstico sociolingüístico, previo a la planificación para darle pertinencia al currículo en la escuela EIB.

Caracterización psicolingüística del estudiante

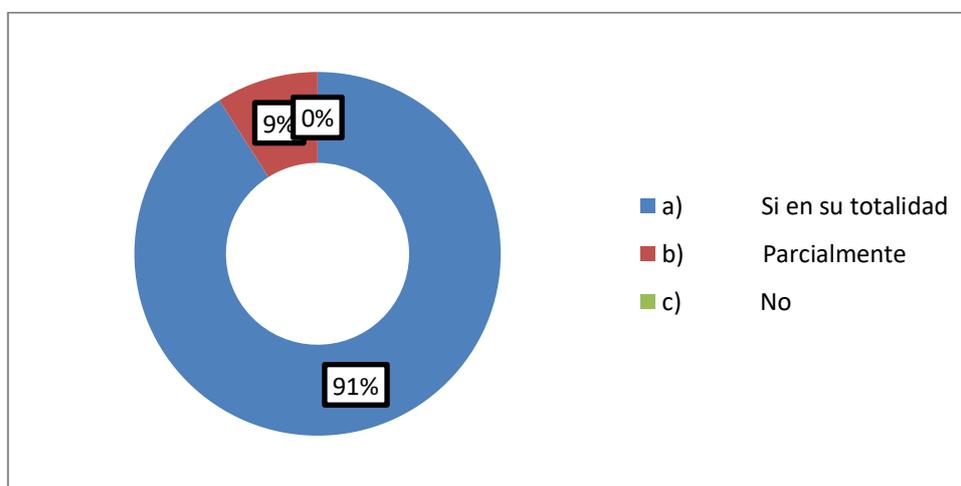
Tabla 47

Identificación en los estudiantes de los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	40	91
b) Parcialmente	4	9
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 44



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si ha identificado en los estudiantes los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano, para establecer cuál es la lengua materna, la que pasará a ser abordada como primera lengua (L1) y cuál es la segunda lengua (L2) y planificar el uso que se hará de las dos lenguas en todos los grados y áreas que tiene a su cargo, el 91% de los docentes afirma que si en su totalidad y el 9% si, pero parcialmente.

Los resultados demuestran que, en opinión de los docentes, antes de iniciar el trabajo en la escuela EIB, identifican en su totalidad la L1 y L2 de sus estudiantes, lo que permite hacer un buen uso de ellas en el proceso de aprendizaje.

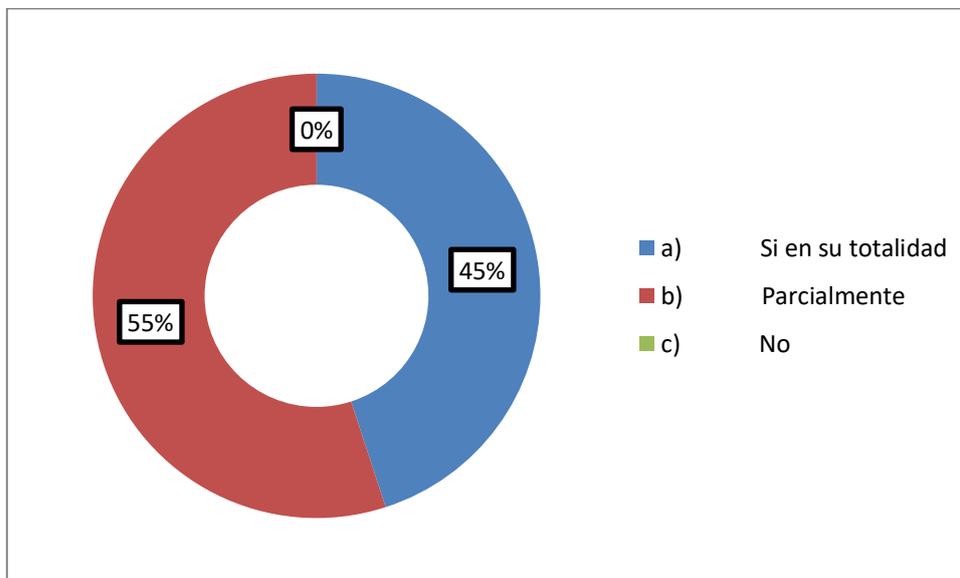
Tabla 48

Actitud de los hablantes, considerando sus preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a las lenguas.

ALTERNATIVA	f	%
a) Si en su totalidad	20	45
b) Parcialmente	24	55
c) No	0	0
TOTAL	44	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Figura 45



Fuente: Elaboración Propia

Interpretación:

Respecto a si han identificado qué actitud tienen los hablantes, considerando sus preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a las lenguas, el 55% de los docentes afirma que si parcialmente y el 45% si en su totalidad.

Los resultados demuestran que en opinión de la mayoría de docentes han identificado en su totalidad la actitud de los hablantes respecto al desarrollo de la L1 y L2 respectivamente, garantizando un proceso real, donde todos se sientan satisfechos con el proceso.

Escenarios Lingüísticos

Tabla 49

Ubicación de los estudiantes en los escenarios lingüísticos:

Escenario Lingüístico	Situación de las lenguas en la escuela y el aula	N° de estudiantes	%
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.	25	5
Escenario 2	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas.	350	65
Escenario 3	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano	120	22
Escenario 4	Los niños y niñas hablan sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula.	40	8
Total		535	100

Fuente: Cuestionario a Docentes PSEIB-2018

Interpretación:

Respecto a la ubicación de los estudiantes en los escenarios lingüísticos, el 62% se ubica en el escenario 2, donde los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas, el 22% en escenario 3 donde los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano, el 8% en el escenario donde los niños y niñas hablan

sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula y el 5% en el escenario 1 donde los niños y niñas tiene la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.

Resultados de la Entrevista

Los comentarios de las entrevistas realizadas a las personas involucradas directamente con la implementación de la Política Sectorial EIB nos muestran:

La Prof. Griselda Ramos Achahuanco, Coordinadora de la Macroregión Sur de la DEIB DIGEIBIRA, afirma que:

Respecto a las acciones que se han ejecutado en la Implementación de la Política Sectorial EIB, durante los últimos dos años:

Teniendo en cuenta los ejes estratégicos de la política sectorial EIB que se refiere al tema del acceso , podemos decir que hay un aspecto muy importante que se ha avanzado, con el registro de instituciones educativas EIB y registro de docentes EIB lo cual nos permite cerrar brechas entre la demanda real de docentes que se requieren en el país para el número de Instituciones Educativas EIB, que son alrededor de 20,000 Instituciones Educativas, en un aspecto estratégico para poder seguir avanzando en lo que respecta a la educación Intercultural bilingüe.

En el segundo eje referido al tema de currículo, en principio si bien es cierto teníamos una propuesta pedagógica que se concretizó en el 2013 esto se ha ido implementando paulatinamente en las Instituciones Educativas especialmente en las acompañadas por la DIGEIBIRA, esto ha permitido direccionar varias herramientas pedagógicas como es la guía de planificación, la guía de primaria, la guía de inicial, la guía que actualmente se viene trabajando en comunicación L1, de personal social, matemáticas, de materiales, de herramientas pedagógicas para el docente se ha ido avanzando en el tema de materiales para los estudiantes , al principio había 6 lenguas priorizadas hoy en día hay más de 30 lenguas priorizadas que cuentan con materiales.

Respecto a que si los docentes de las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión Puyca, tienen la formación profesional suficiente para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la Política Sectorial EIB, afirma que:

En la formación inicial se ha iniciado con el acompañamiento a las Universidades e Institutos Pedagógicos, para incorporar carreras profesionales relacionadas con la EIB, pero aún no se ha concretado la creación de éstas.

En la formación en servicio en los dos últimos años, se viene trabajando con la estrategia de acompañamiento pedagógico EIB; aproximadamente se viene atendiendo a 4102 escuelas, lo que permite la presencia de un equipo de profesionales que realizan el trabajo de acompañar a los docentes para que ellos fortalezcan su práctica pedagógica para que puedan mejorar en sus desempeños de las competencias priorizadas en el marco del buen desempeño del docente.

Los docentes que laboran en las Instituciones Educativas EIB de la UGEL La Unión, del distrito de Puyca, el 100% no han recibido en su formación inicial esta preparación, sin embargo, en el proceso de la formación en servicio se han ido apropiando de la estrategia, algunos tienen especialidades o una segunda especialidad, diplomados, pero sobre todo los talleres de fortalecimiento que se han implementado en los últimos años, ha permitido capacitarlos para trabajar en una aula EIB, mejorando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a que si los estudiantes de las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca, están logrando los aprendizajes previstos en el Perfil propuesto. Si nos referimos al perfil propuesto pienso en el perfil de egreso del currículo nacional de una escuela EIB y en este perfil tenemos alguna competencia directamente relacionados con una escuela EIB, estas competencias que están relacionadas, por ejemplo, una de ellas

está relacionada con el área de comunicación como los niños desarrollan competencias comunicativas tanto en lo oral como en lo escrito y tal vez podría yo mencionar sobre el logro de los aprendizajes. a partir de los niños que hemos podido ver cuando participaron en los Tinkuy nacionales que se viene realizando desde el 2012. se ha visto un lenguaje fluido verbal tanto en su lengua originaria como en el castellano para poder interactuar, eso es una competencia que se trabaja en el aula y no se podría demostrar.

Respecto a la relación escuela-familia-comunidad que se da en los diversos contextos donde se desarrolla la EIB, si están aportando significativamente al logro de aprendizajes de los estudiantes, indica que la propuesta considera a ésta como una competencia importante de la escuela EIB que queremos, esta tiene que aportar al logro de los aprendizajes, pero esto se da siempre y cuando esta relación, esta sinergia, este compromiso, este pacto, entre la familia y la comunidad se da en el marco del mejoramiento de los aprendizajes y no solamente tener a los padres de familia y comunidad para otras actividades que no tienen que ver con el aprendizaje , como las faenas, reuniones y esto se evidencia cuando la comunidad participa en las vivencias de la comunidad, los niños en la escuela, a partir de esta vivencia, permite que los niños generen aprendizajes en las diferentes áreas, entonces eso hace que obviamente puedan explayarse mejor, los niños y niñas de Puyca, si han venido vivenciando en los últimos años, a través del acompañamiento pedagógico ya que ahí cobra significado el calendario comunal.

Respecto a que si la propuesta pedagógica planteada para el ámbito de las escuelas EIB, responde a las demandas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la Comunidad:

En uno de los capítulos de la propuesta pedagógica se considera exclusivamente a la caracterización socio y psicolingüística, sin embargo está mal planteado para la forma

de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico, tal vez nos faltaría una propuesta pedagógica que especifique como se da esta caracterización, para el tema de afrontar o de ver el tema de revitalización, aún nos falta estas precisiones, sin embargo es una propuesta pedagógica que responde de alguna manera a esa necesidad que se tiene para los niños, niñas y comunidad.

La profesora Yenny Ccori Lazarte, Especialista Pedagógico Regional, afirma:

Respecto a qué acciones se han ejecutado en la Implementación de la Política Sectorial EIB, durante los últimos dos años, expresa que uno de los avances más importantes en la implementación de la EIB es sobre la Planificación Curricular en EIB, que se evidencia claramente en la Propuesta Pedagógica de EIB. Actualmente en las Redes Educativas Rurales, se viene aplicando una Planificación Curricular con pertinencia, ya que se trabaja a partir del Calendario Comunal como herramienta pedagógica, que permite identificar las actividades socio productivas de la comunidad garantizando las prácticas socio culturales de la comunidad, el mismo que es el punto de partida para la planificación en EIB; en donde se trabaja los saberes culturales (locales) y los saberes curriculares (DCN o CN).

Se da el tratamiento de Lengua, lo que significa que los niños aprenden en las dos lenguas según el escenario lingüístico en el que se encuentran, respondiendo al Eje de política 2.

Respecto a que si los docentes de la Instituciones Educativas de la UGEL la Unión Puyca, tienen la formación profesional suficiente para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la Política Sectorial EIB, expresa que; los docentes nombrados y algunos contratados vienen recibiendo el acompañamiento pedagógico en EIB desde el año 2012, lo que significa que en su formación en servicio han adquirido una formación en EIB, garantizando una educación con pertinencia, es decir desde el

conocimiento de su cultura y desde el uso de su lengua originaria. Actualmente en la región Arequipa, no hay formación inicial en EIB.

Respecto a que si los estudiantes de las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca, están logrando los aprendizajes previstos en el Perfil propuesto, expresa: Teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden desde el conocimiento de su cultura y desde el uso de su lengua originaria, se garantiza que los estudiantes logren aprendizajes. En este proceso es importante que el docente sea bilingüe, es decir que domine la lengua originaria de sus estudiantes. Los estudiantes que se encuentran en el escenario lingüístico 1 y 2 deben aprender en su lengua originaria y recibir su tratamiento de lengua que le permita llegar a ser un bilingüe coordinado, es decir que en 6to. Grado domine ambas lenguas y sin interferencias lingüísticas (motoseo).

Respecto a la Relación escuela-familia-comunidad se da en los diversos contextos donde se desarrolla la EIB y están aportando significativamente al logro de aprendizajes de los estudiantes, expresa que la relación escuela, familia y comunidad, es uno de los componentes de la escuela EIB que queremos y aportan significativamente ya que es la familia y comunidad quienes garantizan la profundización de los saberes culturales que se da de generación en generación y como es parte de actividades altamente significativas para los niños (actividades socio productivas de la comunidad, según calendario comunal), entonces siempre tienen saberes previos que permiten enlazar con el nuevo aprendizaje, por lo tanto, se produce logros de aprendizaje.

Respecto a que, si la propuesta pedagógica planteada para el ámbito de las escuelas EIB responde a las demandas sociolingüísticas y psicolingüísticas de la Comunidad, expresa que: En una escuela EIB es importante realizar la caracterización sociolingüística y psicolingüística, ya que ello permite ubicar en qué escenario lingüístico se encuentran

los niños y niñas para realizar el tratamiento de lengua en el aula, según el modelo de servicio EIB. Si los niños se encuentran en el escenario lingüístico 1 y 2 se trabajará en EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, si están en el escenario lingüístico 3 y 4 se trabajará EIB de Revitalización cultural y lingüística. Por lo tanto, podemos decir que si responde a las demandas y caracterización lingüística de la comunidad.

Ambas entrevistadas expertas en el tema, confirman a través de sus respuestas y afirmaciones lo que expresaron los docentes en la encuesta, confirmando los resultados expresados líneas arriba.

CAPÍTULO III

MARCO PROPOSITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Denominación de la Propuesta

“Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”

3.2. Descripción de las necesidades

Los resultados de la investigación muestran que los docentes, sujetos de la investigación conocen aspectos importantes de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo hay la necesidad de fortalecer contenidos vinculados con la propuesta pedagógica, respecto a la caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela intercultural bilingüe, la planificación del uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos, la planificación curricular con enfoque intercultural en los tres niveles educativos, el enfoque intercultural en el desarrollo de

las áreas curriculares, la organización del espacio para el aprendizaje y la evaluación formativa desde una perspectiva intercultural bilingüe.

3.3. Justificación de la Propuesta

El Ministerio de Educación (MINEDU) pone a disposición de maestros y maestras, de estudiantes de formación magisterial, de funcionarios y especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), de las diversas organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y de otras entidades de la sociedad civil y de la comunidad educativa en general, la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a la que hemos titulado: Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad.

Por otro lado, los bajos resultados en los aprendizajes de nuestros niños y niñas, en especial los obtenidos por los niños y niñas indígenas, son el reflejo del fracaso de esta educación con modelos curriculares y pedagógicos únicos, que no ha podido responder a la diversidad del país con propuestas pertinentes y de calidad al mismo tiempo y, por el contrario, han agravado las condiciones de inequidad y de injusticia en las que viven los sectores poblacionales más vulnerables.

La actual gestión del Ministerio de Educación quiere revertir esta situación, ha establecido como prioridades la atención a las zonas rurales del país y a los estudiantes con una cultura y lengua originaria. En ese marco, la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de servicios educativos en ámbito Rural - DIGEIBIRA viene realizando una serie de acciones que están permitiendo ordenar y desarrollar, de manera sistemática, la política de Educación Intercultural Bilingüe y garantizar así un servicio de calidad en las zonas más alejadas. Una de estas acciones ha sido sistematizar y consensuar esta propuesta pedagógica para trabajar en las Escuelas

EIB, allí donde estudian niñas, niños y adolescentes que tienen una cultura y lengua no hegemónica y que tienen derecho a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua originaria y en castellano.

El gran desafío que tienen tanto la Educación Intercultural como la Educación Intercultural Bilingüe, es contribuir a romper las relaciones asimétricas de poder que existen en el país, y buscar la construcción de una sociedad más equitativa y justa, donde todos y todas nos reconozcamos igualmente valiosos e importantes, y tengamos las mismas oportunidades de desarrollo personal y colectivo al ser parte de un pueblo.

La EI y la EIB son propuestas pedagógicas, pero son también propuestas políticas que buscan el ejercicio democrático del poder. Soy consciente, sin embargo, que esto requiere de acciones que van más allá de la escuela y que exigen de políticas públicas favorables a este fin desde diversos sectores del Estado.

En esta medida, tanto la propuesta de Educación Intercultural como la de Educación Intercultural Bilingüe, se inscriben en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, así como en el recientemente ampliado modelo de enriquecimiento, que considera la posibilidad del aprendizaje de una lengua originaria por parte de toda la población de un país, sea indígena o no indígena.

La EIB se basa en un profundo respeto y valoración de los conocimientos, prácticas y valores de la cultura propia del estudiante y promueve su articulación con otros tipos de conocimientos y valores de corte más nacional y universal. De igual modo, garantiza el uso de la lengua originaria y del castellano a lo largo de toda la escolaridad –inicial, primaria y secundaria– con distintos grados de manejo de ambas lenguas en cada nivel.

3.4. Público Objetivo

44 docentes de la UGEL La Unión-Puyca

3.5. Objetivos de la Propuesta

Objetivo General:

Fortalecer las capacidades de los docentes para efectivizar el proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del nivel inicial y primaria de la UGEL La Unión-Puyca.

Objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias para la caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, para identificar escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela EIB.
- Diseñar la planificación del uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos y la planificación curricular con enfoque intercultural en los tres niveles educativos.
- Planificar el desarrollo de los procesos pedagógicos en una escuela EIB en las diferentes áreas curriculares con enfoque intercultural.
- Conocer la evaluación formativa desde una perspectiva intercultural bilingüe que asegure la verificación del logro de los aprendizajes.

3.6. Actividades inherentes al desarrollo de la Propuesta:

Objetivos	Taller	Denominación	Duración
Desarrollar estrategias	Taller 1	Caracterizando el contexto	10 horas

<p>para la caracterización del contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, para identificar escenarios lingüísticos y su tratamiento en la escuela EIB.</p>		<p>sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes</p>	
<p>Diseñar la planificación del uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos y la planificación curricular con enfoque intercultural en los tres niveles educativos.</p>	<p>Taller 3</p>	<p>Planificando el uso de las dos lenguas (L1 y L2) de acuerdo a los escenarios lingüísticos</p>	<p>8 horas</p>
<p>Planificar el desarrollo de los procesos pedagógicos en una escuela EIB en las diferentes áreas curriculares con enfoque intercultural.</p>	<p>Taller 4</p>	<p>Planificando con enfoque intercultural en los tres niveles educativos.</p>	<p>12 horas</p>
	<p>Taller 5</p>	<p>Incorporando el enfoque intercultural en el desarrollo de las áreas curriculares.</p>	<p>12 horas</p>
	<p>Taller 6</p>	<p>Organizando el espacio para el aprendizaje.</p>	<p>8 horas</p>
<p>Conocer la evaluación formativa desde una perspectiva</p>	<p>Taller 7</p>	<p>Aplicando la evaluación formativa desde una perspectiva intercultural bilingüe.</p>	<p>10 horas</p>

intercultural bilingüe que asegure la verificación del logro de los aprendizajes.			
-----------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

3.7. Evaluación de la Propuesta

El proceso de evaluación a desarrollarse será asumido como parte determinante del aprendizaje que contribuya al desarrollo de habilidades para mejorar la intervención de los docentes en la escuela de Educación Intercultural Bilingüe. En este sentido, la evaluación se constituye en un proceso participativo, reflexivo, formativo y sistemático.

Para ello se considera que:

- Es un proceso participativo porque las docentes interactúan durante el proceso de la evaluación.
- Toma en cuenta que es reflexivo porque la evaluación es fundamental para ayudar a los docentes participantes a conocer sus fortalezas y debilidades de una manera práctica.
- Interioriza que es formativo porque la finalidad última de la evaluación es garantizar un proceso dirigido e intencional para optimizar los aprendizajes de las participantes.
- Es sistemático porque el proceso de la evaluación de los docentes está planificado, instrumentado, ejecutado y evaluado en función al enfoque de evaluación de competencias.

Se evalúa el logro de los objetivos propuestos en cada uno de los talleres, los que serán evaluados, a través de indicadores.

La evaluación del aprendizaje se realiza en forma paralela al proceso de ejecución de acuerdo a lo planificado en cada taller.

La evaluación tiene tres momentos:

En el primer momento se realiza la evaluación diagnóstica, para determinar lo que el docente posee en términos de los conocimientos adquiridos y el estado en el que se encuentra, expresados en los resultados de la presente investigación.

El segundo momento es el de la evaluación de proceso, cuya función es retroalimentar al docente sobre qué está aprendiendo y qué necesita mejorar.

El tercer momento corresponde a la evaluación de resultados del docente, con el propósito de certificar su desempeño de acuerdo a los objetivos propuestos.

La evaluación debe implicar los siguientes procesos:

- Definir las situaciones de evaluación (al inicio de las actividades).
- Proponer los criterios de evaluación, el tipo de evidencia y las listas de cotejo sobre la base del desempeño y los indicadores seleccionados de acuerdo los objetivos propuestos.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Respecto a la implementación de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas de la UGEL La Unión – Puyca, la mayoría de los docentes conocen parcialmente la finalidad, los objetivos, lineamientos, ejes y estándares, solo algunos los conocen en su totalidad.

SEGUNDA: Respecto a la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe, en la formación inicial se evidencia que ninguno de los docentes ha sido formado en ninguna de las carreras profesionales dirigidas a este Modelo de servicio educativo, no han sido preparados para atender las exigencias de la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, en la formación en servicio la mayoría de docentes han tenido la oportunidad de acceder a la implementación y capacitación en el Programa de fortalecimiento en EIB han recibido acompañamiento pedagógico, en el marco del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) y Soporte Pedagógico Intercultural, por lo que se consideran que poseen características importantes del Perfil del maestro intercultural.

TERCERA: Respecto a la formación de los estudiantes la mayoría de docentes conoce el Perfil del estudiante de una escuela EIB, conocen sus necesidades e intereses, recogen los intereses de los estudiantes con relación a la lengua y cultura local y a otras culturas y pueblos e identifican las necesidades considerando sus carencias y potencialidades.

CUARTA: Respecto a los componentes de “La escuela que queremos” en la gestión estratégica de la EIB, la mayoría de docentes conoce la propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU y que esta constituye un marco orientador para los que la desarrollan; la mayoría de docentes la conocen en su totalidad y la están aplicando para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad.

RECOMENDACIONES

- La implementación de la Política Sectorial de la Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas, es responsabilidad prioritaria de la UGEL La Unión, tanto la dirección como el equipo de especialistas deben garantizar su conocimiento y aplicación, que aseguren el logro de la propuesta planteada por el MINEDU.
- El Ministerio de Educación debe promover en las Universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógica la incorporación de carreras profesionales para la formación de docentes especializados en la atención de Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe.
- Fortalecer la formación de estudiantes EIB en las Instituciones educativas de Educación Básica Regular, que garanticen la atención a la diversidad cultural de los pueblos originarios de nuestro país.
- Aplicar el Programa propuesto en la presente investigación “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” para fortalecer las capacidades de los docentes que atienden las escuelas EIB en los diferentes ámbitos de nuestra región.
- La implementación de la EIB en el Perú, implica ejecutar una serie de componentes que no deben ser desarrolladas de manera inmediata. Se prevé que esta política estará implementada de manera progresiva y se llegará a cubrir todas sus variables a nivel nacional el 2021, por lo que, en general corresponde asumir su puesta en marcha cómo la generación de condiciones, que va desde el conocimiento, valoración, el material en la lengua correspondiente, docentes y ASPI, en ese sentido, se recomienda impulsar y priorizar la implementación de la política que cumplan estas condiciones para desarrollar el total de los componentes contemplados en la política EIB.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKMAN, S. (2004). La educación indígena en Sudamérica. Lima: IEP.
- AMAT, C. (2006). El Perú nuestro de cada día: nuevos ensayos para discutir y decidir. Lima: Universidad del Pacífico.
- AMEIGEIRAS, A. y JURE, E. (compiladores) (2007). Diversidad cultural e interculturalidad. Buenos Aires: Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento.
- AMES, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No 2. Lima: DINFOCAD / GTZ - PROEDUCA.
- ANSIÓN, J. y TUBINO, F. (2007). Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ARGUEDAS, J. (1969). Discurso que pronunciara al recibir el Premio Garcilaso de la Vega en 1968. Cultura y Pueblo N° 15-16, Año V. Lima.
- AUSUBEL, D. (2001). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- BRACK, A. (2012). La biodiversidad del Perú y su importancia estratégica. En: <http://www.amb-erou.fr/index.php?module=articles&controller=article&action=show&id=15>.
- BENAVIDES, M. (2006). Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima: Grade.

- BISHOP, A. (1999). Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Editorial Paidós.
- BURGA, E. (2007). Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes- EDU BIMA: una experiencia de construcción curricular participativa (sistematización) Azángaro-Puno. Lima: CARE.
- BURGA, E. (2005). Interculturalidad desde el aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad. Lima: Ministerio de Educación.
- GARCÍA, J. y MUJICA, R. (2010). Propuesta de modelo de intervención para garantizar la permanencia de la niña rural en la escuela. Lima: IPEDEHP y FE Y ALEGRÍA 44.
- HIDALGO, L. (2012). El derecho de aprender en contextos de alta diversidad. Orientaciones para trabajar la propuesta pedagógica en escuelas multigrado. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.
- HUANACUNI, F. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- KOGAN, L. y TUBINO, F. (2001). Identidades Culturales y Políticas de reconocimiento. En: HEISE, María (compilación y edición). Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Programa FORTE-PE - Ministerio de Educación.
- LÓPEZ, L. (1991). La Educación Bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas En: Zúñiga, Pozzi-Escott y López (editores). Educación Bilingüe Intercultural: reflexiones y desafíos. Lima.
- LOZANO, R. (2005). Interculturalidad: desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación. Lima: SERVINDI.

- MEDINA, D. (2007). Conocimientos indígenas de tipo matemático en la formación de maestros kukama en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2006), Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, de contextos bilingües y pluriculturales. Educación Inicial. Lima: DINEIBIRMINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ 2007 Diversificación curricular y programación a corto plazo con énfasis en aulas multigrado EIB. Lima: DEIB-DIGEIBIRMINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2015) Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica. Lima Perú DEIB-DIGEIBIRMINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2016). Decreto Supremo N° 006-2016, Política Nacional EIB
- MINISTERIO DE EDUCACION (2016). Resolución Ministerial N° 629-2016. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021
- SALAS, P. (2007). La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental de lucha contra la pobreza y la exclusión. En: Educación intercultural Bilingüe y participación social: normas legales 1990-2007. Lima: Instituto de Defensa Legal - UNMSM - CARE Perú.
- SEPÚLVEDA, G. (1996). Interculturalidad y Construcción de Conocimiento. En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Compilación de Juan Godenzzi Alegre. Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de las Casas". Cusco.
- SOLÍS, G (2009). Perú Amazónico. En: UNICEF - FUNDPROEIB Andes. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba,

UNESCO (2001). Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

WALSH, C. (2009). Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Ayala. Quito

ANEXOS

CUESTIONARIO A DOCENTES SOBRE LA GESTION ESTRATÉGICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Estimado docente:

Solicitamos responder con la mayor sinceridad este cuestionario, los resultados nos ayudaran a mejorar la implementación de la Política Sectorial de EIB.

Muchas Gracias.

IMPLEMENTACION DE LA POLITICA SECTORIAL DE EIB

Finalidad:

1. ¿Conoce la finalidad de la Política Sectorial de la EIB?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No la conozco
2. ¿Se está implementando la Política Sectorial de la EIB en la institución educativa donde usted trabaja?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Objetivos:

3. ¿Conoce los objetivos: general y específicos de la Política Sectorial de la EIB?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No los conozco
4. ¿Cuáles de los siguientes objetivos de la Política Sectorial de la EIB se están implementando con mayor prioridad? (escriba los números del 1 al 5)
 - () Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo Nacional y en el proceso enseñanza aprendizaje de manera que respaldan a las diversas manifestaciones culturales del país.
 - () Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como

la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional.

- () Garantizar el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza con modelos de servicio inclusivos, diversificados y de calidad, con un currículo pertinente y a través de la dotación y uso adecuado de una amplia gama de recursos educativos para la educación básica.
- () Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad.
- () Promover una gestión descentralizada con enfoque territorial e inclusivo del servicio educativo y la participación de distintos actores que contribuyan a la implementación de la Política Nacional EIB en el país.

Lineamientos y responsables:

5. Conoce quienes son los responsables de ejecutar los lineamientos de la Política Sectorial de EIB
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No los conozco
6. El Ministerio de Educación, la Gerencia Regional de Educación y la UGEL La Unión ¿participan directamente en la implementación de la Política?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No los conozco

Ejes y estándares:

7. ¿Conoce los ejes y estándares nacionales de la Política Sectorial de EIB?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No los conozco
8. Las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno establecen metas concretas e indicadores concordantes con los estándares nacionales de cumplimiento obligatorio
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen

FORMACION DEL DOCENTE EIB

Formación Inicial

9. ¿Ha sido usted formado en alguna de estas carreras profesionales?
- a) Docente de Educación Intercultural Bilingüe
 - b) Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural Bilingüe
 - c) Inicial, primaria y secundaria EIB
10. ¿En su formación inicial siente que ha sido preparado para atender las exigencias de la Educación Intercultural Bilingüe?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen

Formación Continua

11. A nivel de la formación en servicio, tuvo la oportunidad de acceder a la implementación y capacitación en el Programa de Especialización en EIB
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen
12. Se ha brindado Acompañamiento Pedagógico, en el marco del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) y Soporte Pedagógico Intercultural, ¿Ha tenido acceso a ello?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen

Perfil del docente EIB

13. ¿Conoce el perfil del maestro intercultural bilingüe?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen
14. ¿Qué características del perfil del maestro intercultural tiene? (Puede marcar varias opciones)
- () Identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permite ser un mediador cultural con sus estudiantes.

- () Amplio conocimiento y valoración de la cultura originaria de sus estudiantes y usa este conocimiento al implementar el currículo intercultural bilingüe.
- () Valoro y respeto a los niños y a las niñas que tiene a su cargo con todas sus características físicas, sociales, de género, culturales, lingüísticas, etc.
- () Soy formado en educación intercultural bilingüe y manejo estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados.
- () Manejo, en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, y desarrolla en ellos competencias comunicativas en estas dos lenguas.
- () Fomento la participación de los padres, las madres de familia y la comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.
- () Investiga de manera personal y en equipo aspectos de la cultura local y de la lengua de sus estudiantes que le permite enriquecer su trabajo intercultural y bilingüe.
- () Estoy comprometido con el aprendizaje de los estudiantes y con la comunidad, ejerce liderazgo y tengo la autoridad que me da una conducta ética y coherente con los valores de la comunidad y otros que permiten una convivencia intercultural.

FORMACION DEL ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE EIB

Perfil del estudiante

15. ¿Conoce el Perfil del estudiante de una escuela EIB?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hacen
16. ¿Qué cualidades deben lograr desarrollar los estudiantes en una escuela EIB? (Puedes elegir varias opciones)
 - () Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima y con identidad personal y cultural, que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.

() Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.

() Ser personas que practican la interculturalidad, que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc., que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.

() Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.

() Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.

() Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.

Necesidades e intereses

17. ¿Conoce las Necesidades e intereses de los estudiantes de la escuela EIB?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No conozco
18. ¿Recoge los intereses de los estudiantes con relación a la lengua y cultura local y a otras culturas y pueblos?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hago
19. ¿Identifica las necesidades de sus estudiantes considerando sus carencias y potencialidades?
 - a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No lo hago

LA ESCUELA QUE QUEREMOS

Currículo y propuesta pedagógica

20. Conoce la propuesta pedagógica de EIB aprobada por el MINEDU con R.D. 6262
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No conozco
21. La propuesta pedagógica constituye un marco orientador para los que desarrollan la EIB y para trabajar en una escuela que desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe,
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
22. Marque con una X entre los paréntesis los enfoques que considera la propuesta pedagógica de la Escuela que queremos son:
- () Enfoque de derechos
 - () Enfoque Humanista
 - () Enfoque democrático
 - () Enfoque conductista
 - () Enfoque intercultural
 - () Enfoque pedagógico
 - () Enfoque del Buen Vivir, tierra y territorio
23. Para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad, el currículo y la propuesta pedagógica intercultural y bilingüe considera:
- () Desarrollar conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país.
 - () La caracterización sociocultural y lingüística de los estudiantes, explicitando su nivel de manejo de la lengua originaria y del castellano como primera o como segunda lengua.
 - () Implementar una propuesta de uso de lenguas basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución.
 - () Desarrollar estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna.

- () Usar criterios y procedimientos de evaluación coherentes con el enfoque intercultural y el desarrollo de competencias en dos lenguas en los estudiantes.
- () Desarrollar habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.

Material didáctico

24. ¿El material didáctico con el que cuenta constituye un soporte importante del trabajo pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo, proporcionando a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
25. Las escuelas EIB cuentan con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua, tienen pertinencia cultural y enfoque intercultural, y están bien escritos en la lengua originaria
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
26. Los materiales con los que cuenta las escuelas EIB atienden a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, son innovadores pedagógicamente y tienen alta demanda cognitiva
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
27. Se cuenta con textos y otros recursos didácticos para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o como segunda lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente.
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
28. Se cuenta con textos y otros materiales para el aprendizaje del castellano como segunda o como primera lengua, según sea el caso, y se usan adecuadamente.
- a) Si en su totalidad

- b) Parcialmente
 - c) No
29. Se cuenta con biblioteca implementada con diversos tipos de textos en lengua originaria y en castellano para el trabajo en las diferentes áreas, y se usan adecuadamente.
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa

30. Se promueve y garantiza la participación de los padres, madres de familia y la comunidad en las decisiones que se toman en la escuela, brindando apoyo al director y/o docente, y asumen la vigilancia del buen funcionamiento de la escuela.
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
31. ¿Se articulan eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
32. El director ejerce un liderazgo que es reconocido por todos, y promueve la participación organizada de los estudiantes, docentes y padres/madres de familia. ¿Valora y promueve el ejercicio de los derechos de todos y el buen trato en la escuela, generando un clima de convivencia propicio para el aprendizaje?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
33. ¿Se articula a una Red que agrupa a varias IIEE, con las que comparte problemáticas y características socioculturales, lingüísticas y educativas similares y le permite construir un Proyecto Educativo de Red común y articulador?
- a) Si en su totalidad

- b) Parcialmente
 - c) No
34. ¿Se promueve un horario escolar diario adaptado a las actividades de las comunidades y de los estudiantes, garantizando el número de horas oficiales establecidas para el nivel educativo?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Relación escuela-familia-comunidad

35. ¿Se considera establecer un nuevo pacto entre la escuela, la familia y comunidad, centrado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la escuela y orientado a que los estudiantes aprendan?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
36. ¿Se busca llegar a un consenso entre la escuela, la familia y la comunidad acerca de “qué”, “cómo” y “para qué” se aprende?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
37. ¿Se promueve que padres y madres de familia, sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Contexto Sociocultural

38. ¿En la caracterización del contexto sociocultural el recojo de los saberes y prácticas de la comunidad se realiza a través del calendario comunal?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

39. ¿Utiliza el calendario comunal como una herramienta pedagógica que permite “sistematizar” las actividades de la vida de la comunidad en sus múltiples aspectos a lo largo de un ciclo anual?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
40. ¿En la planificación curricular realiza el diagnóstico situacional participativo, que le permita identificar las fortalezas y potencialidades locales, así como posibles alternativas de solución a los problemas que requieran atención y las aprovecha como oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
41. ¿Considera que en la planificación las demandas y expectativas vendrían a ser el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el apu, el sabio, el varayoc o demás autoridades y miembros de la comunidad?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Caracterización Sociolingüística de la comunidad

42. ¿Considera un panorama claro sobre la o las lenguas en que se comunican los pobladores, qué función cumplen y sus expectativas de uso frente a ellas?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
43. ¿Conoce y aplica estrategias e instrumentos para recoger información sobre la realidad sociolingüística del entorno (comunidad, barrio, pueblo, etc.) para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos lenguas?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Caracterización psicolingüística del estudiante

44. ¿Ha identificado en los estudiantes los niveles de dominio tanto de la lengua originaria como del castellano, para establecer cuál es la lengua materna, la que pasará a ser abordada como primera lengua (L1) y cuál es la segunda lengua (L2) y planificar el uso que se hará de las dos lenguas en todos los grados y áreas que tiene a su cargo?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No
45. ¿Ha identificado qué actitud tienen los hablantes, considerando sus preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a las lenguas?
- a) Si en su totalidad
 - b) Parcialmente
 - c) No

Escenarios Lingüísticos

46. Ubique a sus estudiantes en los siguientes escenarios lingüísticos:

Escenario Lingüístico	Situación de las lenguas en la escuela y el aula	N° de estudiantes
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación de los niños/as y en el aula, y son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de castellano.	
Escenario 2	Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas.	
Escenario 3	Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano	
Escenario 4	Los niños y niñas hablan sólo castellano y la lengua originaria ha sido desplazada casi completamente por el castellano. En	

	estos lugares/pueblos la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, ésta sólo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua originaria es casi nula.	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

