

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Gestión y Alta Dirección



Análisis de la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en Gestión Social que presenta:

Estrellita Chantall Damián Condor

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en Gestión Empresarial que presenta:

Génesis Daniela Orellana Taipe

Asesor:

Jorge Fernando Hernández Garavito

Lima, 2024

La tesis:

Análisis de la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray

ha sido aprobada por:

Dr. Juan Martin Beaumont Frañowsky

[Presidente del Jurado]

Mgtr. Jorge Fernando Hernández Garavito

[Asesor Jurado]

Mgtr. Hellen Del Rocío López Valladares

[Tercer Jurado]




INFORME DE SIMILITUD

Yo, *Jorge Hernández Garavito*, docente de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada “*Análisis de la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray – Apurímac*”, de las autoras *Estrellita Chantall Damián Córdor* y *Génesis Daniela Orellana Taipe*, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 11 de diciembre de 2024
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 11 de diciembre de 2024

| | |
|---|---|
| Apellidos y nombres: Jorge Hernández Garavito | |
| DNI: 44553658 | Firma:  |
| ORCID: 0000-0002-0529-2087 | |

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la validez del diseño de un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe “Comunidad amables de los Chankas” en el nivel ExDure, durante la implementación, en su intervención en la provincia de Andahuaylas, región Apurímac Perú. La metodología que se utilizó para el análisis es “La evaluación de consistencia y resultado” del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en sus siglas CONEVAL. Y las herramientas de análisis son el Marco Lógico, Matriz de Marco Lógico y Teoría de Cambio.

Para llevar a cabo la validez del diseño del proyecto se conceptualizó primero la importancia de los proyectos sociales, las características del diseño, la metodología y formas de evaluación y las herramientas que permitan evaluar el diseño de un proyecto. Asimismo, se contextualiza la educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina, Perú y Andahuaylas, y se presentó la problemática en cuanto a la EIB en la población indígena en Perú y Andahuaylas. Finalmente, se describió y comparó tres proyectos de EIB de su intervención en la provincia de Andahuaylas.

El análisis realizado al diseño del proyecto brinda como resultado que el proyecto “Comunidad Amable de los Chankas” es válido, pero con ciertas incongruencias en algunas partes de la herramienta presentadas. Por lo cual, se propusieron una serie de propuestas al Marco Lógico, Matriz de Marco Lógico y reconstrucción a la Teoría de Cambio; con la finalidad de aportar a existentes o futuros proyectos en EIB para aportar al desarrollo de la educación en comunidades andinas del Perú.

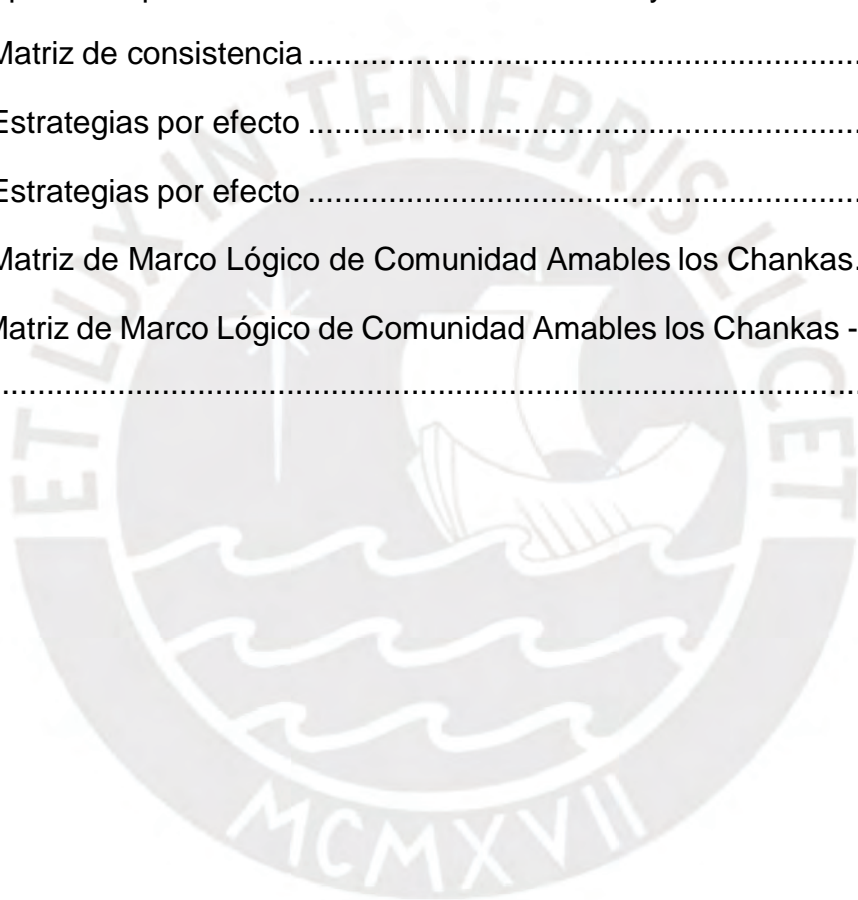
Palabras claves: Diseño de proyectos, educación intercultural bilingüe, proyectos sociales

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1. Problema de investigación | 3 |
| 2. Pregunta de investigación | 5 |
| 2.1. Pregunta general..... | 5 |
| 2.2. Preguntas específicas | 5 |
| 3. Objetivos de la investigación..... | 5 |
| 3.1. Objetivo general | 5 |
| 3.2. Objetivos específicos | 6 |
| 4. Justificación..... | 6 |
| 5. Viabilidad..... | 7 |
| 6. Limitaciones | 7 |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| 1. Proyectos | 8 |
| 1.1. Características de un proyecto..... | 9 |
| 2. Los proyectos sociales | 9 |
| 2.1. Diseño de proyectos sociales..... | 10 |
| 2.2. Percepción y observación de una situación problemática | 11 |
| 2.3. Diagnóstico analítico y participativo | 12 |
| 2.4. Elaboración de los objetivos del proyecto | 12 |
| 2.5. Definición y selección de la estrategia | 12 |
| 2.6. Resultados y actividades de un proyecto | 13 |
| 3. Evaluación del diseño de proyectos sociales | 13 |
| 4. Metodologías para el diseño de proyectos sociales | 14 |
| 4.1. Metodología de Marco Lógico | 15 |
| 4.2. Teoría del cambio..... | 19 |
| 4.3. Relación y diferencias de la Teoría de Cambio y Marco Lógico | 24 |
| 4.4. Metodología CEPAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] | 24 |
| 4.5. Metodologías ágiles en el diseño de proyectos | 26 |
| 5. Educación Intercultural Bilingüe | 27 |
| CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL | 30 |

| | |
|---|----|
| 1. Educación Intercultural Bilingüe | 30 |
| 1.1. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina..... | 30 |
| 1.2. Educación Intercultural Bilingüe en el Perú | 31 |
| 2. Población infantil indígena | 34 |
| 2.1. Población infantil indígena en Perú | 34 |
| 2.2. Población infantil indígena andina..... | 35 |
| 2.3. Población infantil indígena en Andahuaylas | 36 |
| 3. Intervenciones de proyectos sociales con enfoque de EIB - Star en adelante | 37 |
| 3.1. Proyecto de Educación Intercultural de Andahuaylas y Chincheros..... | 37 |
| 3.2. Proyecto Educación Intercultural Bilingüe Paz y Esperanza de la región de Apurímac, provincia de Andahuaylas | 38 |
| 3.3. Proyecto Saywa | 39 |
| CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 42 |
| 1. Enfoque, alcance y diseño | 42 |
| 2. Herramientas de la investigación | 44 |
| 3. Análisis de la información..... | 46 |
| 3.1. Unidades de análisis | 46 |
| 3.2. Proceso de codificación | 48 |
| CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN..... | 50 |
| 1. Presentación del diseño del proyecto “Comunidad Amable de los Chankas”..... | 50 |
| 1.1. Identificación del proyecto..... | 50 |
| 1.2. Problema o necesidad que pretende atender..... | 51 |
| 1.3. Descripción de los objetivos del programa | 52 |
| 1.4. Identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida | 53 |
| 1.5. Principales metas de Fin, Propósito, Componentes, Actividades, Indicadores, Supuestos y Medios de verificación | 55 |
| 2. Evaluación del diseño empleado por el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” según metodología CONEVAL | 56 |
| 2.1. Justificación de la creación y diseño del proyecto | 56 |
| 2.2. Contribución a las metas y objetivos nacionales | 60 |
| 2.3. Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad | 62 |
| 2.4. Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención..... | 65 |
| 2.5. Contribución de indicadores | 67 |
| 2.6. De la lógica horizontal de la matriz de indicadores | 72 |
| 2.7. Registro de operaciones programáticas y presupuestales | 74 |

| | |
|--|-----|
| 2.8. Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales | 74 |
| 3. Influencia del diseño del proyecto en sus logros | 76 |
| 4. Propuestas de mejora | 78 |
| 4.1. Propuesta de Matriz de Marco Lógico | 80 |
| CONCLUSIONES..... | 97 |
| REFERENCIAS..... | 102 |
| ANEXOS | 113 |
| ANEXO A: Apartados para la Evaluación de Consistencia y Resultados..... | 113 |
| ANEXO B: Matriz de consistencia | 119 |
| ANEXO C: Estrategias por efecto | 127 |
| ANEXO D: Estrategias por efecto | 130 |
| ANEXO E: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas..... | 132 |
| ANEXO F: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas - Actividades | 143 |



LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Estructura de Matriz de Marco Lógico | 16 |
| Tabla 2: Variables dependientes e independientes y sus indicadores | 43 |
| Tabla 3: Propósito de documentos técnicos..... | 44 |
| Tabla 4: Entrevistas..... | 45 |
| Tabla 5: Focus Groups..... | 46 |
| Tabla 6: Descripción de la Evaluación de Consistencia y Resultados..... | 46 |
| Tabla 7: Parámetros de la Evaluación de Consistencia y Resultados..... | 47 |
| Tabla 8: Metodología Teoría del Cambio | 48 |
| Tabla 9: Metodología Marco Lógico | 48 |
| Tabla 10: Población potencial del proyecto..... | 53 |
| Tabla 11: Población objetivo del proyecto..... | 54 |
| Tabla 12: Población referente del proyecto..... | 54 |
| Tabla 13: Resumen de variable “Justificación de la creación y diseño del proyecto” | 57 |
| Tabla 14: Resumen de variable “Contribución a las metas y objetivos nacionales” . | 60 |
| Tabla 15: Resumen de variable “Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad” | 62 |
| Tabla 16: Resumen de variable “Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención” | 65 |
| Tabla 17: Resumen de variable “Contribución de indicadores” | 67 |
| Tabla 18: Resumen de variable “De la lógica horizontal de la matriz de indicadores” | 72 |
| Tabla 19: Resumen de variable “Registro de operaciones programáticas y presupuestales” | 74 |

| | |
|--|----|
| Tabla 20: Resumen de variable “Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales”..... | 75 |
| Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico..... | 80 |
| Tabla 22: Cambio deseado del proyecto..... | 94 |



LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Matriz de la Teoría de Cambio..... | 20 |
| Figura 2: Árbol de problema..... | 59 |
| Figura 3: Árbol de objetivos | 63 |
| Figura 4: Propuesta de Teoría de Cambio | 96 |



INTRODUCCIÓN

La investigación presentada se enfoca en mejorar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los distritos de Turpo y Huancaray, Apurímac, Perú. Utilizando la metodología de "evaluación de consistencia y resultado" de CONEVAL y herramientas como el Marco Lógico y la Teoría de Cambio, este estudio pretende evaluar cómo el diseño del proyecto se alinea con las necesidades de la EIB en la región. Además, se examina el contexto de la EIB en Perú, identificando desafíos y oportunidades, para luego analizar y proponer mejoras en el diseño del proyecto. Por ende, el proyecto se enfoca en analizar la validez del diseño del proyecto "Comunidad Amable de los Chankas" ejecutada por la Asociación Saywa

Para aproximarnos a este caso de estudio en el primer capítulo se detallan los objetivos y preguntas que guiarán la investigación, así como también se analiza las brechas en cuanto a la educación, haciendo énfasis en el sector educación bilingüe quechuahablantes. En el segundo capítulo, se detalla el marco teórico de la investigación que se divide en cinco partes. Primero muestra las características de un proyecto lo cual abre paso a profundizar específicamente en los proyectos sociales y las partes que conforman este tipo de proyectos. Una vez identificado de forma previa, se profundiza en la evaluación del diseño de proyectos, donde se define las tres etapas importantes para evaluar un proyecto (ex ante – durante y ex post).

En sentido, una vez determina la etapa de evaluación del diseño de un proyecto y el tipo de proyecto, se profundiza en tres metodologías que serán de soporte para la evaluación del diseño de un proyecto: Marco Lógico, Teoría de Cambio y Coneval con la "Evaluación de consistencia". Además, se presentan las metodologías ágiles de diseño de proyecto donde se realiza un contraste al Marco lógico. Asimismo, en este apartado se define la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe.

En el tercer capítulo se ahonda en cifras de la EIB en Andahuaylas, América Latina y Perú. Del mismo modo, se presentan tres intervenciones sociales con enfoque EIB realizados en Andahuaylas en distintos años, donde Saywa es una de las tres intervenciones sociales más reciente desarrollando un proyecto en la región escogida para la investigación. En base a lo mencionado, el objetivo es contribuir al desarrollo de estrategias efectivas para la implementación de la EIB, mejorando la educación en comunidades andinas y promoviendo un impacto educativo positivo.

Una vez mostrada las metodologías de evaluación de diseño de proyecto, contexto de la EIB en Perú – Andahuaylas y las intervenciones sociales durante estos años se identifica la metodología de la investigación que es cualitativo y descriptivo. Por esa razón, en el quinto

capítulo, se realiza el diagnóstico del diseño del proyecto de “Comunidad amable de los chankas”; para ello, se comienza con identificación del proyecto en base a la problemática, objetivos, población atendida, características de esta, principales metas, actividades, indicadores, supuestos y medios de verificación. En base a eso, se evalúa cada parte del diseño del proyecto usado por la asociación en base a la metodología de CONEVAL usando las herramientas de Marco Lógico y Teoría de Cambio, en conjunto con la información recolectada en campo que nos permite observar la consistencia.

Por último, como consecuencia del análisis mencionado se propone propuestas de mejora al mismo MLy TdC del proyecto. Lo cual, servirá como guía útil y potencialmente replicable en otras en otras intervenciones con enfoque EIB.



CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Problema de investigación

La baja calidad del sistema educativo peruano se debe a diversos factores. Por un lado, para la Organización de las Naciones Unidas de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Perú es uno de los tres países de la región cuyo plan de educación nacional no cuenta con objetivos cuantitativos concretos y mucho menos con políticas públicas orientadas a cumplirlos (2021). Por otro lado, el Perú es uno de los seis países en la región que invierten la menor cantidad de presupuesto en educación, el cual es el 3.5% del Producto Bruto Interno (PBI) desde el 2015 (UNICEF, 2021). Además, la infraestructura disponible es insuficiente, carece de una implementación adecuada y no está preparada para facilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Asimismo, solo hay un docente asignado a las escuelas rurales, quien debe cubrir todas las materias y niveles educativos.

En adición a los problemas expuestos, la educación peruana prevalece por su desigualdad. Aunque ha habido un aumento en el acceso al sistema educativo en los últimos años, la cuestión de la desigualdad en la prestación del servicio aún no se ha resuelto. Como menciona Díaz (2015), las problemáticas que atraviesan las escuelas rurales son diversas, la más común es que la asistencia de los niños a su institución educativa es mínima. Como consecuencia la tasa de escolaridad en el nivel primario actual es del 92.8%, lo cual ubica al país en la posición 89 del ranking general y en el puesto 131 en el ranking sobre la calidad de la educación, siendo uno de los últimos en la región (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020; Ministerio de Educación [MINEDU], 2020).

En la región de Apurímac, se ha observado una desproporción entre el número de estudiantes y la cantidad de docentes disponibles por sección, un desafío particularmente evidente en instituciones como el Centro Educativo 55006 de Andahuaylas. Este establecimiento educativo alberga alrededor de 853 estudiantes repartidos en 30 secciones y cuenta con un equipo de 39 docentes (Colegios del Perú, 2022). Para abordar esta y otras problemáticas educativas, se han implementado diversas estrategias alineadas con el Plan de Desarrollo Regional de Apurímac hasta el año 2023. Estas estrategias están diseñadas para elevar la calidad de la educación, asegurando que los estudiantes, especialmente en zonas rurales, tengan acceso a servicios educativos de alta calidad. Además, se busca proporcionar una educación integral que adopte un enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo el respeto por la diversidad cultural y fomentando una convivencia pacífica entre los estudiantes (2022).

El Informe Defensorial 152 reveló la precariedad en la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte del Estado, resaltando la urgencia de cambiar el enfoque, ya que los niños indígenas estaban recibiendo una educación de baja calidad. Como respuesta, en 2016 se introdujo una política sectorial de EIB con el objetivo de elaborar una propuesta pedagógica para este tipo de educación (MINEDU, 2016). Sin embargo, aunque ha habido avances en las normativas relacionadas con la EIB en los últimos años, persisten dificultades para implementarla, especialmente en las zonas andinas (Vigil & Sotomayor, 2022).

La puesta en marcha de la EIB en Perú presenta importantes desafíos, entre ellos, la amplia diversidad de idiomas, con 47 lenguas indígenas reconocidas, y un entorno de discriminación arraigada, destacando la urgencia por desarrollar políticas públicas que sean más abarcadoras (UNICEF, 2015). Se enfrentan también obstáculos persistentes como la insuficiencia de profesores capacitados en EIB, lo cual repercute negativamente tanto en la calidad educativa como en la conservación de las lenguas autóctonas, además de dificultades estructurales como la deficiente comprensión lectora y la finalización a tiempo de los estudios en ciertas áreas (UNICEF, 2018). Específicamente en Apurímac, la alta prevalencia de hablantes de quechua demanda una estrategia educativa intercultural bilingüe especializada que aborde desde la capacitación de educadores hasta la adaptación de los contenidos didácticos a la realidad cultural y lingüística de la región (UNICEF, 2015).

Frente a la situación concerniente a la falta de aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las regiones andinas, emergen iniciativas educativas y sociales con el propósito de abordar las necesidades en ámbitos como la educación, la salud, entre otros, en distintas comunidades indígenas y campesinas del territorio peruano. Uno de ellos es el desarrollado por la Asociación Centro de Investigación y Aplicación de la Educación Intercultural, bilingüe y Ecológica Saywa, organización sin fines de lucro, que desde el 2001, ejecuta programas y proyectos educativos, culturales, lingüísticos y ecológicos innovativos y sostenibles con un enfoque intercultural en el contexto sur andino y que prioritariamente fortalecen la cultura andina y la lengua quechua. Saywa creó el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” que tiene como objetivo principal contribuir a la mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray, ubicados en la provincia de Andahuaylas.

Para alcanzar los objetivos de un proyecto de manera efectiva, es crucial administrarlo de manera adecuada, especialmente durante la fase de diseño. En esta etapa, se desarrollan las estrategias y acciones que se implementarán para alcanzar los objetivos establecidos. Además, se identifican los elementos necesarios para monitorear y evaluar el progreso y asegurarse de que las estrategias planificadas estén en línea con el curso previsto. De

acuerdo con el Project Management Institute, una formulación precisa en esta etapa puede prevenir las principales razones por las cuales los proyectos fracasan, como el cambio de prioridades de las organizaciones (41%), modificaciones en los objetivos del proyecto (38%) y el análisis erróneo de los requisitos (37%) (2016).

El sujeto de estudio, la organización Saywa con su proyecto “Comunidad amable de los Chankas” ha sido escogido debido a que, en su esfuerzo por alcanzar un impacto significativo en su comunidad, aún se encuentra en proceso de implementar y perfeccionar sus metodologías y estrategias de trabajo. Este estado de transición presenta una oportunidad única para examinar cómo la incorporación o modificación de ciertas metodologías podría influir en la consecución de sus objetivos. Esta investigación plantea como objetivo analizar la validez del diseño del proyecto en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray.

2. Pregunta de investigación

2.1. Pregunta general

¿Qué validez tiene el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en la capacidad de alcanzar sus objetivos en los distritos de Turpo y Huancaray?

2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuál es el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en los distritos de Turpo y Huancaray?
- ¿Cómo el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” influye en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray?
- ¿Qué espacios de mejora se proponen al Marco Lógico y a la Teoría de Cambio del diseño empleado por el proyecto “Comunidad amable de los Chankas”?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Analizar la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray.

3.2. Objetivos específicos

- Presentar el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray.
- Analizar el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” según la metodología de CONEVAL, en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray.
- Desarrollar una propuesta de mejora para las herramientas de Marco Lógico y Teoría del Cambio en el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas”.

4. Justificación

En primer lugar, la investigación está relacionada con una problemática social de relevancia nacional que afecta a un grupo poblacional importante en el país, las niñas y niños indígenas en etapa escolar, quienes representan el 15% de la población del Perú (INEI, 2018). Los diversos problemas como la desigualdad en el acceso a educación de calidad, el derecho limitado de aprender en su propia lengua y la poca inclusión de su cultura ambiental y social reducen las posibilidades de movilidad social y desarrollo de esta población.

En segundo lugar, este estudio contribuye al campo de las ciencias de la gestión de proyectos, ofreciendo un valor teórico al proponer un análisis de una de las etapas más cruciales en la gestión de proyectos sociales: la fase de diseño. Esta etapa es fundamental en la gestión de proyectos, ya que en ella se establecen las estrategias y acciones que se llevarán a cabo para lograr los cambios deseados. La falta de un diseño adecuado suele atribuirse a la falta de claridad en los objetivos, lo que conlleva el riesgo de que el proyecto no satisfaga las necesidades reales (Milburn, 2010; Hidalgo, 2015). Sin embargo, existen muy pocas investigaciones centradas específicamente en el diseño de proyectos educativos bilingües. La mayoría de las investigaciones se centran en proyectos de conservación ambiental o en programas sociales para el desarrollo de habilidades en niños y niñas.

En ese sentido, la relevancia de ejecutar un análisis del diseño de un proyecto educativo abre paso a que más instituciones públicas y privadas cuenten con un análisis previo que les permita replicar y adaptar el diseño en diversos contextos educativos, empleando herramientas y estrategias seguras a largo plazo. Además, la investigación busca contribuir con la mejora del proyecto Comunidad Amable de los Chankas al proporcionar evidencia para ajustar y mejorar el diseño, beneficiando a las comunidades, estudiantes, maestros y directores al garantizar que el proyecto responda a sus necesidades.

Por último, la investigación fortalecería el campo académico y promovería una educación más inclusiva y efectiva porque se busca proponer una guía, en base a lecciones aprendidas, sobre recomendaciones al diseñar un proyecto EIB.

5. Viabilidad

En primer lugar, la presente investigación es viable porque se cuenta con acceso a las herramientas de diseño del proyecto Comunidad amable de los Chankas, empleada por la organización y la disponibilidad del personal administrativo para brindar información sobre esta fase. En segundo lugar, existe información secundaria para analizar el diseño del proyecto social, ya que hay teoría sobre metodologías que se usan para analizar todo tipo de proyectos sociales, el cual abre paso a adquirir las bases teóricas para un adecuado análisis. En tercer lugar, las posibles limitaciones de la investigación son los posibles sesgos de respuesta y desafíos relacionados a las características únicas de las comunidades y distritos involucrados. Finalmente, se cuenta con los recursos necesarios para realizar entrevistas virtuales o presenciales, en caso se requiera, al equipo ejecutante del proyecto, a la comunidad y otros actores relevantes en el desempeño del proyecto.

6. Limitaciones

A lo largo del proceso, también se identificaron algunas limitaciones significativas. En particular, se constató la carencia de información tanto primaria como secundaria relativa al financiamiento o presupuesto asignado anualmente al proyecto. Esta carencia de datos restringió la capacidad para proporcionar una visión integral de la asociación. Adicionalmente, la información disponible abarcó únicamente los resultados y avances del proyecto hasta el año 2021, ya que Saywa tiene previsto consolidar y presentar sus avances correspondientes a 2022 y 2023 a finales de este último año. Del mismo modo, durante la fase de recolección de datos a través de entrevistas con los padres y madres de familia de los estudiantes, surgieron dificultades relacionadas con la coordinación de horarios, dada la naturaleza del trabajo rural, que imponía limitaciones temporales significativas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar el marco teórico necesario para la investigación, abordando cuatro temáticas principales. En primer lugar, se define el concepto de proyectos y se exploran sus características, centrándose específicamente en los proyectos sociales. En segundo lugar, se introduce una definición explicativa del diseño de proyectos sociales, destacando su importancia y elementos clave. En tercer lugar, se presentan las metodologías utilizadas para el análisis del diseño de proyectos sociales, incluyendo el Marco Lógico y la Teoría de Cambio. Estas metodologías brindan enfoques estructurados y sistemáticos para la planificación y evaluación de proyectos.

En cuarto lugar, se profundiza en el concepto de evaluación de proyectos y su relevancia en el diseño de proyectos sociales. Se explora cómo la evaluación contribuye a mejorar la eficacia y eficiencia de los proyectos, así como a la toma de decisiones informadas. Finalmente, se proporciona un enfoque centrado en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), describiendo sus componentes clave y las barreras que enfrenta en el contexto de los proyectos sociales.

1. Proyectos

Según el programa de México, Apoyo de la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) (2014) y el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (IVAC) (2015) un proyecto implica la organización y ejecución de diversas tareas interrelacionadas, que requieren la coordinación de recursos humanos, técnicos y financieros, con el fin de lograr metas específicas. Estas metas pueden satisfacer necesidades, resolver problemas o aprovechar oportunidades, mediante la creación de un producto o servicio.

Ambas entidades enfatizan que los proyectos se inician con el propósito de generar impactos sociales, económicos y ambientales sostenibles en el tiempo, ya que cada proyecto es único y original. Aunque los proyectos tienen una naturaleza temporal, esto no implica que el producto o servicio generado se vuelva obsoleto una vez que el proyecto concluya. En muchos casos, los sistemas y herramientas utilizados pueden ser reaprovechados para otros fines o para llevar a cabo nuevos proyectos. Por lo tanto, aunque un proyecto llegue a su fin, el producto o servicio resultante puede continuar siendo útil para facilitar el desarrollo de otras iniciativas que buscan mejorar, complementar o reemplazar el proyecto original. Esto demuestra que el cierre de un proyecto no siempre coincide con su estructura inicial, sino que puede ocurrir cuando el líder del proyecto lo considere oportuno.

1.1. Características de un proyecto

Según Edinburgh Business School (2014) y Tutilla (2013), los proyectos presentan ocho características distintivas. La primera de ellas es la definición clara y compartida de un objetivo general por parte de todos los involucrados en la planificación, ejecución y seguimiento del proyecto, con un inicio y un fin bien establecidos. En segundo lugar, la mayoría de los proyectos enfrentan una serie de limitaciones operativas o metas de desempeño individuales debido a la presencia de recursos limitados y finitos, como tiempo, costo y calidad.

La tercera característica es la participación de equipos con miembros de diversas especialidades, ya que surge la necesidad de abordar problemas o aprovechar oportunidades. La cuarta característica es la singularidad de los proyectos, ya que no hay dos proyectos idénticos. Quinto, los proyectos están diseñados para producir cambios, a veces requiriendo la implementación de enfoques y procesos nuevos, lo que puede generar incertidumbre.

La sexta característica es que los proyectos llegan a su fin, momento en el cual el equipo se disuelve y el proyecto cumple o no con su objetivo. La séptima característica es la complejidad inherente a los proyectos, que suelen ser altamente interdependientes, ya que el éxito de una parte del proceso depende de uno o varios procesos adicionales.

Por último, los proyectos suelen ser secundarios en cuanto a la función estratégica de la organización, aunque no menos importantes. Aunque ambos autores comparten ideas similares sobre las características de los proyectos, para los propósitos de esta investigación, se dará prioridad al concepto del Project Management Institute y Edinburgh Business School, ya que proporcionan un análisis más profundo sobre qué constituye un proyecto y sus características.

2. Los proyectos sociales

Según Martinic (1996), el concepto de proyecto social abarca cualquier iniciativa, ya sea individual o colectiva, dirigida a generar transformaciones en una situación concreta que impacta a un grupo social específico. El objetivo es alcanzar mejoras en las condiciones y el nivel de vida de las personas involucradas en esa situación. Además, Román (2014) destaca que se requiere realizar cambios conductuales en los sujetos involucrados, lo cual implica trabajar en ámbitos como conocimientos, percepciones, relaciones sociales, sistemas educativos y de salud pública, entre otros.

Por otro lado, Herrera y Baca (2016) también enfatizan que los proyectos sociales representan herramientas para instigar cambios a partir de las iniciativas de los actores que interactúan en una región o sector específico. Su propósito es revertir situaciones desfavorables que obstaculizan el desarrollo local, entendido como la capacidad interna para generar bienestar económico y social (Boisier, 2005). Como señala Bobadilla (2012), los proyectos sociales representan propuestas de cambio que, mediante políticas y estrategias específicas, buscan ampliar las oportunidades y opciones de desarrollo de las personas.

Por otro lado, el Instituto Nacional de Desarrollo Sostenible de México (2016) presenta los componentes esenciales de un proyecto social y el proceso necesario para su desarrollo. En primer lugar, se requiere una reflexión profunda sobre un problema social específico que se pretende abordar, tomando conciencia de las necesidades existentes. En segundo lugar, se selecciona un problema concreto con una solución factible. En tercer lugar, se elabora un diseño metodológico. En cuarto lugar, se aplica este diseño en la práctica para transformar y mejorar la situación. En quinto lugar, se requiere apertura y flexibilidad en su implementación. Finalmente, la elaboración del proyecto debe ser original y creativa, partiendo siempre de la práctica y considerando la perspectiva de quienes experimentan el problema y vislumbran posibles soluciones.

Como se puede apreciar, uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de un proyecto social es su diseño, ya que este facilita la implementación de las actividades previstas. Tal como indican Herrera y Baca (2016), el diseño de proyectos sociales implica explorar las mejores opciones para alcanzar los objetivos y metas deseados, planificando etapas y estrategias para su consecución, y proponiendo soluciones para satisfacer necesidades sociales y mejorar las condiciones de vida.

En el contexto de esta investigación, se consideran los proyectos sociales debido a que el proyecto "Comunidad Amable de los Chankas" tiene como objetivo intervenir en los distritos de Turpo y Huancaray para reducir las brechas educativas, promover la autonomía y fortalecer la identidad cultural de la comunidad, así como mejorar su relación con el entorno ambiental.

2.1. Diseño de proyectos sociales

Para comprender los pasos en el diseño de proyectos sociales, es esencial considerar inicialmente los tres elementos transversales que caracterizan a la investigación: enfoque territorial, transversalización de género y multiculturalidad. Esto es especialmente relevante dado el contexto de Saywa, una comunidad de habla quechua donde se lleva a cabo una intervención educativa para niños y niñas. Por lo tanto, es crucial entender cada uno de estos

elementos.

En primer lugar, el enfoque territorial se enfoca en las características geográficas, demográficas y necesidades económicas y culturales de un área específica al diseñar políticas, programas o proyectos. Se adapta a las necesidades particulares de cada región, fomentando el desarrollo sostenible (Pinedo, 2020).

Por otra parte, la integración de la perspectiva de género, como describe Pinedo (2020), consiste en incorporar esta visión en todas las políticas, programas y acciones con el fin de detectar, prevenir y corregir las desigualdades de género que perpetúan la discriminación y la inequidad. Por último, el reconocimiento de la multiculturalidad implica la convivencia de diversas culturas en una misma sociedad o comunidad, fomentando la paz, el respeto mutuo y la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos y culturales.

Según Román, Baca y Herrera, en el diseño de proyectos sociales que consideran estos elementos, se buscan las mejores alternativas para alcanzar los objetivos y metas planteados. Esto implica la planificación de etapas y rutas específicas orientadas a lograr dichos objetivos. Además, se proponen acciones concretas para satisfacer las necesidades sociales y mejorar las condiciones de vida de las personas. Durante la ejecución del proyecto, se realiza un seguimiento del progreso y se monitorean los hitos y objetivos establecidos. Se supervisan los indicadores de desempeño para evaluar si se están logrando los resultados esperados. Sin embargo, se destaca que el tipo de cambio buscado no siempre es fácil de alcanzar y puede no ser permanente o sostenible una vez finalizadas las acciones del proyecto (2021 y 2016).

Para garantizar que el diseño de un proyecto sea coherente, pertinente y relevante para abordar los problemas sociales identificados, se deben seguir los siguientes pasos.

2.2. Percepción y observación de una situación problemática

Las iniciativas sociales frecuentemente nacen de la identificación de situaciones problemáticas mediante investigaciones o la observación directa, apuntando a mejorar la calidad de vida de ciertos grupos (Román, 2021). En este sentido, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) subraya que el primer paso en el diseño de proyectos sociales radica en la detección y análisis de problemas sociales, con el propósito de crear propuestas que contribuyan a su solución. De esta manera, el reconocimiento de dificultades específicas o áreas susceptibles de mejora se convierte en el catalizador para el desarrollo de proyectos (2023).

2.3. Diagnóstico analítico y participativo

Después de identificar el problema, el siguiente paso es realizar un diagnóstico, que implica comprender la naturaleza del problema a través de la observación y el análisis. Según Baca & Herrera (2016), el diagnóstico de un problema busca identificar un conjunto de hechos o circunstancias que obstaculizan el logro de un objetivo. El diagnóstico debe ser participativo e incluir las ideas, intereses, y expectativas de la población local. Esto no solo legitima el proyecto, sino que también aporta elementos sociotécnicos valiosos (Geilfus, 2009).

Una vez que se evidencia esta situación, es necesario identificar las causas fundamentales que la originan, con el propósito de dirigir el proyecto hacia la causa específica identificada. Luego, tomando como referencia experiencias previas, investigaciones y acciones pasadas, y mediante el análisis de la relación entre causas y consecuencias, se establecerán las hipótesis de la intervención (Román, 2021). Con ello, se establecen las condiciones necesarias para comenzar a elaborar la propuesta o diseño del proyecto.

2.4. Elaboración de los objetivos del proyecto

Para desarrollar y establecer los objetivos del proyecto, se llevará a cabo una transformación del problema principal, de sus causas y efectos, convirtiéndolos en metas a alcanzar (Román, 2021). Por lo tanto, los objetivos hacen referencia a los cambios anticipados en la situación inicial del problema identificado, los cuales se lograrán a través de las actividades y los productos/resultados planeados (Baca & Herrera, 2016). La definición clara de los objetivos es crucial para guiar el desarrollo del proyecto. OBS Business School (2016) señala que después de identificar la necesidad y definir los grupos de interés, es fundamental establecer objetivos precisos que guíen la ejecución y planificación del proyecto.

2.5. Definición y selección de la estrategia

A continuación, se procederá a seleccionar la mejor estrategia para alcanzarlos. Según Crespo (2011), la elección de la estrategia debe fundamentarse en los objetivos establecidos, los recursos disponibles (tanto humanos como materiales), la duración prevista del proyecto y la orientación o enfoque que el proyecto adopta (ya sea cualitativo y/o cuantitativo). Asimismo, la UNIR también destaca que definir una estrategia adecuada es parte fundamental del diseño del proyecto, lo cual incluye la selección de los recursos necesarios y la definición de un método de investigación y desarrollo para medir los resultados alcanzados (2023).

2.6. Resultados y actividades de un proyecto

Cada objetivo dentro del proyecto debe asociarse a resultados específicos, que a su vez se logran mediante actividades detalladamente planificadas (Román, 2021). Baca & Herrera (2016) subrayan la importancia de que estas actividades estén interconectadas para fomentar un desarrollo integral del proyecto. La OBS Business School resalta el rol crucial de la planificación, ejecución, y evaluación de estas actividades, empleando herramientas como el diagrama de Gantt y la ruta crítica para garantizar el éxito del proyecto.

La implementación de indicadores y la medición de resultados se destacan como componentes vitales en la evaluación y mejora continua de proyectos sociales. Hernández (2018) argumenta que sin medición, la eficacia del proyecto queda en entredicho, haciendo hincapié en la necesidad de sistemas que permitan visualizar el progreso y los logros. La OBS Business School (2016) complementa esta perspectiva, abogando por un balance entre indicadores cuantitativos y cualitativos para una evaluación integral y basada en evidencia del impacto social de los proyectos.

3. Evaluación del diseño de proyectos sociales

La evaluación consiste en una revisión periódica de un proyecto, programa o política planificada, en proceso o completada, y se utiliza de manera selectiva para responder preguntas específicas sobre su diseño, implementación y resultados (Gertler et al., 2006). Según el Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (MINDES), al igual que existen diversas metodologías para la concepción o desarrollo de un proyecto, también se pueden identificar varios tipos y naturalezas de evaluaciones en el contexto de la evaluación (2021).

En cuanto a los tipos de evaluación, MINDES presenta tres categorías: Evaluación de diseño, evaluación de seguimiento y evaluación de resultados. Estas evaluaciones se realizan en función del momento en que se llevan a cabo (antes, durante o después de la implementación del proyecto). Por ejemplo, una evaluación de diseño de proyecto podría analizarse antes de la implementación (Ex-Ante), durante la implementación (Ex-Dure) o después de la implementación (Ex-Post), al igual que las otras dos evaluaciones (2021).

Giménez resalta la importancia de cada etapa de la evaluación. Por un lado, el ex-ante, permite corregir el proyecto y evita inversiones innecesarias. Por otro lado, la evaluación ex-post, permite evaluar el alcance de los cambios producidos y determinar el impacto del proyecto sobre la comunidad o grupo objetivo, cómo también brinda oportunidad a mejorar las prácticas futuras. En lo que respecta al Ex-Dure, implica un análisis detallado del funcionamiento y los logros parciales del proyecto en comparación con los objetivos, metas

establecidas, recursos y entre otros aspectos clave. Durante esta fase, se procesa la información del diseño, se analizan los resultados obtenidos y se toman decisiones para adaptar objetivos y metas si es necesario, continuar con la ejecución del plan o incluso considerar la terminación de la iniciativa, según corresponda (2016).

En este contexto, para los fines de la investigación, se propone llevar a cabo una evaluación de Diseño de un proyecto durante su implementación, en la etapa conocida como Ex-Dure. Se utilizarán los datos disponibles del proyecto para examinar y mejorar el diseño de la MML, incluyendo la teoría del cambio, con el objetivo de guiar ajustes en el proceso, adaptar los resultados y/o impactos del proyecto objeto de análisis, y desarrollar un modelo de diseño que pueda ser utilizado en proyectos similares en el futuro.

Asimismo, realizar una evaluación del diseño del proyecto sirve para garantizar la correcta definición del problema y la población objetivo, así como promover una comprensión unificada del proyecto entre los interesados. Evaluar la efectividad potencial del proyecto a través de asegurar que la situación y las causas han sido identificadas e incorporadas, confirmar la viabilidad de los objetivos, y permite establecer un marco de seguimiento, evaluación e informes para la implementación. Además, se confirma si el diseño es adecuado e identifican resultados esperados para monitorear durante el proceso. Estas acciones son esenciales para asegurar el éxito y la eficacia del proyecto (MINDES, 2021)

Finalmente, una de las herramientas que se usará en la presente investigación, para brindar un resumen detallado del análisis del diseño del proyecto será al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), un organismo autónomo de México que tiene como objetivo principal medir y evaluar la efectividad del diseño de los programas o proyectos de desarrollo social. Brinda una mejor estructuración y orden al presentar el análisis del diseño, donde pone a evidencia los vacíos e insuficiencias.

A continuación, se presentan las principales metodologías de diseño que se usarán para la evaluación del diseño del proyecto.

4. Metodologías para el diseño de proyectos sociales

El diseño constituye una fase crucial en el ciclo de proyectos, durante la cual se desarrolla la propuesta de trabajo siguiendo pautas y procedimientos sistemáticos. De acuerdo con Ortegón, Pacheco y Roura (2005), esta etapa implica la elaboración de la propuesta de trabajo siguiendo una serie de directrices y procedimientos sistemáticos. Un diseño efectivo resulta fundamental para lograr buenos resultados en un proyecto, ya que implica la identificación de los destinatarios y las partes clave involucradas, así como la realización de un diagnóstico de la situación problemática, la formulación de posibles

estrategias para abordarla y la justificación de la estrategia seleccionada. Además, incluye la definición de los objetivos del proyecto, los resultados esperados o los productos previstos, y los recursos mínimos necesarios.

La significancia de esta fase radica en que un desarrollo apropiado en este punto del proceso ayuda a mitigar el riesgo inherente a las decisiones tomadas en etapas posteriores. A continuación, se exponen las metodologías aplicables a la fase de diseño.

4.1. Metodología de Marco Lógico

La metodología del Marco Lógico se presenta como una herramienta que agiliza la conceptualización, diseño, implementación y evaluación de proyectos, posibilitando una exposición coherente de los objetivos y las relaciones de causalidad del proyecto. (Robles, 2019). Esta metodología para el diseño de proyectos comprende dos etapas.

La etapa inicial del proceso abarca la contextualización y la identificación del problema, lo que conlleva la propuesta de estrategias de solución para abordarlo. Comienza con la percepción de la situación problemática y la determinación de una motivación para resolverla, a través del análisis de la situación actual, sus problemas, causas y efectos, así como la identificación de los actores e instancias involucradas. Esta fase inicial culmina con una primera aproximación a la planificación del proyecto. Posteriormente, la segunda etapa se enfoca en el diseño del proyecto, durante la cual la idea del proyecto se transforma en un plan operativo y se plasma en una Matriz de Marco Lógico.

4.1.1. Análisis de involucrados

Según Blaistein (2006), los proyectos sociales se planifican y ejecutan dentro de instituciones que establecen los principios fundamentales para su realización. Sin embargo, es esencial que un proyecto refleje una colaboración entre todas las partes interesadas, basada en las necesidades y deseos de todos los involucrados, y no solamente en las prioridades internas de las instituciones auspiciadoras o ejecutoras. Además, el análisis de las partes interesadas resulta beneficioso, ya que permite maximizar tanto los beneficios sociales como institucionales del proyecto, al mismo tiempo que se minimizan los impactos negativos (PMI, 2013).

4.1.2. Análisis del problema

Tras la detección del problema principal y el examen de las partes implicadas, el siguiente paso consiste en centrarse en la identificación y definición de las relaciones entre los problemas que actúan como factores explicativos del problema central (Blaistein, 2006).

Para lograr identificar las causas raíz auténticas y no solo los síntomas de los problemas, es esencial recopilar una cantidad significativa de información de los interesados y estructurarla en un diagrama de árbol de problemas que represente las conexiones de causa y efecto, con el objetivo de obtener una comprensión completa de la situación adversa existente (European Integration Office, 2011).

4.1.3. Análisis de objetivos

Según Ortegón et al. (2005), la evaluación de los objetivos implica la definición del estado deseado una vez que los problemas han sido abordados. Este proceso implica la conversión de los elementos negativos identificados en el árbol de problemas en soluciones, que se representan mediante estados positivos. Estos estados positivos, en realidad, constituyen los objetivos y se presentan en un diagrama de objetivos que ilustra la relación jerárquica entre los medios y los fines. Este diagrama ofrece una visión clara y completa del estado deseado.

4.1.4. Identificación y selección de alternativas de solución al problema

Durante esta fase, se plantean medidas destinadas a abordar el problema identificado. Según el PMI, es crucial proponer acciones que puedan contribuir al cumplimiento de los objetivos de nivel más básico en la jerarquía de metas. Después de completar esta tarea, es necesario verificar la coherencia entre la causa, los medios y las acciones (PMI, 2013).

4.1.5. Matriz de Marco Lógico

La Matriz de Marco Lógico presenta resumidamente los aspectos más importantes del proyecto. Posee cuatro columnas que suministran la siguiente información:

Tabla 1: Estructura de Matriz de Marco Lógico

| Resumen Narrativo de Objetivos | Indicadores | Medios de Verificación | Supuestos |
|---------------------------------------|--------------------|-------------------------------|------------------|
| Fin | | | |
| Propósito | | | |
| Componentes | | | |
| Actividades | | | |

Fuente: Proyectos y Programación de Inversiones, ILPES (2015).

Como se ha indicado anteriormente, la Metodología ML organiza los objetivos y establece las relaciones causales entre el fin, el propósito, los componentes y las actividades

(lógica vertical). El propósito es proporcionar las herramientas necesarias para asegurar un diseño efectivo y coherente del proyecto, con actividades y productos que conduzcan a resultados e impactos. En este sentido, se comienza con el Resumen Narrativo del objetivo como punto inicial, seguido de una explicación detallada de la Valoración de la lógica vertical asociada a los mismos.

a. Fin

El objetivo de un proyecto consiste en ofrecer una solución a los problemas diagnosticados. Este objetivo permite alinear el proyecto con metas superiores, asegurando una planificación coherente. Por lo tanto, es esencial buscar una planificación lógica que, por ejemplo, represente un objetivo de desarrollo vinculado a un nivel estratégico. Además, es crucial destacar que en la formulación del objetivo se deben identificar claramente el qué, el mediante y el cómo.

b. Propósito

El propósito del proyecto aborda el problema central identificado y describe el efecto o cambio directo que se pretende lograr al término del proyecto (Milburn, 2010). Según la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), una definición precisa del problema es crucial para establecer correctamente el propósito del proyecto (2007, p. 65). Además, la formulación del propósito debe seguir una estructura compuesta por el sujeto (población afectada), el verbo y el complemento (resultado esperado).

c. Componentes

Los componentes, según la SHCP, son los productos directamente entregados por el proyecto, que pueden ser bienes y servicios (2007, p. 75). Estos elementos deben producirse dentro del presupuesto asignado, ya que cada uno de ellos es esencial para alcanzar el propósito del proyecto (Ortegón et al., 2005). La descripción de los componentes debe presentarse como un producto o servicio terminado.

d. Actividades

Las actividades son aquellas que el ejecutor debe realizar para producir un componente y requieren el uso de recursos, ya sean financieros, humanos o materiales. Según el PMI (2013), es crucial elaborar una lista detallada de actividades, ya que constituyen el punto inicial. Estas actividades deben estar organizadas cronológicamente y ser realistas en cuanto a tiempo y recursos, y considerando el contexto local y las condiciones previas necesarias (Milburn, 2010).

Asimismo, de acuerdo con la SHCP, se sugiere limitar la definición de actividades a un máximo de cinco por componente, y es importante distinguir entre este nivel de detalle y

los procesos de programación y presupuestación anuales necesarios para llevar a cabo el proyecto (2007).

e. Indicadores

Los indicadores desempeñan el papel de evaluar y monitorear los objetivos que se pretenden lograr a través del proyecto, proporcionando los datos necesarios para evaluar el progreso hacia el logro de las metas establecidas (Milburn, 2010). De acuerdo con Ortigón, Pacheco y Prieto (2005), los indicadores se clasifican en tres dimensiones: cantidad, calidad y tiempo. Es esencial especificar que la dimensión de cantidad se refiere a la medida de cuánto se espera lograr del elemento que está siendo medido. Por último, en términos de tiempo, se determinará cuándo se logrará el elemento que se está midiendo.

Para la evaluación de los indicadores, se recomienda seguir los siguientes cinco criterios, según la CEPAL. En primer lugar, los indicadores de Propósito no deben limitarse a ser una síntesis de los Componentes, sino que deben representar una medida del resultado obtenido al tener los Componentes en funcionamiento. En segundo lugar, los indicadores de Propósito deben evaluar lo que es verdaderamente significativo. En tercer lugar, deben estar definidos en cantidad, calidad y tiempo. En cuarto lugar, los indicadores para cada nivel de objetivo deben ser diferentes a los otros indicadores. Por último, es fundamental que el presupuesto asignado sea adecuado para llevar a cabo las Actividades identificadas (CEPAL, 2015).

f. Medios de verificación

Se refieren a los recursos de información que posibilitan la obtención de pruebas relevantes sobre el desempeño de los Indicadores contemplados, ofreciendo el fundamento para llevar a cabo el monitoreo y la evaluación del proyecto. Se busca que estos recursos sean convenientes y asequibles, y no es necesario que sean exclusivamente de naturaleza estadística (Blaistein, 2006).

g. Supuestos

Cada proyecto conlleva la posibilidad de enfrentar una variedad de riesgos, que pueden ser de índole ambiental, financiera, institucional, social, política, climática u otros, y que pueden llevar al fracaso del proyecto. La metodología del ML establece la necesidad de que el equipo encargado del diseño del proyecto identifique los riesgos presentes en cada una de sus etapas, desde la actividad más específica hasta el objetivo final del proyecto. Estos riesgos se definen como supuestos que deben ser verificados para poder avanzar al siguiente nivel en la jerarquía de objetivos (Ortigón et al., 2005).

Siguiendo esta lógica, si se realizan las actividades y se cumplen los supuestos, se obtienen los componentes; estos, junto con otros supuestos cumplidos, conducen al propósito. Si se logra este propósito y persisten los supuestos, se contribuye al logro del objetivo final del proyecto (CEPAL 2015, p. 29).

h. Valoración de la lógica vertical

Para realizar la evaluación de la coherencia lógica vertical, se considera lo expuesto en el informe del SHCP. En este sentido, una vez concluido el proceso de integración del Resumen Narrativo, es crucial verificar y validar si mantiene una coherencia lógica y si está correctamente diseñado. La validación de la lógica vertical debe iniciarse desde la base hacia la cima. Si todos los objetivos definidos en el Resumen Narrativo pueden validarse de acuerdo con las preguntas anteriores, se puede confirmar la lógica vertical del proyecto.

i. Lógica Horizontal

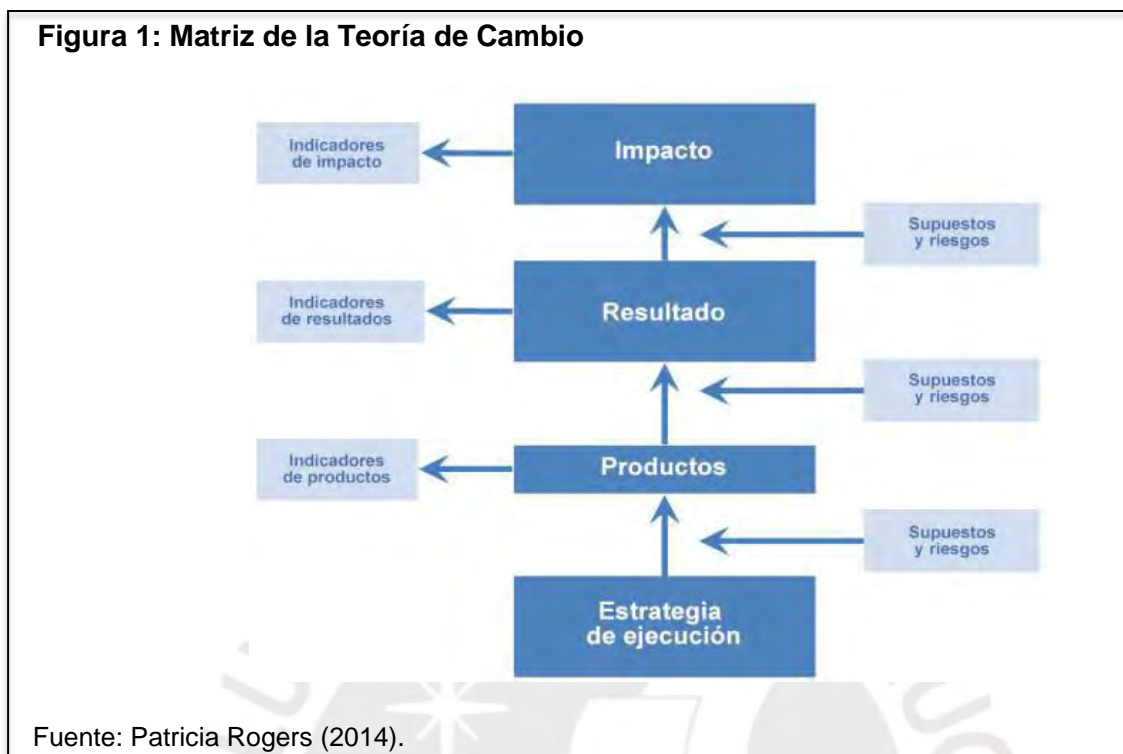
Es el conjunto de Objetivo–Indicadores-Medios de Verificación- Supuestos que define lo que se conoce como Lógica Horizontal en la MML. Como menciona la CEPAL, esta idea se puede sintetizar en dos puntos clave: los medios de verificación seleccionados son adecuados para recopilar los datos necesarios para calcular los indicadores, y los indicadores establecidos facilitan un seguimiento efectivo del proyecto y una evaluación apropiada de los objetivos (2015, pg. 29).

4.2. Teoría del cambio

En América Latina, se ha observado un creciente interés en la Teoría de Cambio (TdC), especialmente en su aplicación en enfoques participativos para la evaluación y diseño de programas y proyectos. Se reconoce que la TdC facilita el aprendizaje y la comprensión colectiva del cambio (Álvarez & Preinfalk, 2017). Por lo tanto, resulta pertinente incorporarla en la presente investigación como una metodología en ascenso.

Según Retolaza (2018) y Álvarez y Preinfalk (2017), en cada programa o proyecto se incluyen creencias, suposiciones e hipótesis sobre el proceso de cambio en individuos, organizaciones, sistemas políticos o ecosistemas. En otras palabras, la TdC examina cómo se anticipa que las acciones generen una secuencia de resultados que ayuden a lograr los efectos finales deseados. (Rogers, 2014). Para profundizar en estas actividades, es crucial analizar los supuestos y riesgos para asegurar que se estén generando soluciones adecuadas al problema. En resumen, una teoría del cambio actúa como una guía de navegación, facilitando la planificación del trayecto desde el punto de partida hasta el destino deseado. Su función es responder a la pregunta: "¿Cuál es el cambio que buscamos lograr y

qué condiciones deben cumplirse para alcanzarlo?" (Ortiz & Rivero, 2007). A continuación, se presentará la matriz de la TdC.



Como se evidencia en la matriz, según Treasury Board of Canada Secretariat, la Teoría de Cambio típicamente abarca: un modelo lógico/cadena de resultados, los supuestos, riesgos y, en ocasiones, los mecanismos asociados con cada eslabón del modelo lógico/cadena de resultados, los factores externos que podrían influir en los resultados esperados. Todos estos elementos están interconectados y la TdC permite la evaluación continua de los procesos del proyecto o programa.

Ortiz y Rivero (2017) explican que la TdC aborda varios aspectos clave de una intervención. Primero, examina las conexiones entre los distintos niveles de la intervención de manera lineal y dinámica. Segundo, describe cómo las actividades generan impactos a corto y largo plazo. Tercero, fundamenta el modelo de intervención con supuestos y argumentos detallados. Cuarto, explica cómo un cambio afecta a otro, delineando un proceso de cambio sistemático. Quinto, establece conexiones lógicas entre los resultados y las intervenciones para lograr un cambio sostenido. Además, ayuda a identificar lo posible y lo imposible de lograr. Por lo general, estas teorías se representan visualmente con cajas y flechas para mejorar la comunicación y comprensión de todos los componentes implicados en el proceso de cambio.

A continuación, se presentan los usos de la TdC en base a dos autores: Rogers (2014) y Retolaza (2018). Cabe resaltar que los usos se relacionan entre sí. Como menciona

Treasury Board of Canada Secretariat (2021), en algunos casos, las teorías del cambio se desglosan en dos partes: la teoría de la intervención, que detalla los supuestos conductuales subyacentes (los mecanismos) detrás de la intervención, y la teoría de la implementación, que especifica cómo se anticipa que la intervención funcione y active estos mecanismos. Estos componentes se pueden desarrollar por separado, pero a menudo se fusionan o se desarrollan como una teoría del cambio.

Según Retolaza (2018), en primer lugar, es esencial elaborar una TdC antes de iniciar cualquier intervención, ya que proporciona un marco más sólido y alineado para la lógica de la intervención, así como una mejor definición de las estrategias relacionales para facilitar la acción coordinada entre las partes interesadas. Además, ayuda en el diseño del marco de monitoreo, evaluación y aprendizaje.

Asimismo, se utiliza para realizar ajustes en las intervenciones en curso a través del monitoreo y adaptabilidad. Para Retolaza (2018), la TdC puede ser empleada para revisar programas o proyectos completos, y sus componentes, durante la fase de implementación. Finalmente, se emplea para la evaluación, ya que proporciona una base para esta actividad, facilitando la formulación de preguntas de evaluación, la identificación de supuestos críticos a explorar, la delimitación de los resultados a mediano y largo plazo y sus relaciones causales, así como la definición de indicadores clave a medir o analizar.

Por último, con respecto a la Evaluación, Rogers (2014) la TdC puede respaldar una evaluación de impacto de varias maneras. En primer lugar, mediante preguntas de evaluación específicas, particularmente sobre aspectos de la teoría del cambio donde la evidencia es limitada. En segundo lugar, identificando las variables relevantes para la recopilación de datos. En tercer lugar, utilizando resultados intermedios como indicadores de éxito cuando los impactos deseados no ocurren durante el período de evaluación. Por último, al considerar los factores contextuales relevantes para la recopilación y análisis de datos en caso de detectarse

En términos generales, la Teoría de Cambio revela una evaluación de diseño de proyectos más amplia y compleja porque para el proceso de evaluación se desarrolló *ex ante*, durante la fase inicial de la evaluación, y se revisó posteriormente a lo largo de esta, a medida que se dispuso de más datos. Es decir, se tiene los cambios deseados, se evalúa a través de supuestos y mejorar y también se hace otra evaluación cuantitativa con los datos que se tiene para corroborar si se llegó a lo esperado.

4.2.1. Pasos para desarrollar la Teoría de Cambio

En esta sección se detallan los seis pasos para crear una TdC, basados en Retolaza (2018) y Rosenmann & Marinho (2017). Según estos autores, estos pasos se definen de manera no lineal, ajustándose continuamente durante el proceso de diseño, monitoreo y evaluación de la intervención. Este enfoque implica un proceso iterativo e interactivo, donde se realizan múltiples redefiniciones y se consideran diferentes actores involucrados. Esta metodología requiere flexibilidad y un pensamiento no lineal.

a. Identificación del cambio deseado

Para la Organización de Apoyo al Desarrollo Integral [OADI] (2021) y Villalbí & Rodríguez-Sanz (2020), antes de iniciar el proceso de la TdC, es fundamental que los participantes consideren varios aspectos; estos abarcan la meta última de la iniciativa, la transformación buscada, los recursos disponibles, las habilidades, la identificación de los actores implicados en el proyecto y la evaluación preliminar de riesgos y oportunidades. A lo largo del proceso de elaboración de la TdC, se enfatiza la importancia de gestionar eficazmente los riesgos y de identificar posibles oportunidades. Se sugiere identificar las condiciones previas necesarias para lograr impactos a largo plazo y crear un diagrama claro que represente las estrategias y efectos deseados.

b. Identificación de resultados claves

En segundo lugar, la elaboración de una TdC comienza con la visión de la situación deseada en el futuro, donde el cambio buscado implica una combinación de condiciones, relaciones y resultados que deben ocurrir en los próximos años como resultado de las acciones realizadas en el presente y futuro. Es esencial centrarse en los cambios a nivel individual, organizacional, social y cultural que el proyecto pueda influir. Durante esta etapa, se recomienda que los participantes discutan, lleguen a acuerdos y recopilen información específica sobre las estrategias necesarias para lograr el impacto a largo plazo. Esto implica establecer objetivos claros y diseñar un mapa de precondiciones que identifique los efectos deseados y las estrategias asociadas para cada efecto. Este proceso de mapeo permite a las partes interesadas visualizar y priorizar los impactos esperados, así como especificar los resultados que desean alcanzar y por los cuales rendir cuentas, lo cual es fundamental para el desarrollo efectivo del proyecto (OADI 2021; Retolaza 2018).

c. Construcción de indicadores

En tercer lugar, se debe determinar los indicadores para evaluar el cambio deseado es crucial y se basa en observar signos de cambio en el entorno. La recolección de pruebas se llevará a cabo utilizando varios métodos, y el análisis de los indicadores se sustentará en

suposiciones previamente establecidas. Además, es vital reflexionar sobre lo que aún no se ha realizado o visto, así como examinar los resultados inesperados o negativos que puedan haber surgido. Por otro lado, los indicadores son variables reales que miden el avance hacia los objetivos del proyecto, y cada uno consta de población, meta, umbral de éxito y tiempo (OADI 2021; Retolaza 2018).

d. Identificando intervenciones (actividades)

En cuarto lugar, una vez que se haya finalizado el mapeo de cambios, se pasa a identificar las intervenciones, que son las acciones requeridas para lograr los resultados previstos delineados en el mapa. Para la OADI (2021), estas acciones describen lo que las partes interesadas realizan para lograr sus objetivos específicos, siendo cada intervención identificada con cajas numeradas. En ocasiones, las intervenciones estarán representadas por múltiples cajas conectadas con líneas punteadas, indicando la necesidad de diversas actividades para concretar los proyectos.

e. Gestión de Integración

En quinto lugar, la conexión entre estos dos niveles de gestión garantiza la coherencia organizativa y la orientación. Desde la perspectiva del enfoque sistémico de la organización, estas conexiones garantizan que el nivel del proyecto esté trabajando para lograr resultados alineados tanto con el objetivo del proyecto como con las trayectorias delineadas en la TdC (OADI, 2021).

f. Contribución de Supuestos

Finalmente, este proceso se conoce como el proceso de mapeo. A partir del mapa inicial, se continúa revisando y ajustando hasta que se obtiene un mapa que cuente una historia coherente y adecuada para los objetivos del proyecto. Es importante destacar que los mapas de cambio suelen pasar por múltiples revisiones, con cambios, movimientos y eliminaciones de elementos hasta que se logra consenso en el grupo sobre la narrativa final (OADI, 2021).

Para Rosenmann y Marinho (2017) es una etapa crucial que involucra la definición colectiva de expectativas, supuestos y aspectos fundamentales del proceso de transformación. Durante este período, los colaboradores involucrados deben articular y llegar a un acuerdo sobre el razonamiento que impulsa la mejora de la iniciativa, fomentando de este modo la eficacia y la responsabilidad en la rendición de cuentas.

4.3. Relación y diferencias de la Teoría de Cambio y Marco Lógico

En cuanto a la relación entre la TdC y ML, Retolaza (2018) indica que ambos enfoques se ocupan del diseño de un proyecto y destaca su complementariedad. Se señala que una TdC eficaz enriquece y perfecciona el diseño, así como la ejecución posterior, de un proyecto concebido conforme a los principios del ML.

También se plantea la sugerencia de que, en el mejor de los casos, cada proyecto concebido con el ML debería derivar de un análisis previo fundamentado en una TdC. Esta asociación se justifica en parte debido a que una TdC examina las alternativas estratégicas y detalla los supuestos de una lógica de intervención en base a un cambio esperado, mientras que el ML describe la secuencia causal conocida de las actividades en relación con los resultados deseados. (Retolaza, 2018, p. 8).

Según Rosenmann y Edson Marinho (2017), la TdC adopta una perspectiva amplia del cambio deseado, su desarrollo implica considerar todos los pasos hacia el cambio deseado, identificar las condiciones previas que facilitarán o dificultarán cada paso, enumerar las actividades que generarán esas condiciones y explicar por qué se espera que esas actividades tengan éxito. Por otro lado, el ML se enfoca más estrechamente en la relación entre los insumos y los resultados.

4.4. Metodología CEPAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]

Esta metodología ofrece la oportunidad de realizar un análisis completo e integral del diseño de un proyecto. Además, integra elementos tanto del ML como de la TdC, lo que permite una evaluación más detallada y precisa del diseño

En este sentido, para llevar a cabo un análisis óptimo del diseño de un proyecto, es necesario examinar cinco elementos en un formato de texto que permita una argumentación clara y consistente, abordando cada una de las preguntas planteadas (CONEVAL, 2020, p. 9). A continuación, se ofrecerá una breve explicación de cada uno de estos elementos. En el anexo A se detallan las preguntas y elementos desarrollados por la metodología.

4.4.1. Descripción general

En esta sección, se solicita un resumen del programa, que abarca siete aspectos clave: la identificación del programa, la problemática o necesidad que aborda, los objetivos establecidos, los bienes y servicios ofrecidos, la población objetivo identificada según diferentes categorías como género, edad, pertenencia étnica y ubicación geográfica, la cobertura prevista y los métodos de focalización, el presupuesto asignado y otras

características importantes del programa que será evaluado. La información necesaria para esta descripción proviene de fuentes oficiales del programa y entrevistas realizadas a nivel central.

4.4.2. Justificación de la creación y diseño del programa

En esta sección, “se procederá a realizar un examen de la justificación y diseño del programa, basándose en la revisión de documentos y entrevistas relacionadas con su diseño y funcionamiento” (CONEVAL, 2020, p.10). Se espera que se responda, al menos, a las preguntas planteadas en cada uno de los temas indicado (Anexo A)

Para llevar a cabo este análisis, será necesario contar con documentación como el diagnóstico del programa, el árbol de problemas, el árbol de objetivos, Planes Nacionales, así como otros documentos normativos o administrativos pertinentes, además de realizar entrevistas correspondientes.

4.4.3. Planeación y orientación de resultados

En esta sección, se debe argumentar si el programa, tal como se describe en sus documentos normativos y administrativos, está diseñado con un enfoque centrado en lograr resultados tangibles, es decir, si sus acciones y apoyos buscan generar un cambio positivo en la población objetivo (CONEVAL, 2020, p. 11). Además, se requiere proporcionar una respuesta detallada a las preguntas guía destinadas a comprender la planificación y el enfoque orientado a resultados del programa.

Los documentos necesarios para llevar a cabo este análisis incluyen el diagnóstico del programa, la matriz de indicadores de resultados (MIR), los lineamientos y reglas de operación (ROP), estudios y evaluaciones previas, así como entrevistas con personas clave involucradas en el programa.

4.4.4. Mecanismos de operación del programa

En este segmento, se requiere examinar si, basándose en la documentación y la información obtenida de las entrevistas con los funcionarios públicos, el diseño del programa incluye los elementos esenciales para que los beneficiarios puedan acceder a los apoyos necesarios (CONEVAL, 2020, p.11).

La documentación necesaria para llevar a cabo este análisis incluye informes, estudios o documentos utilizados por el programa que proporcionen información sobre el problema o necesidad, su población destinataria, su cuantificación y sus manuales de operación.

En este apartado se examinará si el programa bajo evaluación muestra posibles sinergias y concordancias con otros programas o iniciativas en distintos niveles gubernamentales, además de verificar si cuenta con estrategias de coordinación para brindar una atención integral a su población objetivo (CONEVAL, 2020, p. 13).

Dado lo mencionado, para la presente investigación se evaluará el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” mediante la metodología CONEVAL, lo cual ofrece un enfoque más completo. Asimismo, de acuerdo con los elementos establecidos por dicha metodología, será necesario utilizar el ML, MML y TdC como herramientas para abordar de manera más detallada toda la guía de preguntas, permitiendo profundizar en cada aspecto del análisis.

4.5. Metodologías ágiles en el diseño de proyectos

En el dinámico campo de la gestión de proyectos sociales, muchas organizaciones están evolucionando hacia metodologías más ágiles para responder de manera efectiva a las complejidades y cambios de los entornos en los que operan. Aunque marcos tradicionales como el ML y TdC han sido fundamentales en la planificación y evaluación de proyectos, proporcionando estructuras claras y metódicas, se observa una tendencia creciente hacia enfoques que enfatizan la flexibilidad, la adaptación y la colaboración continua.

La crítica hacia estos marcos se centra en cómo el ML presupone una linealidad y una causalidad simplista entre las actividades planificadas y los resultados esperados, ignorando los factores externos impredecibles y la interacción de variables complejas (García, 2021). Además, la inflexibilidad del marco para adaptarse a cambios inesperados durante la implementación del proyecto limita su utilidad práctica, ya que no proporciona el mecanismo necesario para una reevaluación continua y ajustes en respuesta a nuevos desarrollos o información (García, 2021). Estas limitaciones sugieren la necesidad de enfoques más dinámicos y adaptativos en la gestión de proyectos que puedan responder mejor a la incertidumbre y complejidad del mundo real. Se debe resaltar que esta necesidad de marcos ágiles no minimiza la importancia o el valor de las metodologías convencionales, sino que refleja un complemento y una adaptación a las necesidades actuales, donde la capacidad para iterar, aprender y ajustar en tiempo real se convierte en un componente crucial para el éxito y el impacto sostenible de los proyectos sociales.

Una de las metodologías ágiles en auge es el enfoque PM4R Agile, desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la cual representa una adaptación innovadora de las metodologías ágiles al contexto específico de la gestión de proyectos de desarrollo en América Latina y el Caribe.

Este marco combina principios de agilidad con la rigurosidad necesaria para enfrentar los desafíos socioeconómicos y ambientales de la región, promoviendo una ejecución de proyectos más eficiente, flexible y adaptativa. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), PM4R Agile facilita una mejor respuesta a la volatilidad y la incertidumbre típicas de los proyectos de desarrollo, permitiendo ajustes rápidos basados en el aprendizaje continuo y la retroalimentación de los stakeholders, lo cual es crucial para maximizar el impacto y la sostenibilidad de las intervenciones.

La metodología PM4R AGILE, según Garcia et al. (2021) y Bhavsar et al. (2020), fusiona las mejores prácticas de AgilePM y Scrum, con un enfoque ágil en la gestión de proyectos. Destaca por su proceso iterativo e incremental que enfatiza una gestión de proyectos flexible, colaborativa y adaptable, buscando cumplir con los tiempos y presupuestos previstos mientras se maximiza el valor del desarrollo de software ágil. Este enfoque resalta la colaboración, la adaptabilidad y la respuesta a cambios, siguiendo los cuatro valores centrales del desarrollo ágil discutidos por Stormi et al. (2019) y Garcia et al. (2021): valorar a las personas más que a los procesos, el software más que a la documentación, la colaboración más que a la negociación, y la adaptación al cambio más que al seguimiento de un plan. Este marco promueve un compromiso con el logro de resultados mediante entregas frecuentes de valor y una adaptación constante a los cambios, privilegiando un enfoque humano sobre la rigidez procesal.

5. Educación Intercultural Bilingüe

La actual modernización de la educación representa un desafío relevante en sociedades caracterizadas por su multiculturalismo y plurilingüismo (Santiváñez, 2009). Ante ello, la diversidad cultural ha pasado de ser un problema a un recurso valioso en la sociedad, lo cual ha llevado a la implementación de políticas educativas que promueven la multiculturalidad como estrategia para abordar la heterogeneidad y establecer nuevas formas de relación con la diversidad cultural (CEPAL, 2018).

En el marco de la reforma del sistema educativo, se evidencia una discrepancia entre diversos modelos y lógicas de conocimiento y prácticas (CEPAL, 2018). El paradigma dominante, arraigado en el conocimiento científico occidental, tiende a menospreciar otras formas de sabiduría. Los debates sobre la educación desde una perspectiva diversa abarcan una gama de enfoques, desde la inclusión y la integración cultural hasta propuestas de interculturalización del sistema educativo. Estas propuestas buscan incorporar "alternativas epistémicas" en las aulas, es decir, conjuntos de conocimiento diferentes al occidental y modalidades alternativas de generar conocimiento que respalden las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. Para las comunidades indígenas, esto implica

participar en la gestión y supervisión de sus propios sistemas educativos, ejerciendo sus derechos (UNESCO, 2017).

En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se presenta como un enfoque que busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los grupos étnicos y lingüísticos, reconociendo y valorando sus identidades culturales y lingüísticas. Su propósito fundamental es responder a las necesidades educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, respetando sus sistemas de conocimientos, cosmovisiones y lenguas, y fomentando su participación en la construcción de su propio aprendizaje y el desarrollo de sus comunidades. Además, la EIB busca superar la exclusión y la discriminación en el sistema educativo a través del diálogo intercultural, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de saberes desde múltiples perspectivas culturales y lingüísticas (López y Sánchez, 2008) (Tolentino, 2010).

La UNESCO resalta que el propósito fundamental de la EIB radica en fomentar el reconocimiento y enriquecimiento de las diversas culturas, así como en promover el respeto por la diversidad cultural existente en una sociedad. Asimismo, promueve el diálogo intercultural y la sensibilización sobre los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades nacionales y extranjeras (2015). Por otro lado, Trapnell y Neira incluyen objetivos adicionales, como garantizar el aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes y en español como segunda lengua. También buscan asegurar la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la elaboración y ejecución de programas educativos, formando equipos capaces de asumir gradualmente la gestión de dichos programas (2008).

La CEPAL destaca que la inclusión de contenidos relacionados con los aspectos culturales, sistemas de conocimiento y cosmovisiones enriquece la calidad de la educación y aporta valor al currículo al enriquecerlo con prácticas más pertinentes y sostenibles (2018). La EIB también conlleva beneficios sociales significativos, como fomentar el respeto por la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como promover la participación ciudadana activa, empoderando a grupos históricamente marginados y fortaleciendo la democracia y la inclusión social.

No obstante, la EIB enfrenta desafíos importantes. Uno de ellos es que su implementación no puede limitarse al ámbito escolar, sino que requiere una integración efectiva con la comunidad circundante y la colaboración con otras organizaciones, programas y servicios externos. Para lograr esto, las escuelas deben establecer relaciones coordinadas y coherentes con todas las personas e instituciones involucradas en la educación, desde las familias hasta la comunidad en general. Por ende, surge el desafío de establecer vínculos pedagógicos y educativos entre la escuela y la sociedad, considerando el contexto en el que

los niños, niñas y adolescentes se desarrollan e identifican (Trapnell y Neira, 2008) (Berzosa, 2013).

Otro desafío es el apoyo y acompañamiento necesario para los docentes, quienes desempeñan un papel clave en todo el proceso educativo. Es fundamental trabajar de manera conjunta con otros docentes, apostar por un enfoque de educación inclusiva e intercultural a nivel institucional, y proporcionar un proceso continuo de formación y evaluación. Estas acciones contribuirán a que los docentes puedan desarrollar su labor de manera efectiva y se mantengan motivados en su compromiso con la EIB (Berzosa, 2013).

Finalmente, la importancia de la EIB destaca en que su falta de incorporación como política nacional conlleva diversos riesgos. Para Tolentino, uno de los riesgos es la posible pérdida de identidad cultural, ya que, sin la EIB, los estudiantes de grupos étnicos y lingüísticos minoritarios podrían verse obligados a abandonar su lengua materna y su cultura, lo que afectaría su sentido de pertenencia y patrimonio cultural (2010). Además, la falta de políticas de EIB puede dar lugar a desigualdad y exclusión, ya que los estudiantes de estos grupos podrían enfrentar dificultades en el acceso a la educación y oportunidades. También existe el riesgo de barreras de comunicación, ya que la falta de enfoque en la EIB dificultará la comprensión y el diálogo intercultural entre diferentes grupos culturales y lingüísticos (Trapnell y Neira, 2008). Por último, la falta de enfoque en la EIB podría resultar en una educación monolingüe y monocultural, limitando la capacidad de los estudiantes para comprender y apreciar la diversidad cultural en una sociedad globalizada (Berzosa, 2013).

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

En el capítulo anterior la presente investigación estableció las relaciones entre sus ejes principales, los cuales son gestión de proyectos sociales, metodologías para la elaboración de diseño de proyectos sociales, ML y TdC, y el enfoque de la educación intercultural bilingüe. No obstante, es crucial entender esos aspectos teóricos en conjunto con los elementos contextuales.

De este modo, el presente capítulo contextualiza la EIB a nivel Latinoamérica, nacional y provincial. Además, se contextualiza la situación rural de la población en el Perú, en zona andina y en Andahuaylas. Por último, se presentan tres intervenciones organizacionales que desarrollan proyectos sociales con enfoque de EIB en el Perú y cuentan con el apoyo de Liechtenstein para el Desarrollo (LED), fundación que otorga financiamiento a proyectos sociales.

1. Educación Intercultural Bilingüe

1.1. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina

En América Latina, hay aproximadamente 40 millones de indígenas distribuidos en más de 600 comunidades originarias, cada una con su propio conjunto de normas sociales y culturales. La variedad social y cultural constituye un recurso valioso para estas naciones, impactando diversos ámbitos como el económico, social, cultural y educativo (Quintero & Arias-Ortega, 2019, p. 83). La distribución de la población indígena varía considerablemente entre los países latinoamericanos. De acuerdo con el informe del Panorama Social Latinoamericano de la CEPAL, naciones como Argentina, Brasil y Colombia tienen una proporción de población indígena que no excede el 5% de su población total. En contraste, países como Bolivia, Perú y Ecuador cuentan con una presencia indígena que alcanza aproximadamente el 30% de su población (CEPAL, 2020).

En el ámbito de la educación formal, las comunidades indígenas suelen enfrentar dificultades significativas para acceder a una educación adecuada. Esto se debe, en parte, a la falta de sensibilidad por parte de los sistemas educativos, que históricamente han descuidado las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de estas comunidades. (Villalta, 2016). A pesar de ello, las comunidades indígenas han estado reclamando su derecho a la educación durante mucho tiempo.

Con el transcurso del tiempo y una mayor organización dentro de las comunidades, los miembros indígenas se dieron cuenta de que el sistema educativo oficial, que tenía un enfoque homogeneizante y monolingüe, no cumplía con sus necesidades ni contribuía a la

preservación de su cultura (Corbetta, 2018). Además, percibieron que este sistema no promovía el cambio social ni el progreso que buscaban. En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió como una demanda de las organizaciones indígenas, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y como una política de empoderamiento para valorar su cultura.

En la región, se ha evidenciado un avance significativo en la ampliación de la cobertura de la EIB. Según Zajícová, los países de habla hispana en América pueden dividirse en dos grupos en relación con la legislación sobre la declaración de las lenguas indígenas como oficiales. Diez de estos países, entre los que se encuentran Argentina, Bolivia, México, Chile, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, cuentan con leyes relacionadas con este tema. Por otro lado, en nueve países, como Costa Rica, Cuba, El Salvador, Panamá, Guatemala, Honduras, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay, no existe legislación similar (2017). Es importante señalar que, en algunos casos, la oficialidad de las lenguas indígenas se estableció primero a través de leyes y luego se incorporaron en la constitución. En otros países, se han promulgado leyes posteriores a las constituciones que reconocen la oficialidad de las lenguas indígenas.

Diversos programas similares han demostrado que integrar la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar beneficia la educación de los estudiantes indígenas y mejora su rendimiento académico (López, 2001). Al contrario de lo que se pensaba anteriormente, aprender a leer y escribir en la lengua materna no representa un obstáculo para adquirir un segundo idioma o para el proceso educativo en general; de hecho, sirve como la base fundamental para cualquier nuevo aprendizaje, incluyendo el lingüístico (Tomé & Nolasco, 2014). Además, el uso de la lengua materna también tiene un impacto positivo en la participación y el compromiso de los niños y niñas con su educación. Se ha observado que los estudiantes participan de manera más activa en las actividades orales en clase y establecen relaciones más sólidas con sus compañeros y maestros, tanto dentro como fuera del salón de clases (López & Wolfgang, 2000).

1.2. Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

Según la ENAHO (2020), en el Perú, existen un total de 9 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar; de ese total, alrededor de 1.5 millones son niños indígenas, y los departamentos de Puno y Cusco son los que tienen la mayor concentración de estos niños indígenas en edad escolar, con un 18,10% y un 17,07%, respectivamente. En los años 90, en Perú se implementó la EIB como parte esencial del sistema educativo, en respuesta a la necesidad de atender a los pueblos originarios. Esta medida ha sido respaldada por leyes a favor de las comunidades indígenas y por el compromiso de gobiernos locales y organismos

como UNICEF (UNICEF, 2009). Para el año 2020, en Perú hay 26,862 instituciones de EIB, atendiendo a 1 millón de niños, adolescentes y jóvenes que hablan una de las 48 lenguas originarias presentes en el país. (MINEDU, 2021).

La Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), instaurada en 1989, marcó un punto de inflexión al introducir el concepto de educación intercultural. Posteriormente, la Ley N° 27818, conocida como Ley de EIB, promulgada el 22 de julio de 2002, garantiza la realización plena del derecho a la educación desde la perspectiva de las cosmovisiones indígenas, asegurando su carácter intercultural y su arraigo lingüístico original. Además, la Ley N° 28044, llamada Ley General de Educación y promulgada el 17 de julio de 2003, establece en su artículo 2 la educación como un derecho fundamental de cada individuo y de la comunidad. En virtud de esta disposición, el Estado se compromete a asegurar una educación integral y de calidad para todos, así como la universalización de la enseñanza básica.

Específicamente, la Ley N° 29735, promulgada en 2011, establece un marco normativo para el uso, preservación, desarrollo, fomento y revitalización de las lenguas originarias. Destaca el reconocimiento de que toda persona tiene derecho a recibir instrucción en su lengua materna y dentro de su propia cultura, en concordancia con una perspectiva intercultural. El 2016, el gobierno peruano aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, la cual establece lineamientos y estrategias para garantizar una educación que respete y valore la diversidad cultural y lingüística (Ministerio de Educación, 2016a).

Esta política estableció la elaboración de un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe para el año 2021, que hasta la fecha representa la herramienta de gestión más actualizada para guiar la implementación de la política pública de EIB en todas las instancias educativas. Su objetivo es asegurar que todos los grupos demográficos en Perú reciban una educación relevante y de alta calidad, reconociendo y valorando positivamente la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística del país (Ministerio de Educación, 2016b). Es resaltante que este plan fue aprobado en consulta previa con las organizaciones de los pueblos indígenas. (Ministerio de Educación, 2016).

Los avances en la implementación de la EIB en el contexto peruano se han centrado principalmente en las políticas propuestas. En este sentido, se ha observado un desarrollo normativo, jurisprudencial y doctrinario que ha incorporado principios avanzados a nivel internacional en el ordenamiento jurídico nacional (Rebaza & Seminario, 2018). Sin embargo, a pesar de los notables avances legales reconocidos a nivel global, aún persisten importantes desafíos en la aplicación práctica de estas políticas educativas. Se ha señalado que las

implementaciones de estas políticas han sido frágiles, dispersas y discontinuas (De Belaunde, 2011). Aunque se reconoce que los avances limitados logrados en los últimos diez años se han debido en gran medida a iniciativas respaldadas por cooperación internacional y a la influencia de instituciones financieras globales, las cuales han vinculado sus préstamos a la modernización del sistema educativo y al cumplimiento de las responsabilidades estatales hacia las comunidades indígenas (Trapnell, 2022).

1.3. Educación Intercultural Bilingüe en Andahuaylas

En la región Apurímac, el idioma principal es el quechua sureño, con sus variantes Chanca y Collao, siendo utilizado por el 70,8% de la población de 5 años en adelante como lengua materna según los datos proporcionados por la Dirección Regional de Educación de Apurímac en el año 2022 (DREA, 2022, p. 28). En la provincia de Andahuaylas, el 77,3% de la población habla quechua, lo que equivale a alrededor de 118,000 personas (INEI, 2017). En cuanto a la población en edad educativa, según datos del MINEDU, en la provincia de Andahuaylas existían alrededor de 55,000 estudiantes en el nivel primario y secundario de educación (2019).

Según MINEDU, la región Apurímac cuenta con 2663 instituciones de educación básica regular, de las cuales 799 están ubicadas en Andahuaylas, de estas, el 54.94% cuentan con la caracterización psicolingüística de "EIB de Fortalecimiento" (2021), la cual se centra en atender a estudiantes cuya lengua materna es el quechua (2018). A nivel regional, la Dirección Regional de Educación de Apurímac ha presentado su "Proyecto Educativo Regional de Apurímac al 2036", donde resalta su componente central denominado "Sociedad educadora intercultural". Este eje tiene como objetivo fomentar un enfoque educativo inclusivo e intercultural mediante políticas que buscan aprovechar el conocimiento cultural y aplicarlo en la educación (2022). En relación con la EIB, en el documento se propone como objetivo fortalecer las instituciones EIB; sin embargo, no se mencionan qué acciones se realizarán para cumplirlo ni los indicadores que se usarán para evaluar el objetivo.

Si bien a nivel provincial no se ha encontrado información sobre políticas de EIB, en las fuentes revisadas sobre instituciones con enfoque EIB en el Perú, se destaca que Andahuaylas es una de las ocho provincias andinas que cuentan con un Instituto Superior Pedagógico (ISP) que ofrece la especialidad EIB. Desde el 2017, la Universidad Nacional José María Arguedas crea, mediante Resolución del Consejo Directivo N° 035-2017-SUNEDU/CD, la carrera de "Educación Primaria Intercultural", la cual tiene como objetivo formar profesores competentes para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje con estándares de calidad, eficiencia, efectividad y relevancia, basándose en el reconocimiento y

aprecio de la diversidad cultural (UNAJMA, 2022). Con ello se espera que la cantidad de docentes que cuenten con educación especializada en EIB aumente y se refleje en la calidad de educación que reciben los estudiantes.

2. Población infantil indígena

2.1. Población infantil indígena en Perú

El Perú se caracteriza por su vasta diversidad étnica y lingüística, siendo reconocido como uno de los países más diversos en este aspecto. Según el Censo de Población y Vivienda de 2017, se identificaron 55 grupos indígenas en el país, de los cuales 51 están en la región amazónica y 4 en la región andina (INEI, 2018). Además, según un informe conjunto del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), hay aproximadamente cuatro millones de indígenas en el país, de los cuales un millón, equivalente al 26%, son niños, niñas y adolescentes (2010). Este informe indica que el 78% de la población indígena entre 3 y 17 años vive en condiciones de pobreza (UNICEF, 2010). La mayoría de los niños y adolescentes indígenas residen en áreas con altos niveles de pobreza y desnutrición crónica infantil, como es el caso de Huancavelica, donde el 56% de la población infantil pertenece a comunidades indígenas. Esta región presenta un índice de pobreza del 77% y una tasa de desnutrición crónica infantil del 53% (INEI, 2011).

Según la CEPAL (2009) y el INEI (2008) aunque ha habido avances en la inscripción de niños indígenas en seguros de salud, persisten deficiencias en la cobertura médica. Se carece de personal médico y técnico en áreas donde residen comunidades indígenas. Además, menos del 40% de estos niños tienen acceso a agua potable y solo el 20% cuenta con servicios de desagüe. La desnutrición crónica es un problema significativo en regiones donde la mayoría de la población infantil habla una lengua indígena, con tasas superiores al promedio nacional.

La diferencia educativa entre niños indígenas y no indígenas es notable. Según Espinoza, solo el 32% de los niños indígenas de 3 a 5 años asisten a la escuela, en contraste con el 55% de los no indígenas. Un 9% de los niños indígenas de 6 a 11 años, aproximadamente 40 mil niños, no tienen acceso a la educación, y solo el 11% de los indígenas de 18 a 20 años acceden a la educación superior (2007). Más de 250 mil menores indígenas entre 3 y 17 años están excluidos del sistema educativo. Además, solo el 38% de los niños indígenas que asisten a la escuela reciben educación en su lengua materna (MINEDU, 2013).

2.2. Población infantil indígena andina

De acuerdo con la distribución realizada en el Atlas Sociodemográfico de los Pueblos Indígenas del Perú, las regiones que albergan a la población indígena andina son: Áncash, Cusco, Ayacucho, Apurímac, Arequipa, Huánuco, Junín, Pasco, Puno, Huancavelica y Cajamarca (CEPAL, 2011). En estas regiones se concentra la mayor cantidad de peruanos que tiene el quechua como lengua materna: Apurímac (77.1%), Ayacucho (69.1%), Huancavelica (69%) y Cusco (59.8%) (INEI, 2017). De estos el 25.2%, aproximadamente 778,630 personas, de la población tienen entre 3 a 17 años. En contraste con la amplia distribución geográfica que se observa en la población quechua parlante, la población que habla aimara está principalmente concentrada en una región: Puno (29.1%) y Tacna (26%) (INEI, 2017). Y la población infantil representa el 19.2% del total, aproximadamente 66,821.

Es en las regiones andinas, en las cuáles se concentra la mayor cantidad de población infantil indígena, donde se registran tasas altas de incidencia de pobreza en la niñez indígena: Huancavelica (82%), Apurímac (76%), Ayacucho (72%) y Puno (67%) (INEI, 2017). La población también enfrenta desafíos relacionados con la limitada accesibilidad a servicios de salud. En estas áreas, la cantidad de centros de salud varía, con un promedio de uno por cada 73.9 mil habitantes en las provincias de Puno, y uno por cada 9.2 mil habitantes en las provincias de Apurímac (INEI, 2017). Los datos presentados son inferiores a los recomendados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) e impactan directamente en una de las principales enfermedades que aquejan a esta población: la desnutrición infantil. La incidencia de la desnutrición crónica no es uniforme en todo el país. Aunque no hay datos específicos por lengua materna, se observa que las regiones andinas tienen tasas de desnutrición crónica superiores al promedio nacional del 18%. Por ejemplo, en Apurímac es del 22.7%, en Ayacucho es del 18.1%, y en Huancavelica alcanza el 31.5%, incluso por encima del promedio rural del 33% (INEI, 2021).

Respecto a la educación, del total de estudiantes matriculados en educación básica, los estudiantes indígenas que tienen como lengua materna el quechua y el Aymara representan el 11.39% (691,061) y el 1.28% (77,694) respectivamente (INEI, 2017). Otro de los principales problemas que enfrentan es la alta tasa de abandono escolar, especialmente en áreas donde predominan estudiantes aymaras y quechuas, tanto en entornos urbanos como rurales (INEI, 2017).

Esta situación es más notable en los niveles de educación inicial y primaria. Además, en las escuelas con una mayoría de estudiantes indígenas, la proporción de abandono debido a enfermedades es significativamente mayor (22%) que en las escuelas donde predomina el español como lengua materna (INEI, 2017). Esto evidencia la fragilidad en el camino

educativo de los niños indígenas, con los estudiantes aymaras (26%) y quechuas (22%) mostrando las tasas más altas de abandono escolar debido a enfermedades (INEI, 2017). Este fenómeno contribuye al aumento de la disparidad entre los niños y adolescentes quechuas y aquellos cuya lengua materna es el castellano.

2.3. Población infantil indígena en Andahuaylas

Según el INEI, la población infantil indígena en la región de Apurímac en el año 2017 era de 178,776 niños, niñas y adolescentes menores de 18 años. Siendo la provincia de Andahuaylas la que concentra la mayor cantidad con 64,216 de niños y niñas, de los cuales el 57% de la población viven en áreas rurales. De esta población, el 64.4% tiene como lengua materna el quechua, 0.1% el Aymara y 35.3% el castellano (REDATAM, 2017).

La situación educativa de niños y niñas en Apurímac, según la Evaluación Muestral de Estudiantes del 2022, refleja desafíos significativos en comprensión lectora y matemática. Las condiciones educativas en esta región están marcadas por resultados que sugieren la necesidad de enfocar esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y el acceso a recursos didácticos adecuados (MINEDU). Esta problemática es notoria en comparación con los resultados de la región en años anteriores. Por ejemplo, del 2019 a 2022, el promedio del nivel de logro de estudiantes de Apurímac disminuyó en comprensión lectora (5 puntos porcentuales) y en matemática (31 puntos porcentuales) (MINEDU, 2022).

En relación con la salud infantil, Andahuaylas es la cuarta provincia de Apurímac con mayor porcentaje en índice de desnutrición crónica en niños indígenas menores de 5 años (25.6%) (SIEN 2017), situándose por encima del promedio nacional (17.4%). Durante el año 2020, las disparidades existentes se han acentuado debido a la pandemia de COVID-19. La prevalencia de la anemia en la población infantil aumentó del 16.1% en 2019 al 17.5% en 2020 (INEI, 2022). Este aumento se relaciona con diversos factores, como las desigualdades en el acceso a servicios esenciales de salud, las prácticas alimentarias inapropiadas y la situación de pobreza. Respecto a la educación, la información más preocupante de la provincia es que la tasa de desaprobados en educación básica es la segunda más alta (5.17%) y su tasa de atraso escolar en secundaria es la cuarta más alta (21.5%) (MINEDU, 2015). En cuanto al derecho a la identidad, en el área urbana, el 0.5% (474) de los niñas y niños quechuas no tienen partida de nacimiento, frente al 0,1% de los que hablan castellano; y en el área rural, el 0,7% (1,289) de quechuas y el 0,5% de aymaras no cuentan con partida de nacimiento (INEI, 2017). El que la población infantil indígena no esté adecuadamente registrada los convierte en más vulnerables a una situación de exclusión.

3. Intervenciones de proyectos sociales con enfoque de EIB - Star en adelante

3.1. Proyecto de Educación Intercultural de Andahuaylas y Chincheros

El proyecto de Educación Intercultural de Andahuaylas y Chincheros (PEBIACH), funcionó desde 1990 hasta 2002 en mérito al Convenio de Cooperación Técnica Internacional entre la Fundación Antoon Spinoy de Malinas - Bélgica y el Ministerio de Educación del Perú. Este proyecto se desarrolla en la Sub-Región Chanka: Provincias de Andahuaylas y Chincheros (Región Apurímac) y las provincias de Sucre y La Mar (Región Ayacucho) ubicadas en la zona sur andina del Perú (2011, pg. 37).

El modelo que PEBIACH transmitió en las provincias donde ejecutó el proyecto, se basa en comprender la importancia de la lengua materna quechua y su desarrollo como instrumento principal de aprendizaje, para luego transferir progresivamente estos aprendizajes a la adquisición de una segunda lengua, que es el castellano. Por ello, PEBIACH busca responder a las exigencias de la realidad de Andahuaylas, incorporando en el currículo la lengua materna que trae consigo la incorporación de los demás elementos culturales que pertenecen a la comunidad quechua-hablante. Todo esto con el fin de lograr aprendizajes significativos y fortalecer la propia identidad cultural del niño/niña y adolescente.

Siguiendo las directrices políticas y legales establecidas para la EIB en Perú, el Programa de EIB de la Amazonía Peruana (PEBIACH) implementó el currículo de EIB en 11 escuelas experimentales y 113 centros educativos ampliados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, según Rodas, CEO del proyecto, a pesar de los avances significativos en la aplicación de la EIB, aún persisten desafíos en la realidad educativa de algunas comunidades. En estas áreas, donde el modelo educativo anterior era predominantemente urbano y castellanizador, se observó que muchos niños terminaban la primaria sin habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas, además de presentar una falta de conexión con su comunidad y conocimientos limitados sobre su propia diversidad cultural (2011).

Frente a esta problemática, se establecieron cuatro objetivos principales para la ejecución del PEBIACH, los cuales contribuyeron significativamente al avance de la Educación Intercultural Bilingüe. Según Rodas, el primer objetivo consistía en desarrollar una metodología pedagógica que considerara las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los pobladores para mejorar la calidad educativa en las escuelas rurales. El segundo objetivo era formar maestros bilingües que hablasen quechua a través de la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural con un enfoque de mantenimiento. El tercer objetivo buscaba promover la práctica de la interculturalidad en Andahuaylas, mientras que el cuarto objetivo se centraba en fomentar el estudio y conocimiento de la Cultura Chanka y la Cultura Andina para evitar su deterioro gradual.

De esta manera, el PEBIACH, en línea con las políticas y legislaciones peruanas sobre la EIB, implementó el programa curricular de EIB en 11 escuelas experimentales y 113 centros educativos de expansión del MINEDU. Se crearon materiales educativos en quechua adaptados a las necesidades de los alumnos, se capacitó a los maestros en EIB utilizando metodologías para centros unidocentes y multigrados, lo que contribuyó a mejorar el aprendizaje y la identidad cultural. Además, se sensibilizó a los padres de familia sobre la importancia de valorar el idioma quechua.

La población objetivo fueron niños, niñas, padres de familia, miembros y autoridades de la comunidad. Por el lado de las escuelas Experimentales, estas están compuestas por 7 escuelas de la provincia de Andahuaylas y 4 de la provincia de Chincheros, dentro de ello, se obtuvo 1235 alumnos beneficiarios de 1ro a 6to grado con padres de familia que pertenecen a 11 comunidades campesinas quechuas. Así mismo, se capacitó a 52 docentes en EIB. En cuanto a la constitución de las 113 escuelas, 57 pertenecen a la provincia de Andahuaylas, 21 a la provincia de Chincheros y 25 a la provincia de Sucre; en las cuales se obtuvieron 4445 alumnos beneficiarios y 148 docentes capacitados en Programa Curricular de Educación Bilingüe Intercultural. A partir de estas mejoras, en 1996, el Ministerio de Educación del Perú ha seleccionado y encargado al PEBIACH para la expansión y aplicación de la propuesta pedagógica en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente y en el mejoramiento de la calidad educativa.

Finalmente, se destaca la importancia crucial de crear y ejecutar prácticas educativas interculturales que desafíen la hegemonía cultural al cuestionar la imposición de sus conocimientos y valores, y que abran la puerta a otras perspectivas, valores y comprensiones de la realidad en el diseño curricular. Actualmente, el programa ya no sigue en la construcción de propuestas de EIB, pero dejó grandes avances en cuanto al diseño del proyecto social con enfoque educativo (Rodas, 2011).

3.2. Proyecto Educación Intercultural Bilingüe Paz y Esperanza de la región de Apurímac, provincia de Andahuaylas

El proyecto Educación Intercultural Bilingüe fomentado en Allin Kawsay en la región Apurímac, en alianza con la organización Paz y Esperanza buscaron formar y educar a los niños, niñas y adolescentes quechuas contribuyendo con la ODS 4 “Educación de Calidad”.

Por un lado, Allin Kawsay se enraíza en la experiencia de un equipo de voluntarios extranjeros, Silvia Fischer, Brigitte Chevally y Jean Bouquet de religión católica que viajaron al Perú en 1994 para trabajar con comunidades andinas del Sur que presentaban una problemática latente en cuanto a la educación que no permitía oportunidades de aprendizaje y comprensión a los alumnos que tenían como lengua materna el quechua.

Por otro lado, Paz y Esperanza es una organización, que desde 1996, trabaja junto a las personas vulnerables, para que sean libres de distintas formas de violencias e injusticias. Buscan contribuir en la consolidación de la ciudadanía, a través de la protección de la niñez, igualdad de género y el cuidado del medio ambiente. Durante su trayectoria, el logro más importante de la organización fue impactar a más de 17278 personas, a través de sus diversos programas: Niñez y adolescencia, Personas con discapacidad, Emergencias, Movilidad humana y Casos emblemáticos y el proyecto de EIB en la región de Apurímac. De ellas, 8052 son mayores de 18 años /46%); mientras que, los niños, niñas y adolescentes alcanzan a 9266 (54%) de la población atendida.

En cuanto al proyecto de EIB, la organización encontró que la metodología de enseñanza en las situaciones educativas en Apurímac no abarcaba en su totalidad la cultura, los valores y el idioma de su comunidad a la que pertenecían. Según, LED se evidencia que los alumnos presentaban un bajo nivel de conocimiento a su grado y que no se identificaban con su idioma y cultura. Frente a ello, el proyecto inició el año 2018 con la intervención de ambas organizaciones mencionadas y finalizó el 2020 (2023)

El propósito de este proyecto fue que los estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria de las redes educativas de las zonas de la región Apurímac, cuenten con una educación contextualizada donde desarrollen capacidades para el desenvolvimiento socio productivo al incluir EIB en su metodología de enseñanza. Así mismo, los objetivos específicos fueron tres: primero crear redes educativas donde se gestionen e implementen las políticas educativas con enfoque de EIB. El segundo objetivo, fue trabajar con los directores y docentes de secundaria rural aplicando metodologías educativas de formación para trabajo y la vida con el enfoque EIB, finalmente, crearon alianzas con las autoridades educativas y gobiernos locales, comprometidos con el desarrollo de la EIB.

En ese sentido, entre sus principales logros 6000 estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria cuentan con una propuesta curricular diversificada que no solo potencia su desarrollo y aprendizaje, sino que también rescata y valora elementos fundamentales de la identidad cultural y la formación de los procesos de aprendizaje. Además, 668 profesores implementaron cambios significativos en la gestión del salón de clases, abordando aspectos como la planificación de actividades, la configuración del entorno, la creación de zonas de interés y la adopción de disciplina positiva, entre otros (Kawsay, A., & Faiffer, G, 2023)

3.3. Proyecto Saywa

La Asociación “Centro de Investigación y Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y Ecológica” SAYWA es una organización sin fines de lucro, que ejecuta programas

y proyectos educativos, culturales, lingüísticos y ecológicos innovativos y sostenibles con un enfoque intercultural en el contexto sur andino. (Saywa, 2023). Los valores que comparte y cultiva la organización desde ese entonces son, reciprocidad, lealtad cultural, lealtad lingüística, transparencia, eficiencia, trabajo en equipo y valores éticos morales. Asimismo, comparte cinco enfoques que visibilizan en cada uno de sus proyectos desarrollados, el enfoque de territorialidad, enfoque de derecho, enfoque democrático, intercultural y el Buen vivir (Saywa, 2023).

La organización comenzó sus actividades en enero de 2001, centrándose en proyectos educativos adaptados a las necesidades socio-culturales y lingüísticas de las comunidades andinas. En 2009, con financiamiento de LED, llevó a cabo el Proyecto "Sistematización de los saberes y prácticas del mundo andino de Áncash, Apurímac y Huancavelica". Además, entre 2010 y 2012, LED apoyó el Proyecto "Reafirmación cultural y lingüística de líderes indígenas mediante el fortalecimiento de capacidades organizativas".

En paralelo, entre 2013 y 2015, con el respaldo de LED en su primera fase, se llevó a cabo el Proyecto "Mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes del nivel inicial y primaria, fortaleciendo capacidades, conocimientos, prácticas y derechos desde la cultura andina en las provincias de Andahuaylas y Chincheros de la región Apurímac – Perú". Luego, entre 2016 y 2018, en su segunda fase, se desarrolló el Proyecto "Escuela Amable de Los Chankas", enfocado en mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde el nivel inicial hasta la secundaria.

Posteriormente, entre 2019 y 2021, en su tercera fase, se inició el proyecto "Comunidad Amable de Los Chankas", el cual busca consolidar los aprendizajes de los estudiantes (nivel inicial y primaria), integrando la cultura andina, lengua quechua y castellano mediante enfoques de EIB, de género y medio ambiente. Actualmente, esta última intervención se ha extendido por 18 meses adicionales, lo que refleja el continuo apoyo de LED en el desarrollo del proyecto.

El objetivo principal del proyecto es Contribuir con la mejora de la gestión educativa para una educación EIB pertinente y sostenible en el tiempo. En ese sentido, hasta el momento se logró once puntos importantes que son un hito para la organización, de los cuales se resalta que las familias implementan espacios de aprendizaje en sus hogares que son aprovechados por sus hijos/as en sus aprendizajes que, Saywa en asocio con la Dirección Regional de Educación de Apurímac y UGEL Andahuaylas fortalecieron en el conocimiento, uso y manejo del quechua a los servidores públicos y privados promoviendo mayor identidad en la cultura y lengua propia, cómo también, los directores y docentes capacitados en gestión

escolar y del aprendizaje en educación intercultural bilingüe (EIB) reflejan en la mejora de aprendizajes en los estudiantes.

Finalmente, el proyecto todavía sigue en desarrollo. Si bien se evidencian cambios significativos con respecto a fortalecer la identidad desde la educación intercultural Bilingüe y mejorar la enseñanza; el diseño de este será evaluado con mayor profundidad en el capítulo 5, con el fin de aportar a la mejora en la Gestión de proyectos educativos de EIB en el Perú.



CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray. En los siguientes párrafos se describe la metodología de investigación para explorar el tema propuesto.

1. Enfoque, alcance y diseño

Para este estudio se ha elegido adoptar un enfoque cualitativo, el cual busca explorar, comprender e interpretar los fenómenos a partir de las percepciones y significados generados por las experiencias de los participantes (Hernández, 2014). Este enfoque se alinea con el objetivo principal de la investigación de comprender y analizar el diseño de un proyecto específico utilizando las herramientas del enfoque lógico, como el mapeo de actores, el árbol de problemas, el árbol de objetivos, la lógica horizontal y la lógica vertical. Además, permitirá entender las perspectivas, experiencias y valoraciones del equipo ejecutor del proyecto, de los directores y profesores, así como de los aliados para la ejecución del proyecto y los padres y madres de familia de la población beneficiaria.

Respecto a la extensión de la investigación, esta es descriptiva, con la intención de detallar las propiedades, características y perfiles de individuos, grupos, comunidades, procesos, objetos u otros fenómenos que se sometan a un análisis (Hernández, 2014, p.13). El alcance descriptivo se utilizará para analizar si los componentes de la fase de diseño del proyecto estuvieron adecuadamente planteados. Respecto al diseño de la investigación, se trata de un estudio de caso que se enfoca en la descripción y análisis detallado de unidades y su entorno de manera sistemática (Hernández, 2014), con el objetivo de investigar a fondo el proceso de diseño del proyecto "Comunidad Amable de los Chankas" para comprender un fenómeno que pueda contribuir a futuros proyectos sociales relacionados con la EIB.

Es importante destacar que la recolección de información para el estudio se realiza en un período específico, desde 2022 hasta 2023, lo que, según Hernández (2014), convierte al estudio en transversal. Finalmente, la presente investigación adopta un diseño no experimental, ya que busca observar situaciones existentes en la realidad, sin que el investigador las provoque intencionalmente (Hernández, 2010). Este tipo de investigaciones es de carácter observacional, ya que su objetivo principal es comprender el comportamiento humano en contextos naturales (Monje, 2011). En el caso del proyecto, se buscará analizar las variables del diseño del proyecto sin manipulación por parte del investigador, con el fin de conocer las percepciones y observar las acciones del equipo de trabajo involucrado en el

proyecto, así como de los directores, profesores, aliados y padres de familia de la población beneficiaria.

En cuanto a las categorías y variables para el análisis de la información, estas se determinaron en función de las bases teóricas planteadas en la metodología de evaluación del diseño de proyectos, específicamente en la Evaluación de Consistencia y Resultados que facilita un análisis completo e integral del proceso. Literatura avalada por la institución CONEVAL.

Tabla 2: Variables dependientes e independientes y sus indicadores

| Evaluación del diseño | | |
|--------------------------|---|--|
| Variables | | Indicadores |
| Variable dependiente | La validez del diseño del proyecto "Comunidad amable de los Chankas" | Logro de los objetivos del proyecto |
| Variables independientes | Justificación de la creación y diseño del programa | Identificación clara de las causas, efectos y características problema |
| | Contribución a las metas y objetivos nacionales | Congruencia del Propósito y los objetivos del proyecto con el Plan Nacional y ODS |
| | Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad | Identificación de forma clara y explícita a su población potencial (PP) y objetivo (PO) en sus documentos normativos |
| | Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención | Identificación de características de los beneficiarios establecidas en su documento normativo |
| | Contribución de indicadores | Verificar que los indicadores son específicos y realizables |
| | De la lógica horizontal de la matriz de indicadores | Verificar que las metas de los indicadores están impulsados al desempeño |
| | Registro de operaciones programáticas y presupuestales | Identificación y cuantificación de los gastos en los que incurre para generar los bienes y los servicios |
| | Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales | Complementariedad con programas nacionales y/o acciones de desarrollo social en otros niveles de gobierno |

2. Herramientas de la investigación

El propósito de la investigación cualitativa es recolectar datos con el fin de analizarlos y comprenderlos para abordar las preguntas de investigación (Hernández, 2014). Según Hernández (2014, p.34), se empleó el criterio de triangulación de datos en cuanto a las herramientas, lo que implica utilizar diversas fuentes y métodos de recolección. Inicialmente, se recurrió a fuentes documentales para contextualizar y comprender el proyecto; posteriormente, se diseñaron entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se realizaron al equipo que participó en el diseño del proyecto para complementar la información obtenida a través de documentos, así como a expertos en diseño de proyectos sociales y EIB para validar si el diseño propuesto por Saywa presenta áreas de mejora. Finalmente, se llevaron a cabo grupos focales para comprender el enfoque y la participación de los actores involucrados.

La revisión de las fuentes documentales es fundamental, ya que proporciona información valiosa, pues las personas, organizaciones y sociedades registran su historia y situación actual en documentos, materiales y artefactos directos (Hernández, 2014, p.28).. En ese sentido, para la investigación se hizo una revisión a profundidad de los documentos de la Tabla 3,

Tabla 3: Propósito de documentos técnicos

| Documento | Propósito |
|---|---|
| Información básica de Saywa | Inicial: entender la dinámica del proyecto Final: triangular la información obtenida en las entrevistas y focus groups |
| Plan Anual de Trabajo 2022 y 2023 (PAT) | |
| Marco Lógico de "Comunidad amable de los Chankas" | |
| Informe Narrativo 2022 | |
| Estadísticas de estudiantes, docentes e instituciones educativas 2021 | |

Adaptado del Saywa (2022)

Para la selección de participantes en las entrevistas se empleó un método de muestreo por conveniencia, el cual implica seleccionar las unidades de observación en función de la disponibilidad y accesibilidad de los investigadores (Ponce y Pasco, 2015, p.54). Las entrevistas realizadas siguieron el formato semiestructurado, donde el entrevistador cuenta con un guion que aborda los temas principales a tratar. No obstante, el entrevistador

tiene la flexibilidad de formular preguntas adicionales según considere pertinente, solicitando al entrevistado aclaraciones o profundización sobre determinados aspectos (Corbetta, 2007).

El proceso de diseño de un proyecto es de carácter participativo porque involucra diversos actores. Para las entrevistas se consideró al equipo conformado por Saywa que participaron en la elaboración del diseño del proyecto. Asimismo, también se realizaron entrevistas a especialistas en diseño de proyectos sociales en EIB y familiares de los estudiantes beneficiarios del proyecto, con el fin de poder validar el diseño de Saywa. Cabe resaltar que no se utilizó alguna herramienta para conocer la perspectiva de los niños y niñas, debido a que, durante la visita presencial a la comunidad, el público objetivo principal se encontraba en actividades festivas, por lo que no se llegó a coincidir los horarios de entrevista con los niños.

Tabla 4: Entrevistas

| Tipo de entrevista | Fuentes de información | |
|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| Entrevista semiestructurada | Coordinador del proyecto | Antonio Rodas Antay |
| | Desarrollador del proyecto | Eliseo Alarcón Alarcón |
| | Desarrollador y líder del proyecto | Julio César Lizarme Sánchez |
| | Lingüista PUCP y doctora en educación | Nila Vigil Oliveros |
| | Doctor en Antropología en la PUCP | Luis Felipe Mujica Bermúdez |
| Entrevista semiestructurada | Madre de familia | Milagros Flavia Gomez |
| | Padre de familia | Ezio Ramos Huamanñakuj |

Finalmente, de acuerdo con Escobar y Bonilla, el propósito de un grupo focal es provocar la emergencia de actitudes, emociones, convicciones, vivencias y respuestas por parte de los participantes (2017). Para la investigación, se planteó realizar una sesión de focus group dirigido a los profesores y directores de los colegios de los distritos de distritos de Turpo y Huancaray. La sesión tendrá la duración de 1 hora y el objetivo es lograr que el grupo responda a las preguntas guías en un ambiente de interacción conjunta para conocer sus perspectivas sobre el diseño del proyecto.

Tabla 5: Focus Groups

| Tipo | Fuentes de información | |
|---------------------------------------|--|-----------------------------|
| Focus group a profesores y directores | Inicial – Comunidad de Soccospata | Gissella Huaraca Huamán |
| | Inicial – Comunidad de Toracca | Armandina Inca Ccoicca |
| | Primaria – Comunidad de San Juan de Occollo | Maximiliano Cárdenas Arenas |
| | Primaria – Comunidad de Ccancayllo | Maruja Perez |
| | Primaria – Comunidad de Chumpallhua | Yanet Gutiérrez Ayquipa |
| | Directora - I.E - EIB 54176 de la comunidad de Turpo | Melania Ccopa Herbes |

3. Análisis de la información

El paso fundamental en el análisis de datos cualitativos implica organizar e interpretar la información no estructurada (Hernández, 2010). Dentro de las ciencias de la gestión, los enfoques más comunes son el análisis basado en los datos y el análisis de contenido (Ponce & Pasco, 2015).

Para este estudio, se emplea el análisis de contenido, que implica una evaluación minuciosa y metódica del contenido de la comunicación con el objetivo de detectar temas y patrones. Asimismo, facilita la realización de inferencias sobre el contexto en el que se generaron los datos analizados.

3.1. Unidades de análisis

Para abarcar los objetivos de la investigación se inicia describiendo el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” según la estructura del apartado de CONEVAL.

Tabla 6: Descripción de la Evaluación de Consistencia y Resultados de CONEVAL

| Contenido |
|---|
| Identificación del programa (nombre, siglas, dependencia y/o entidad coordinadora, año de inicio de operación, entre otros) |
| Problema o necesidad que pretende atender |

Tabla 6: Descripción de la Evaluación de Consistencia y Resultados de CONEVAL (continuación)

| |
|--|
| Metas y objetivos nacionales a los que se vincula |
| Descripción de los objetivos del programa, así como de los bienes y/o servicios que ofrece |
| Identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida |
| Principales metas de Fin, Propósito y Componentes |

Adaptado de CONEVAL (2021).

Para realizar la evaluación del diseño del proyecto, se dará a través de la metodología de Evaluación de Consistencia y Resultados de CONEVAL, lo cual facilitará analizar la validez del diseño mismo. En la siguiente tabla 7 se muestran los parámetros a utilizar para la evaluación.

Tabla 7: Parámetros de la Evaluación de Consistencia y Resultados

| Parámetros |
|---|
| Justificación de la creación y diseño del programa |
| Contribución a las metas y objetivos nacionales |
| Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad |
| Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención |
| Contribución de indicadores |
| De la lógica horizontal de la matriz de indicadores |
| Registro de operaciones programáticas y presupuestales |
| Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales |

Adaptado de CONEVAL (2021).

Finalmente, como parte del diseño del proyecto se usarán dos herramientas de metodología: ML y Teoría de Cambio para brindar la propuesta de mejora correspondiente al proyecto. Por un lado, los siguientes pasos de la TdC no son un proceso lineal, por el contrario, es un proceso iterativo e interactivo.

Tabla 8: Metodología Teoría del Cambio

| Teoría del Cambio |
|---|
| Identificación del cambio deseado y análisis del ecosistema |
| Identificación de Impacto y Supuestos/Hipótesis |
| Contribución a la Condición |
| Construcción de indicadores |
| Identificando intervenciones |
| Gestión de Integración |

Adaptado de: Retolaza (2018) y Rosenmann (2017).

Por otro lado, la herramienta de diseño de ML se usará para complementar la propuesta previa y también para la MML. Para ello se realizan las herramientas del ML detalladas en la Tabla 9.

Tabla 9: Metodología Marco Lógico

| Herramientas |
|--------------------------|
| Análisis de Involucrados |
| Análisis de Problemas |
| Análisis de Objetivos |
| Análisis de Estrategias |
| Análisis Vertical |
| Análisis Horizontal |

Adaptado de Ortegón, Pacheco y Prieto (2005).

3.2. Proceso de codificación

El proceso de codificación implica la fragmentación de la información recopilada de entrevistas y grupos focales (Ponce & Pasco, 2015), lo que permite profundizar en el análisis y encontrar conexiones entre las categorías fragmentadas para realizar las interpretaciones correspondientes.

Para llevar a cabo la codificación y análisis de datos, se utilizan herramientas informáticas como Atlas Ti y NVivo, que facilitan el trabajo con grandes cantidades de información, agilizando la codificación de manera eficiente y segura para proporcionar información relevante durante el análisis.

En este estudio, se elegirá utilizar Atlas Ti para la codificación de datos, el detalle del proceso de codificación se encuentra en el Anexo B, debido a que ofrece la capacidad de editar, vincular, visualizar y estructurar fuentes con el fin de desarrollar categorías. Además, simplifica la tarea de clasificación, categorización y análisis para abordar las preguntas de investigación (Souza & Costa, 2011). Se emplearán cuatro tipos de análisis preliminares proporcionados por el software ATLAS.ti y análisis de código, basados en los códigos generados.

El análisis de densidad evalúa la cantidad de conexiones que un código establece con otros códigos, mientras que el análisis de enraizamiento determina cuántas veces se cita un mismo código. El análisis de coocurrencias identifica códigos que aparecen juntos en una cita, aunque no hayan sido explícitamente relacionados por el analista. Para mejorar la selección de códigos, se eliminarán aquellos con un nivel de coocurrencia inferior a 2. Por último, el análisis del coeficiente de correlación C mide la fuerza de la relación entre dos códigos, con valores más altos indicando una relación más fuerte (Friese, 2019). El análisis de códigos es crucial, ya que se centra en el estudio del contenido de las entrevistas, permitiendo una comprensión profunda de los datos recopilados (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017).



CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En el presente capítulo se abordan los tres objetivos específicos en relación a los principales hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo. Para la primera parte, se utiliza la documentación de informes y MML presentada por el equipo de Saywa como base de información para presentar el proyecto. En el segundo apartado, se desarrolla el análisis del diseño del proyecto, considerando las categorías y variables establecidas por la metodología de CONEVAL, integrando las herramientas de MML y TC. Este análisis se basa en el cimiento del primer objetivo específico. Posteriormente, en el tercer apartado, se desarrolla una serie de propuestas de mejora específicas al diseño del proyecto “Comunidad Amable de los Chankas” con el uso de las herramientas de diseño del Marco Lógico y Teoría de Cambio. Estas propuestas se derivan de los hallazgos y análisis anteriores.

1. Presentación del diseño del proyecto “Comunidad Amable de los Chankas”

1.1. Identificación del proyecto

Saywa es una organización sin fines de lucro que tiene como propósito fortalecer la cultura andina, la lengua quechua, la valoración de género y del medio ambiente; a través del desarrollo, promoción y difusión de los conocimientos y prácticas andinas y locales (Saywa, 2023). La asociación, también conocida únicamente como Saywa, fue fundada e inscrita legalmente en 1998.

Saywa inició sus actividades en el 2001 desarrollando proyectos educativos enfocados en la situación socio cultural y lingüística de las poblaciones andinas. Durante el desarrollo de los diversos proyectos que ha desarrollado ha contado con el apoyo institucional del MINEDU, la Municipalidad Provincial de Andahuaylas, la Universidad Nacional José María Arguedas, entre otros. Y desde el 2013 con el apoyo financiero de LED.

En ese sentido, el coordinador de la asociación, basándose en su experiencia laboral en el Ministerio de Educación, así como en la implementación de proyectos educativos bilingües en zonas rurales y comunidades, y su trabajo en instituciones educativas, ha desarrollado y ejecutado su propuesta de valor: el proyecto "Comunidad Amable de los Chankas" en Andahuaylas. Ha tenido en cuenta las causas y consecuencias de la problemática observada en otros contextos para abordar de manera efectiva esta iniciativa.

Por ello, el proyecto Comunidad Amable de Los Chankas inició el 2019 y tiene como fin contribuir a la mejora de la gestión educativa para una EIB pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray (Apurímac- Andahuaylas) (Saywa, 2023). Para este proyecto Saywa continúa siendo apoyado financieramente por LED y tiene

convenios de cooperación interinstitucional con las Municipalidades Distritales de Turpo y Huancaray, y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Andahuaylas. Asimismo, los actores involucrados son los y las directivos y docentes de los colegios, líderes comunales de los distritos, los familiares de los estudiantes y colectivos voluntarios.

El proyecto Comunidad Amable de Los Chankas ha involucrado activamente a docentes, directores y padres de familia en su diseño, centrado en mejorar la gestión educativa y promover una educación intercultural bilingüe en los distritos de Turpo y Huancaray, Apurímac - Andahuaylas. A través de mesas de diálogo, estos grupos clave han contribuido significativamente, identificando problemáticas específicas y adaptando el proyecto a las realidades locales, lo que ha permitido establecer objetivos claros y alcanzables. Esta colaboración ha asegurado que las intervenciones sean pertinentes y respondan a las necesidades de la comunidad.

Aunque entidades como la UGEL de Andahuaylas, el MINEDU y las municipalidades no participaron en la fase de diseño, su aprobación y apoyo a los objetivos han sido esenciales para el avance del proyecto. Este respaldo institucional ha reforzado la viabilidad del proyecto, asegurando que las acciones estén alineadas con las políticas educativas y cuenten con el soporte necesario para su implementación efectiva y sostenibilidad. La participación de la comunidad educativa ha sido crucial, fortaleciendo el compromiso con el proyecto y sentando las bases para un impacto duradero en la educación de la región.

1.2. Problema o necesidad que pretende atender

El problema o necesidad principal que pretende atender es la deficiente gestión educativa en EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray, Andahuaylas-Apurímac. Para fines de la presente investigación, Saywa describe la gestión educativa como un procedimiento organizado que busca fortalecer las instituciones educativas mediante experiencias de aprendizaje EIB, preservando conocimientos y prácticas culturales para mejorar los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios. Este enfoque busca mantener la autonomía de las instituciones educativas y abordar de manera efectiva las necesidades educativas a nivel local, regional y nacional (Saywa, 2023).

En ese sentido, se encuentran tres causas principales de la problemática mencionada, en primer lugar, la poca participación de la comunidad educativa como, padres, maestros, estudiantes, sabios y la UGEL en la gestión escolar de una EIB y en la trasmisión de conocimientos y prácticas andinas. En segundo lugar, los estudiantes no evidencian logros en cuanto al aprendizaje debido a una inadecuada aplicación de metodologías y herramientas pedagógicas de aprendizaje, como también, no hay espacios de aprendizaje en los hogares e instituciones educativas. Finalmente, en los distritos donde se está ejecutando el proyecto,

se refleja que la comunidad educativa, a largo de los años está perdiendo su identidad cultural y lingüística por vergüenza o miedo.

Es así que, para la mejora integral de su aprendizaje de los estudiantes, Saywa ha firmado convenios de cooperación interinstitucional con la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Andahuaylas y con las Municipalidades Distritales de Turpo y de Huancaray. Su prioridad es partir de la cultura propia, hacer uso de lengua de la comunidad (quechua), y aprovechar los diversos escenarios: espacios de aprendizaje en los hogares, chacra huertos familiares y escolares, espacios de comunicación en radio e innovaciones educativas que fortalecen sus habilidades socioemocionales y su identidad cultural, para potenciar su aprendizaje. Por ello, el rol de los docentes de aula, padres de familia, sabios e instituciones públicas, es crucial como mediadores para la mejora de los aprendizajes. Además, la necesidad de fortalecer a los directores y docentes en gestión escolar y sus desempeños con estrategias pertinentes; aún más; ya que muchos desconocen algunas estrategias pedagógicas de la Educación Intercultural Bilingüe.

1.3. Descripción de los objetivos del programa

En relación con las tres causas principales de la problemática mencionadas en los párrafos anteriores, Saywa elaboró un objetivo general y tres objetivos específicos pertinentes que son claves para la ejecución e implementación del proyecto Saywa. En ese sentido, a continuación, se menciona y describe cada uno de los aspectos mencionados.

En relación al propósito general, Saywa busca contribuir al mejoramiento de la gestión educativa para promover una EIB relevante en los niveles inicial y primario de los distritos de Turpo y Huancaray. Respecto a los objetivos específicos, en primer lugar, la asociación se propone que la comunidad educativa de estos distritos asuma un papel de liderazgo en la gestión escolar para promover una EIB y facilitar la transmisión de conocimientos y prácticas andinas entre generaciones. En segundo lugar, busca que los estudiantes de las instituciones educativas de estos distritos mejoren su rendimiento académico mediante el aprovechamiento de diferentes entornos de aprendizaje, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Por último, se plantea colaborar estrechamente con instituciones públicas, privadas y organizaciones dedicadas a la promoción de la EIB para contribuir a fortalecer la identidad cultural y lingüística de las comunidades locales.

Se prioriza cada una de ellas, para efectivizar el anhelo institucional de contribuir con la gestión educativa en EIB. Por ello, el proyecto orienta y prevé la implementación y el desarrollo de los diversos objetivos específicos mencionados para determinar y lograr el objetivo general y los efectos que justifiquen los impactos significativos en la población del proyecto, de una manera planificada, intencional y coherente. Las actividades, las cuales se

mencionan en líneas abajo, tienden estar relacionadas con cada uno de los subjetivos; siendo, a su vez, guías metodológicas que servirán a la comunidad educativa y a otros contextos para replicar las experiencias de manera complementaria. El proyecto considera como primordial la relación inclusiva escuela – familia – comunidad para promover espacios de visibilización y vivenciación de los conocimientos y prácticas andinas y locales para promover el diálogo de saberes.

1.4. Identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida

El proyecto tiene identificado como población objetivo a toda la comunidad educativa, autoridades y líderes comunales y familias de cada una de las comunidades de los distritos de Turpo y Huancaray (Saywa, 2023). Como parte de su población objetivo directo se han identificado a los estudiantes de los niveles de educación inicial y primaria de las instituciones educativas, directores y docentes de aula de las instituciones educativas, sabios/ sabias andinas y a los familiares de los estudiantes. Como parte de su población objetivo indirecto se han identificado a las autoridades y líderes comunales de las municipalidades distritales y a otros programas y proyectos.

Según el Censo Educativo realizado por ESCALE, en el distrito de Turpo hay 11 instituciones educativas que atienden los niveles de inicial y 11 instituciones de nivel primaria; y en el distrito de Huancaray hay 16 instituciones educativas de nivel inicial y 11 instituciones de nivel primaria (2022). A continuación, se presenta el desglose de lo mencionado.

Tabla 10: Población potencial del proyecto

| DISTRITO | EDUCACIÓN INICIAL | | | EDUCACIÓN PRIMARIA | | |
|--------------|-------------------|-------------|----------------|--------------------|-------------|----------------|
| | N° II.EE. | N° Docentes | N° Estudiantes | N° II.EE. | N° Docentes | N° Estudiantes |
| Turpo | 11 | 15 | 193 | 11 | 33 | 360 |
| Huancaray | 16 | 18 | 185 | 11 | 41 | 486 |
| Total | 27 | 33 | 378 | 22 | 74 | 846 |

Adaptado de Saywa (2023).

La población objetivo del proyecto abarca 28 comunidades, en cada una de ellas funcionan instituciones educativas del nivel inicial y de primaria que en total son 48 II.EE. que son atendidos por 105 docentes y 1179 estudiantes. A continuación, se presenta el desglose de lo mencionado.

Tabla 11: Población objetivo del proyecto

| DISTRITO | EDUCACIÓN INICIAL | | | EDUCACIÓN PRIMARIA | | |
|--------------|-------------------|-------------|----------------|--------------------|-------------|----------------|
| | N° II.EE. | N° Docentes | N° Estudiantes | II.EE. | N° Docentes | N° Estudiantes |
| Turpo | 10 | 15 | 177 | 1 | 33 | 352 |
| Huancaray | 16 | 18 | 201 | 1 | 39 | 449 |
| Total | 26 | 33 | 378 | 2 | 72 | 801 |

Adaptado de Saywa (2023).

Sin embargo, debido al reducido número de profesionales que atienden el proyecto, no se logra cubrir las necesidades y demandas educativas de todas las instituciones, razón por la cual se han identificado 16 II.EE. referentes en 8 comunidades, donde las condiciones son favorables para la implementación y desarrollo del proyecto. Estas instituciones serán las que se atienden con prioridad y representan la población atendida. A continuación, se presenta el desglose de lo mencionado.

Tabla 12: Población referente del proyecto

| ° | Distrito | Comunidad | EDUCACIÓN INICIAL | | | | EDUCACIÓN PRIMARIA | | | |
|---|-----------|---------------------|-------------------|--------------------------|----------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|----------------|----------------------------|
| | | | N° IE Inicial. | N° Directores y docentes | N° Estudiantes | N° miembros APAFA Inicial | N° II.EE. Primaria | N° Directores y docentes | N° Estudiantes | N° miembros APAFA primaria |
| 1 | Turpo | San Juan de Occollo | 08 | 2 | 29 | 5 | 54176 | 2 | 38 | 5 |
| 2 | Turpo | Soccospata | 2 | 2 | 32 | 2 | 54173 | 2 | 45 | 5 |
| 3 | Turpo | Turpo | 2 | 2 | 33 | 5 | 54109 | 2 | 73 | 5 |
| 4 | Turpo | Contucna | 350 | 1 | 5 | 5 | 54556 | 3 | 8 | 5 |
| 5 | Huancaray | Ccancavillo | 915 | 1 | 11 | 5 | 54134 | 1 | 9 | 5 |

Tabla 12: Población referente del proyecto (continuación)

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|-----|---|---|---|----------|---|----|---|
| 6 | Huancaray | Chumpallhua | 912 | 1 | 9 | 5 | 54137 | 3 | 33 | 5 |
| 7 | Huancaray | Ataccara | 916 | 1 | 3 | 5 | 54136 | 1 | 4 | 5 |
| 8 | Huancaray | Huichccana | 13 | 1 | 7 | 5 | 55006-22 | 1 | 8 | 5 |

Fuente: Saywa (2023)

1.5. Principales metas de Fin, Propósito, Componentes, Actividades, Indicadores, Supuestos y Medios de verificación

Este apartado muestra los principales elementos por el que está compuesto la Matriz de Marco Lógico; Fin, propósito, componentes y actividades. Añadido a ello, se mencionan los indicadores, supuestos y medios de verificación. En ese sentido, se detalla cada uno de ellos.

Tras el análisis y revisión del Marco Lógico, informe y el Plan anual de trabajo de la Asociación, se identificó que, el objetivo global del proyecto también toma el rol importante de ser Fin de este; por ende, el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” tiene como Fin contribuir a la mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray, provincia de Andahuaylas, Región Apurímac. Con respecto al propósito, el proyecto considera que es la relación inclusiva de la institución educativa, familia y comunidad para promover espacios de visibilización y vivenciación de los conocimientos y prácticas andinas y locales para promover el diálogo de saberes.

En relación con los componentes, el proyecto cuenta con doce componentes principales que pertenecen cuatro por cada objetivo específico. Por un lado está el primer objetivo específico busca, a través de sus cuatro componentes, ejecutar talleres de formación hacia los directores sobre gestión escolar, realizar talleres de formación a los docentes en la gestión del aprendizaje en planificación, programación curricular y experiencias, desarrollar actividades de inducción en la evaluación de aprendizajes en lengua quechua a estudiantes y docentes, desarrollar capacitaciones a los estudiantes sobre la gestión de aprendizajes en conocimiento y prácticas andinas con los padres de familia, y; finalmente hacer una guía de gestión escolar para los directores y docentes.

Por otro lado, el segundo objetivo específico con sus cuatro componentes busca implementar espacios de aprendizaje en los hogares de las familias, implementar chacra huertos familiares y escolares, producir y difundir programas radiales culturales y elaborar la propuesta metodológica del aprovechamiento pedagógico en las instituciones y comunidad.

Finalmente, el tercer objetivo específico de acuerdo con sus cuatro componentes busca desarrollar intercambios de experiencias de sabios y sabias, desarrollar actividades culturales de valoración de la lengua y cultura, desarrollar conversatorios para el posicionamiento de los conocimientos y prácticas culturales y realizar talleres con autoridades del distrito para generar posicionamiento de hitos culturales. Asimismo, cabe resaltar que cada componente cuenta con cuatro actividades primordiales que Saywa ha venido ejecutando a lo largo de su intervención en las comunidades. En el Anexo D se presenta el gráfico de lo mencionado.

Con respecto a los indicadores, supuestos y medios de verificación, se identificó que el Fin tiene como indicador que, al finalizar el proyecto 77 directores y docentes de 48 instituciones educativas mejoran la gestión escolar en el marco de la EIB con relación al año base. Dato base: 29 directores y docentes realizan gestión escolar pertinente. Su medio de verificación para medir esto es el reporte de gestión educativa en el aplicativo del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo SIMON. Del mismo modo, los componentes cuentan con uno a dos indicadores claves, un medio de verificación por cada indicador; así como, un solo supuesto y riesgo que engloba todos los indicadores. Añadido a ello, cada componente cuenta con cuatro actividades principales, las cuales no tienen indicadores, ni medios de verificación; pero sí un insumo requerido por actividad y de uno a dos supuestos y riesgos por todos los insumos requeridos. En el Anexo D se presenta el gráfico de lo mencionado.

2. Evaluación del diseño empleado por el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” según metodología CONEVAL

Para el análisis se usarán ocho parámetros de Evaluación de consistencia y resultados que permita evaluar la validez del diseño del proyecto “Comunidad Amable de los Chankas”.

2.1. Justificación de la creación y diseño del proyecto

En este apartado se debe responder preguntas que buscan comprender y valorar a cabalidad la justificación de la creación como el diseño del proyecto, todo en base a la revisión documental y entrevistas a personal del proyecto. A continuación, se analizará tres variables: Análisis del problema, Causas y consecuencias del problema identificado y justificación de intervención.

Tabla 13: Resumen de variable “Justificación de la creación y diseño del proyecto”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|--|--------------|--|
| Análisis del problema | Parcialmente | Identificación parcial sin contexto detallado |
| Causas y consecuencias del problema identificado | Parcialmente | Se ha complementado proponiendo un Árbol de problemas con causas y consecuencias |
| Justificación de intervención | Sí | Justificación documentada con medios visuales |

Fuente: Elaboración propia

2.1.1. Análisis del problema

Luego de analizar el documento del proyecto de Saywa, si bien no se identifica el problema de forma escrita, esta se desprende desde el objetivo general que es contribuir con la gestión ejecutiva; por lo que, el problema vendría hacer la deficiente gestión educativa. Sumado a ello, las entrevistas y focus group también conllevan a identificar esta misma problemática. Es importante resaltar que el documento del diseño brindado por Saywa no muestra el contexto de la problemática, ni realiza ninguna diferenciación entre las causas y las consecuencias directas e indirectas de esta. Es decir, no se identifica la realización de un árbol de problemas con los componentes que debería contemplar para ejecutar un buen diseño de proyecto. Sin embargo, la asociación reconoció parcialmente la problemática gracias a la experiencia del coordinador Antonio Rodas, quien ha liderado otros proyectos en la gestión educativa similares dentro de la región sierra del Perú.

2.1.2. Causas y consecuencias del problema identificado

Por esa razón, se ha construido un árbol de problemas en base a la información que se recopiló en las entrevistas a expertos, coordinador del proyecto y Focus groups hacia los padres, maestros y docentes, para fines de analizar la presente investigación. Por ende, según la información obtenida se puede afirmar que la deficiente gestión EIB en los niveles inicial y primario cuenta con cuatro causas principales y tres consecuencias que dan como resultado una en principal, la cual es que Saywa no llegue a cumplir de forma sostenible sus objetivos a largo plazo.

Las causas que se han identificado; en primer lugar, es el desinterés por parte de los padres de familia sobre la EIB, debido al miedo y vergüenza que presentan por los estigmas sociales que existen sobre la cultura andina y la lengua quechua; a su vez, porque también priorizan su trabajo en la agricultura por sobre la educación de sus hijos. Como menciona

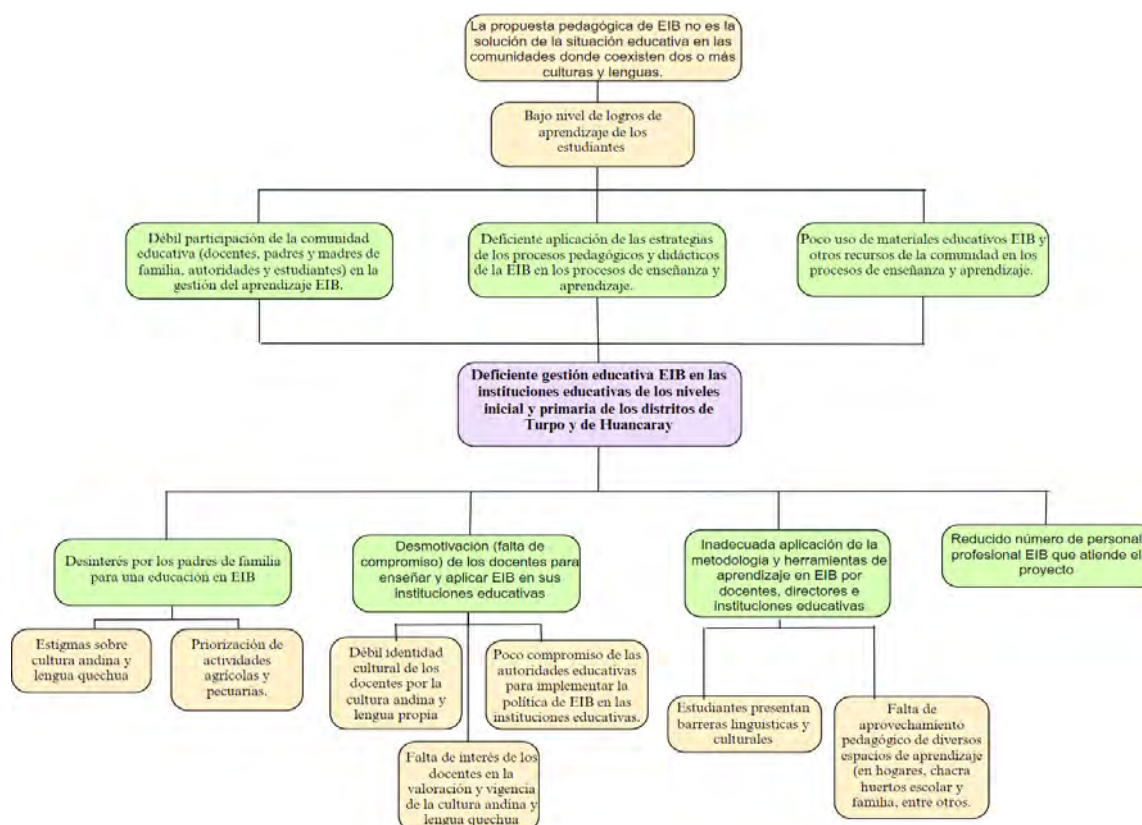
Milagros, directora de la I.E.E., en el focus de los maestros, antes de la intervención de Saywa los padres no se sentían identificados con su cultura y su lengua quechua porque pensaban que los niños están atrasados, y cuando vienen a la ciudad están mal vistos.

En segundo lugar, otra causa importante es la desmotivación por parte de los docentes para enseñar y aplicar de forma pedagógica la EIB. Esto se debe a que, según la entrevista al coordinador del proyecto y el focus de los maestros, los docentes no han tenido una formación bilingüe en su centro de estudios, provocando que cuando llegan a trabajar a las comunidades andinas, les tome más tiempo aprender y comprender nuevas formas de enseñanza en un espacio donde se tiene como lengua materna el quechua, lo cual provoca poco interés por enseñar en quechua. Añadido a ello, es importante resaltar que, si bien Saywa contribuye de forma significativa con capacitaciones en la formación de maestros en EIB, muchos de los docentes no muestran interés en asistir a los mismos, porque la UGEL ya dicta capacitaciones similares en cuanto a la aplicación pedagógica en EIB.

En tercer lugar, se evidencia la inadecuada aplicación de metodologías y herramientas de aprendizaje por parte de los maestros hacia los alumnos. Tras el poco interés y motivación de los docentes por llevar una educación de calidad, los estudiantes en algunos colegios presentan barreras lingüísticas y culturales. Es decir, aprenden las diversas materias en el idioma castellano y no se toma en cuenta su cultura ni costumbres. Maximiliano, docente de una institución EIB, menciona que cuando se brinda una educación monolingüe no se logra obtener un aprendizaje completo, lo que provoca también que crezcan con miedo a expresarse; y lo más peligroso sería la pérdida de la identidad (2023). Asimismo, los alumnos no tenían espacios de aprendizaje dentro de sus hogares, pero tras la intervención de Saywa algunos padres lograron sensibilizarse. Eliseo comenta que ahora tienen espacios de aprendizaje, anteriormente no había, pero ahora ya han destinado un lugar de su casa para que sus hijos estudien.

Por otro lado, la última causa (externa) es que existe un número reducido de personal que atiende el proyecto. Se evidencia que el equipo Saywa necesita formar más aliados y tener más personal para hacer posible sus actividades y realizar un correcto seguimiento a cada institución educativa en la que participa la Asociación. Como parte de todo lo mencionado en párrafos anteriores, las consecuencias que se derivan tras estas causas mencionadas es que exista una menor participación de la comunidad educativa, la enseñanza en EIB no esté estandarizada y que exista dificultad para lograr el alcance e impacto óptimo de la EIB en más instituciones educativas. Teniendo como consecuencia final que no se cumpla de forma sostenible los objetivos de Saywa, debido a que sus esfuerzos serán en vano. Como destaca Eliseo Alarcón, "si muere la lengua, muere la cultura, eso es lo que tenemos que ver con los niños". A continuación, se presenta el árbol de problemas.

Figura 2: Árbol de problema



Adaptado de Saywa (2023).

En el documento de diseño del proyecto, no es claro si se abordarán todas las causas indirectas mencionadas, ya que algunas actividades no contribuyen directamente a los objetivos establecidos. Sin embargo, a partir de las entrevistas con el equipo del proyecto y las sesiones de enfoque con padres y maestros, se entiende que el objetivo es que los maestros apliquen tres tipos de evaluaciones a los estudiantes antes de comenzar a enseñar: evaluación psicolingüística, evaluación psicocultural y evaluación sociolingüística. Esto permitirá identificar la institución educativa más adecuada para cada estudiante, según la lengua de enseñanza (solo castellano, quechua y castellano, o solo quechua). Además, se busca que los alumnos inicien su aprendizaje en su lengua materna, para luego aprender castellano en paralelo, lo cual facilita el uso de una segunda lengua y contribuye al rescate de las culturas locales.

Basándonos en la información proporcionada, se llega a las siguientes conclusiones en relación al análisis del problema. En primer lugar, se ha identificado el problema principal (la deficiencia educativa en EIB) y su causa (la inadecuada aplicación de metodologías y herramientas de aprendizaje). En segundo lugar, aunque las entrevistas ayudaron a identificar las principales causas que el proyecto busca abordar, estas no han sido

desglosadas ni se ha realizado un análisis más detallado debido a la falta de detalles adicionales en la documentación presentada por el proyecto, ni en las entrevistas realizadas.

2.1.3. Justificación de intervención

Sí existe justificación documentada de la intervención del proyecto. Cada actividad realizada es documentada por el equipo, con los objetivos de validar sus avances y de tener un sustento cuando LED, su financiera, realice sus auditorías. Los sustentos suelen ser vídeo y fotografías como medios visuales. Asimismo, tienen plantillas y actas para registrar la asistencia a sus actividades y la realización de estas.

2.2. Contribución a las metas y objetivos nacionales

El presente apartado busca demostrar cómo el proyecto está alineado con la agenda nacional y cómo contribuirá a la consecución de las metas y objetivos nacionales establecidos. Es importante resaltar la relevancia y la coherencia del proyecto con las prioridades y necesidades identificadas a nivel nacional. A continuación, se analizará tres variables: Contribución del propósito del proyecto a programas nacionales, Contribución a los objetivos, metas o estrategias nacionales y Contribución del propósito del proyecto a Objetivos de Desarrollo.

Tabla 14: Resumen de variable “Contribución a las metas y objetivos nacionales”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|---|---------------------|--|
| Contribución del propósito del proyecto a programas nacionales | Parcialmente | Alineación parcial con programas nacionales |
| Contribución a los objetivos, metas o estrategias nacionales | Sí | Contribución específica a objetivos nacionales |
| Contribución del propósito del proyecto a Objetivos de Desarrollo | Sí | Relación directa con ODS 4 |

Fuente: Elaboración propia

2.2.1. Contribución del propósito del proyecto a programas nacionales

Con el fin de establecer una conexión entre las metas y objetivos del proyecto y los lineamientos nacionales, se tomará en cuenta, desde la perspectiva de las metas y objetivos nacionales, lo especificado en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Este plan constituye la herramienta de gestión más actualizada disponible hasta la fecha y proporciona una orientación precisa para la ejecución de la política pública en materia de EIB. El plan tiene como objetivo ofrecer un servicio educativo de calidad y adecuado, que asegure el progreso en el aprendizaje de las comunidades indígenas mediante la integración de una

educación intercultural y bilingüe en todos los niveles, estructuras y modalidades del sistema educativo (MINEDU, 2016).

El objetivo general de Saywa se alinea con el propósito del Plan Nacional al buscar ofrecer un servicio educativo pertinente a través de la EIB. Sin embargo, cabe destacar que el objetivo del Plan Nacional enfatiza la mejora de los procesos de aprendizaje como resultado de la implementación de la EIB, mientras que el objetivo de Saywa no resalta un propósito mayor más allá de la implementación de la EIB. Además, en el marco del Plan Nacional, se considera a todas las personas pertenecientes a los pueblos originarios como beneficiarias, mientras que Saywa se concentra en atender las necesidades específicas de los estudiantes. En cuanto a la forma en que ambas instituciones buscan alcanzar su objetivo general, se han identificado relaciones entre sus objetivos específicos.

2.2.2. Contribución a los objetivos, metas o estrategias nacionales

En su primer objetivo específico, Saywa hace referencia a la comunidad educativa y su papel en liderar la gestión escolar. A su vez, los objetivos específicos dos y tres del ámbito nacional también destacan la importancia de la comunidad educativa, específicamente los docentes, y priorizan su formación, coincidiendo en que son actores clave en la gestión escolar. Sin embargo, Saywa va más allá en su enfoque de la gestión escolar, ya que también menciona el papel del docente en la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas andinas. En su segundo objetivo específico, Saywa se enfoca en los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se relaciona con el primer objetivo nacional, que especifica mide estos logros a través de la permanencia y la finalización oportuna como indicadores de calidad educativa. Además, el objetivo nacional dos menciona la necesidad de desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza utilizando una amplia gama de recursos educativos, a lo cual Saywa complementa que estos diversos espacios también pueden desarrollarse con la participación de las familias. El tercer objetivo de Saywa se refiere a las instituciones y su contribución a la reafirmación cultural y lingüística, lo cual se complementa con el cuarto objetivo nacional, que menciona de manera más general la participación de diversos actores en la reafirmación cultural descentralizada de la EIB.

2.2.3. Contribución del propósito del proyecto a Objetivos de Desarrollo

El propósito del proyecto está alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4), el cual busca asegurar una educación de calidad equitativa e inclusiva, fomentando oportunidades de aprendizaje continuo para todos. Al proporcionar una educación de calidad a los niños y jóvenes, se puede romper el ciclo de la pobreza y contribuir a la disminución de la desigualdad.

En ese sentido, Saywa a través de la gestión educativa promueve desarrollar una educación equitativa e inclusiva en que permita a los niños, niñas y adolescentes aprender desde su idioma materno de forma pedagógica.

Se pretende analizar si el diseño del proyecto, basándose en los documentos principales del mismo y en los datos obtenidos durante las entrevistas, incluye los elementos esenciales requeridos para que los beneficiarios puedan aprovechar los recursos ofrecidos. A continuación, se analizarán las seis variables de este apartado.

Tabla 15: Resumen de variable “Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|--|--------------|--|
| Poblaciones | Sí | Población claramente identificada y cuantificada |
| Análisis del contexto socioeconómico | Parcialmente | Falta de detalles socioeconómicos |
| Mecanismos de elegibilidad | Sí | Mecanismos establecidos para identificación |
| Estrategia de cobertura para tender a PO | Parcialmente | Se propuso reformulación de los objetivos y metas establecidos |
| Procedimientos para la selección de beneficiarios | No | Criterios de elegibilidad no incluidos |
| Procedimientos para registrar y dar trámite a las solicitudes de apoyo | Sí | Procedimientos establecidos para apoyo |

Fuente: Elaboración propia

2.2.4. Poblaciones

El proyecto sí identifica de forma clara y explícita a su población potencial y objetivo en sus documentos normativos. Además, cuenta con una cuantificación de esta. Sin embargo, no formula características de la población que presenta el problema como se evidencia en el capítulo 5 numeral 1.4.

2.2.5. Análisis del contexto socioeconómico

El proyecto cuenta con información sistematizada de la demanda total, pero no se evidencian las características socioeconómicas de su público objetivo debido a que es información confidencial.

2.2.6. Mecanismos de elegibilidad

El proyecto sí cuenta con mecanismos para identificar su población objetiva. De

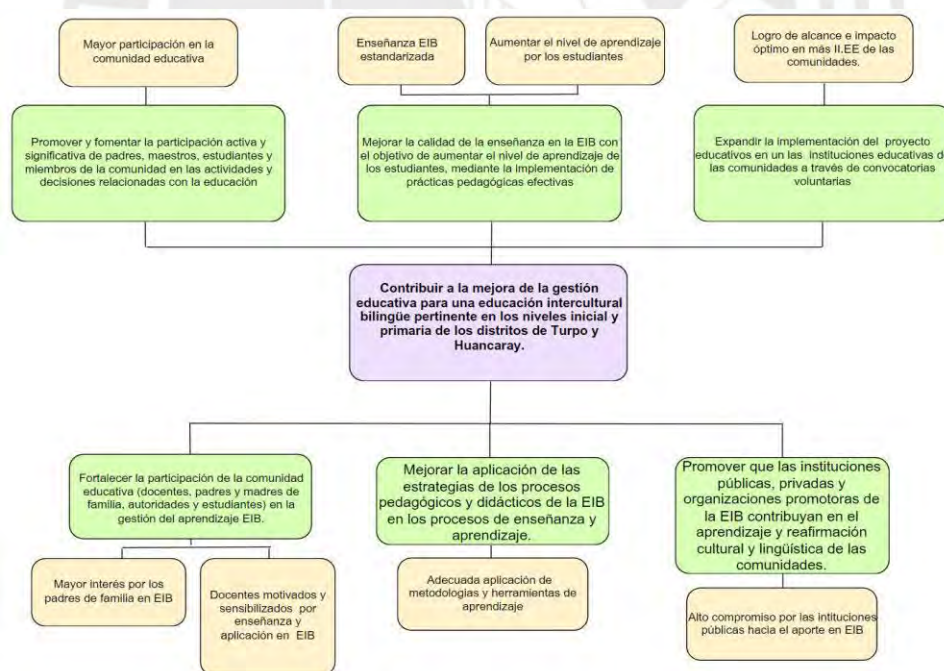
acuerdo con la entrevista realizada al coordinador del proyecto, menciona que se identificó a la comunidad de Turpo y Huancaray según cercanía, relación con actores principales (docentes y presidente de las comunidades), conocimiento geográfico y cultural.

2.2.7. Estrategia de cobertura para tender a PO

El proyecto presenta en la documentación objetivos, sub objetivos e indicadores claros, cómo también metas establecidas a mediano y largo plazo. Sin embargo, no se evidencia como ha sido la creación de estos, pero ello en relación con el árbol de problemas presentado en párrafos anteriores, se ha desarrollado un árbol de objetivos con el fin de reconstruir y mejorar la misma.

El proyecto tiene un objetivo principal y tres objetivos específicos. Durante las entrevistas con el personal del proyecto, se brindó la oportunidad a los participantes para desarrollar los objetivos del proyecto y en base a ello, se ha elaborado un Árbol de Objetivos. Para el objetivo general, se utilizó el que Saywa detalla en sus documentos. A continuación, se asociaron los objetivos específicos de los documentos de Saywa, considerando las causas y las consecuencias previamente identificadas. Además, se agregaron tres objetivos basados en la información obtenida durante el trabajo de campo.

Figura 3: Árbol de objetivos



Adaptado de Marco Lógico de Saywa (2021).

Para iniciar el diagrama, se procedió a reformular las principales causas como afirmaciones positivas de los resultados esperados y luego se estableció su asociación con los objetivos de Saywa. Los tres siguientes objetivos detallados se encuentran en el Plan de

Trabajo de Saywa. El primer objetivo consiste en fomentar el liderazgo de la comunidad educativa en la gestión escolar de la educación intercultural bilingüe y en la transmisión de conocimientos. La comunidad educativa incluye a directores, docentes, familiares y estudiantes. Este objetivo se relaciona con la necesidad de generar un mayor interés en la EIB por parte de los padres y madres de familia, así como de contar con docentes motivados y sensibilizados en la aplicación de la EIB en sus clases. Según Julio César Lizarme Sánchez, "el problema es más que nada la ausencia del acompañamiento pedagógico de parte de la UGEL. La UGEL tiene especialistas, poquísimos, que no alcanza a toda la provincia de Andahuaylas".

Los primeros tres objetivos abarcan aquellos ya identificados por Saywa y plasmados en su documentación. Sin embargo, a partir de las entrevistas y grupos de enfoque con el personal de Saywa, los directores, docentes y familiares, se han identificado otros tres objetivos adicionales. El primero de ellos consiste en promover y fomentar la participación significativa de padres, maestros, estudiantes y miembros de la comunidad en las actividades y decisiones relacionadas con la educación. Como menciona Maruja Perez, docente de primaria, la comunidad educativa no solo se limita a los docentes y estudiantes, sino que involucra a toda la comunidad. Para que la educación intercultural bilingüe sea una realidad a largo plazo, es necesario que todos se involucren. Basta con que uno de los actores no forme parte de este proceso para que la cadena se rompa, lo cual perjudica todo el avance educativo que se ha logrado.

El segundo objetivo identificado es mejorar la calidad de la enseñanza en la EIB con el fin de aumentar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, a través de la implementación de prácticas pedagógicas efectivas. Este objetivo se centra en los estudiantes, pero para lograrlo se requiere el apoyo fundamental de los docentes y está directamente relacionado con la motivación de los directores y docentes de las instituciones educativas. Según Melanina Ccopa y Maximiliano Cárdenas, la calidad de la enseñanza en EIB depende en gran medida de los docentes. Si bien existen docentes comprometidos que asisten regularmente a talleres y capacitaciones, y solicitan ayuda a Saywa, también hay otros docentes que no lo hacen debido a la falta de motivación y a la percepción de que el monitoreo de la UGEL no es suficiente. Por lo tanto, el nivel de aprendizaje de los estudiantes dependerá del docente asignado, lo cual resultará en una desventaja para ellos y dificultará el logro del objetivo principal.

Por último, se identifica el objetivo de ampliar la implementación del proyecto en las instituciones educativas de las comunidades a través de convocatorias voluntarias. Uno de los desafíos del proyecto es la falta de personal suficiente para alcanzar todos los objetivos, por lo que se sugiere trabajar con voluntarios, considerando el presupuesto como una

limitante. Esta medida permitiría cubrir adecuadamente las necesidades de la población objetivo. Con base en lo expuesto anteriormente, se concluye que, si bien el proyecto ha planteado objetivos alineados con sus problemáticas, aún existen otras problemáticas que no han sido abordadas en los documentos. No obstante, a pesar de no estar mapeadas en dichos documentos, estas problemáticas están presentes cuando los involucrados explican los problemas y proponen posibles soluciones.

2.2.8. Procedimientos para la selección de beneficiarios

No incluye criterios de elegibilidad específicos para seleccionar a los beneficiarios.

2.2.9. Procedimientos para recibir, registrar y dar trámite a las solicitudes de apoyo

Saywa cuenta con procedimientos para recibir, registrar y dar trámite a las solicitudes de apoyo dependiendo del actor que lo solicita. En el caso de directores y docentes deben enviar un oficio o carta donde detallan el apoyo necesitado. En el caso de otros actores, como los familiares pueden comunicarse vía llamada con la organización para solicitar apoyo.

2.3. Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención

Del mismo modo, en este apartado, se continúa con el análisis de los elementos mínimos necesarios. En la siguiente tabla se puede observar los mencionados.

Tabla 16: Resumen de variable “Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|--|---------------------|---|
| Padrón de beneficiarios | Sí | Identificación de beneficiarios directos e indirectos |
| Mecanismos de atención y entrega del apoyo | Sí | Involucración activa de aliados en la formulación |
| Recolección de información socioeconómica | No aplica | Falta de información socioeconómica |

Fuente: Elaboración propia

2.3.1. Padrón de beneficiarios

El Plan Anual de Trabajo identifica a los beneficiarios directos e indirectos del proyecto. En cuanto a los beneficiarios directos, en primer lugar, se encuentran las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes en el ámbito educativo. A continuación, se incluyen los familiares de los estudiantes. Además, se considera a los sabios, las autoridades y los líderes comunales como parte de la comunidad beneficiaria. Por último,

en el ámbito local y regional, se toma en cuenta al núcleo de formadores EIB, así como a los directivos y empleados de los sectores público y privado, respectivamente. Adicionalmente, se tienen en cuenta como beneficiarios indirectos a los habitantes de los distritos de Turpo y Huancaray.

Aunque los beneficiarios anteriormente mencionados son los registrados en los documentos del proyecto, durante las entrevistas realizadas al personal del proyecto se han identificado otros aliados y beneficiarios. Antonio Rodas, coordinador del proyecto, destaca la colaboración del Ministerio de Educación (MINEDU) y del Ministerio de Cultura (MINCUL) como aliados estratégicos que brindaron apoyo en forma de capacitación al personal del proyecto en temas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la lengua quechua durante las etapas iniciales del proyecto. Asimismo, a nivel regional y provincial, se han establecido alianzas y se consideran beneficiarios indirectos a la Dirección Regional de Educación de Apurímac, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Andahuaylas, así como las Municipalidades de Turpo y Huancaray.

2.3.2. Mecanismos de atención y entrega del apoyo

Durante los focus groups llevados a cabo con profesores, directores, padres y madres de familia, se centró en consultar su papel y capacidad de participación en el proyecto para contrastarlo con lo mencionado por el personal de Saywa, quienes afirmaron que sus aliados estuvieron involucrados en diferentes etapas de la formulación del proyecto.

Maximiliano Cárdenas, profesor del nivel primaria, mencionó que Saywa se acercó a los docentes para presentarles el proyecto y consultarles sobre sus necesidades como educadores, así como su percepción de las propuestas del proyecto. Armandina Inca, profesora de nivel inicial, reforzó esta idea al mencionar que Saywa realizó invitaciones abiertas a los docentes interesados en participar en talleres de planificación, donde se discutían las dificultades que enfrentaban. Incluso se llevaron a cabo talleres para los directivos, en los que se revisaron los documentos curriculares de los estudiantes. Los docentes también mencionan que han notado y se han visto impactados por la colaboración de Saywa con otras instituciones. Yanet Gutiérrez, profesora de primaria, menciona que ha observado un trabajo colaborativo entre Saywa y la UGEL de Andahuaylas. Por ejemplo, en las capacitaciones y talleres de inicio del año escolar.

Además, Gissella Huaracca, profesora de nivel inicial, destacó que no solo ellos estaban involucrados, sino también los familiares de los estudiantes, los propios estudiantes y los sabios y sabias de las comunidades. Por ello, se realizó la misma consulta a los familiares, quienes mencionaron que cuando Saywa les explicó el objetivo del proyecto, accedieron a participar en el proyecto a través de talleres donde expresaban sus opiniones

sobre sus necesidades y las de sus hijos e hijas.

2.3.3. Recolección de información socioeconómico

El proyecto no cuenta con la información socioeconómica de los beneficiarios, ya que al su objetivo estar orientado a la mejora educativa se centran en tener información relacionada a la formación educativa de sus beneficiarios.

2.4. Contribución de indicadores

En este apartado se deberá justificar si el proyecto cuenta con un enfoque orientado a resultados para generar un cambio favorable en su PO (Público objetivo). Se requiere extender significativamente las respuestas a las preguntas, buscando explorar en detalle estos aspectos y otros elementos relevantes que permitan comprender la planificación y el enfoque hacia los resultados del proyecto. En los siguientes párrafos se desarrollarán el análisis de cinco variables.

Tabla 17: Resumen de variable “Contribución de indicadores”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|--|---------------------|--|
| General sobre contribución de indicadores | Parcialmente | Se propone reformular y añadir indicadores |
| Actividades relacionadas con los indicadores | Parcialmente | Se reformulan actividades |
| Componentes relacionados con los indicadores | Parcialmente | Componentes bien definidos pero orientados a corto plazo |
| Propósito relacionado con los indicadores | Parcialmente | Propósito claro, pero con ambigüedad en redacción |
| Fin relacionado con los indicadores | Parcialmente | Fin alineado estratégicamente sin detalles de cómo |

Fuente: Elaboración propia

2.4.1. General

Conforme a la teoría, los indicadores deben incluir información sobre la población, la meta y el tiempo. Tras revisarlos, se observa que todos los indicadores cumplen con los requisitos mencionados y siguen una estructura similar. Por ejemplo, al finalizar el proyecto (tiempo), al menos 91 directores y docentes (meta y población) de instituciones educativas de nivel inicial y primaria asumirán el liderazgo en gestión de la EIB y la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas andinas. Sin embargo, se ha identificado un aspecto que podría mejorarse con relación a los tipos de indicadores utilizados, dado que

todos son de naturaleza cuantitativa. Al excluir los indicadores cualitativos, es posible que se pierdan matices importantes y se obtenga una comprensión limitada o simplificada. Como menciona Julio César Lizarme Sánchez, "cuando un docente está fortalecido, sus competencias, cuando es el manejo pedagógico quieren decir que va a haber un producto eficaz en los estudiantes".

La MML del proyecto presenta indicadores para sus objetivos específicos y sus componentes. De acuerdo con la teoría, los indicadores deben abarcar tres dimensiones: cantidad, calidad y tiempo. Tomando como ejemplo el indicador del Producto 1: a junio del 2023 (tiempo), 38 directores (cantidad) de las instituciones educativas implementan la gestión escolar en la diversidad cultural y lingüística (calidad), se demuestra que los indicadores sí cumplen con las dimensiones. Asimismo, los indicadores siguen una lógica de priorización. Mientras que los indicadores específicos son más amplios, los de sus componentes son más específicos y no se repiten con los específicos.

Respecto a la formulación de los indicadores, el equipo del proyecto comentó que los crearon en conjunto con un equipo de docentes, tomando en consideración la data de la población segmentada por distrito, II.EE. y nivel educativo, y relacionándolo con el objetivo que buscaban lograr. Estos indicadores son evaluados semestralmente según documentación previa que han recopilado para las auditorías que les realiza LED. Esta documentación consta de los talleres brindados, las personas que han asistido a cada taller, el desempeño académico de los estudiantes, entre otros. En base a ello, determinan el porcentaje de cumplimiento del indicador y, en caso de no alcanzar la meta proyectada, planifican estrategias correctivas. Asimismo, destacan la importancia de comparar el resultado del indicador con el presupuesto destinado.

Como propuesta de mejora, se han añadido indicadores a la MML propuesta del proyecto para el Fin, Propósito y Componentes. Para esta propuesta, se ha considerado que estos sean compatibles con los indicadores del Plan Nacional de EIB y que permitan contar con información más precisa sobre las condiciones en que se brinda el servicio y su calidad. Además, para la parte de Actividades, se han propuesto indicadores, ya que era el único componente del MML de Saywa que no contaba con estos.

2.4.2. Actividades

De acuerdo con la teoría, las actividades son claves para llevar a cabo y producir cada componente, por ende, no se deben definir más de cinco actividades por componente, ni estos deben confundirse con los procesos de programación que son parte del proyecto. Asimismo, deben ser realistas en tiempo y recursos, considerar contexto, estar en orden

cronológico y al redactarse al inicio cada actividad, debe tener un verbo o sustantivo acompañado de un complemento.

En ese sentido, en la documentación existe más de 25 actividades; sin embargo, las que más han resaltado en las entrevistas y focus group a padres de familia, directores y docentes son, la realización de chacra huertos y huertos en las mismas instituciones educativas y en los hogares de los estudiantes, los talleres de formación hacia los docentes en gestión escolar y gestión de aprendizaje para una correcta implementación pedagógica de la EIB, implementación de espacios de aprendizaje en los hogares por parte de los padres de familia; y, finalmente el desarrollo de talleres hacia los estudiantes para un correcto manejo de la lengua quechua y aprendizaje de la cultura, cómo también incluirlos en programas radiales. Es importante destacar que estas variadas actividades fueron diseñadas en concordancia con lo que la organización estima necesario para alcanzar sus metas.

Por otro lado, de acuerdo con las actividades destinadas a los trece componentes, cinco por el primer objetivo específico y cuatro para el segundo y tercer objetivo específico, se observó que algunas actividades son más un proceso de programación mismo del proyecto que una actividad clave para llevar a cabo el componente. Tales actividades son, el acompañamiento y monitoreo en la implementación y aprendizaje de la gestión escolar en EIB a los directores, docentes y padres de familia; la participación misma del equipo a las evaluaciones en la lengua quechua o logros de los estudiantes, conformar y organizar equipos de comunicadore escolares, realizar ferias de comunidad saludables con productos de chacra huertos; y, por último, la recopilación de información y evidencias de las experiencias de la gestión escolar y el proceso de sistematización

Si bien todas las demás actividades cumplen con ser realistas en tiempo y recursos, se puede identificar que falta enunciar cuál es el orden cronológico porque refiere a que las actividades se realizan de forma simultánea. Asimismo, hay actividades que no corresponden a su componente inicial, sino a otro componente. Por ejemplo, dentro del componente uno que busca brindar talleres de formación sobre gestión escolar a los docentes, se encuentra la actividad de desarrollar talleres de formación en grupos de interaprendizaje a directores y docentes, lo cual corresponde al componente dos que busca desarrollar talleres de formación sobre gestión del aprendizaje con los docentes.

2.4.3. . Componentes

De acuerdo con la documentación de Saywa, cada objetivo específico tiene entre cuatro y cinco componentes. En relación con la teoría, todos los componentes cumplen con ser bienes o servicios que entregará el proyecto, por ejemplo, talleres, capacitaciones y guías, los cuales son los más mencionados. Sin embargo, no cumple con la sintaxis con la que

deben estar redactados. Ya que se deben redactar como un producto/servicio terminado. Por ejemplo, uno de sus componentes es “Talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad con directores de las instituciones educativas” y siguiendo la sintaxis propuesta debería estar estructurado como “directores de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria se comprometen con talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad”

Los componentes sí están orientados al cumplimiento de los resultados. Sin embargo, gran parte de estos solo están orientados a corto plazo, seis de los trece componentes son talleres, capacitaciones y conversatorios que buscan transmitir conocimientos de manera oral, lo cual es contraproducente cuando las personas que reciben este servicio dejan de aplicarlo. Durante las entrevistas con el equipo del proyecto y los focus groups se coincidió en esta problemática, los talleres son efectivos mientras que los participantes asistan, los apliquen y se mantengan en su puesto. El caso más notorio es con los docentes EIB, quienes suelen rotar entre colegios después de un periodo de años, llevando el conocimiento adquirido con ellos y comprometiéndolo al proyecto a empezar con capacitaciones nuevamente con los nuevos docentes.

Por otro lado, con respecto al grado medible de los componentes, cada uno presenta su indicador, el cual presenta una manera sencilla de medición a través de, por ejemplo, cuántos talleres se han realizado y cuántas personas han participado. Finalmente, con respecto al límite de tiempo de cada componente, la MML planteada por el proyecto indica un periodo de 18 meses para el logro de cada uno de ellos.

2.4.4. Propósito

De acuerdo con la teoría presentada en el capítulo de marco teórico, un proyecto debe tener solo un propósito y debe estar redactado como si se tratara de un estado logrado. Además, la sintaxis que se establece para definir un propósito debe contener: sujeto (población afectada + verbo + complemento + resultado esperado). Cabe resaltar que el problema debe estar delimitado para que se realice una correcta definición del propósito del proyecto.

En ese sentido, el planteamiento del propósito brindado por Saywa sí cumple con definir el sujeto del proyecto, lo cual es relación inclusiva de escuela, familia y comunidad. Dado la teoría, se analiza que es claro, conciso y representa a la población afectada. Sin embargo, en la redacción del propósito no queda claro el complemento del proyecto porque se repite dos veces el verbo transitivo promover, lo cual no permite identificar si el resultado esperado es promover espacios de visibilización y vivenciación de los conocimientos y prácticas andinas y locales, o promover el diálogo de saberes. Claramente la condición futura que se desea lograr transmite ambigüedad para el lector.

Cabe resaltar que el propósito enunciado en la documentación no es el mismo que comparte el equipo de proyecto en las entrevistas, debido a que comentan que el proyecto nació a causa de identificar alfabetización en las comunidades de Andahuaylas; mientras que los maestros identifican el propósito en recuperar prácticas andinas, locales y la lengua quechua para promover un aprendizaje seguro y eficiente dentro de la comunidad educativa.

2.4.5. Fin

Según la teoría el Fin del proyecto debe referirse a un nivel estratégico y ayudar a establecer el contexto en el que se desarrollará. Asimismo, es importante que la sintaxis del Fin debe ejemplificar el qué, el mediante y el cómo.

En ese sentido, el “qué” corresponde a “Contribuir a la mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe”. Sin embargo, en el Fin propuesto no se detalla el “mediante” ni el “cómo”, pese a que en el resto del documento sí se menciona. En base a ello, se propone complementar la frase con: mejorando (mediante) la gestión escolar por parte de los directores y docentes (cómo).

Para comprender este propósito y situarlo en un nivel estratégico, es esencial considerar la definición de Saywa sobre la gestión escolar, la cual la concibe como un proceso sistemático dirigido a fortalecer las instituciones educativas mediante experiencias de aprendizaje EIB y la preservación de conocimientos y prácticas culturales. El objetivo identificado representa el cambio deseado, ya que, según las entrevistas realizadas al equipo del proyecto, se enfatiza que para mejorar la EIB es necesario un cambio sistémico que revalore los saberes culturales e involucre a toda la comunidad educativa. Por último, este objetivo es coherente con los objetivos específicos del proyecto, ya que mejorar la gestión escolar conllevará a una mejor gestión educativa en EIB.

Adicionalmente, según teoría dada por Ortegón, Pacheco y Prieto, menciona que el riesgo se expresa como un supuesto, el cual se debe identificar riesgos en cada etapa: actividad, componente, propósito y Fin. Es necesario que exista una relación jerárquica entre supuestos y elementos de la MML para lograr el Fin planteado (2005).

En relación con los supuestos de las actividades, se identifica en la documentación que todos los supuestos presentados en la MML no tienen diferencias, a pesar de que existe un apartado de supuesto por actividad y por componente. Los supuestos que se presentan de forma respectiva son, el cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento. A pesar de lo comentado, al seguir la relación de vinculación, se observa que estos supuestos si están relacionados directamente al logro de los componentes, debido a que cumplir con el cronograma y tener financiamiento necesario, permitirá llevar a cabo el proyecto.

Por otro lado, en cuanto a los supuestos de los componentes, se identificó que no existe una relación directa con el propósito debido a que en la MML no se presenta ello. Por lo que, no se identificó si existe una relación entre el propósito y el fin del proyecto. Asimismo, los supuestos y riesgos de los componentes no plantean un nivel de probabilidad de cumplimiento y su redacción no ha sido formulada como un objetivo a cumplir.

2.5. De la lógica horizontal de la matriz de indicadores

En el presente apartado se busca relacionar los indicadores del proyecto con cada fase del diseño de este. Esta revisión es importante para garantizar una adecuada monitorización y evaluación del progreso y los resultados del proyecto. A continuación, se presenta el análisis de tres variables.

Tabla 18: Resumen de variable “De la lógica horizontal de la matriz de indicadores”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|---|--------------|---|
| Fichas técnicas de los indicadores del programa | Sí | Indicadores bien definidos sin método de cálculo |
| Medios de verificación de los indicadores | Parcialmente | Medios de verificación prácticos pero limitados |
| Metas de la MIR (Matriz de Indicadores para Resultados) | Parcialmente | Relación directa entre actividades y fin no clara |

Fuente: Elaboración propia

2.5.1. Fichas técnicas de los indicadores del programa

La MML proporciona indicadores organizados por efecto y producto, que incluyen nombre, definición, unidad de medida, frecuencia de medición, línea base y metas. Sin embargo, no incluye un método de cálculo ni un comportamiento del indicador que muestre un cambio o tendencia en este.

2.5.2. Medios de verificación

Todos los indicadores presentan su medio de verificación. Estos suelen ser informes, reportes y productos físicos. El equipo del proyecto usa estos medios para poder determinar el avance respecto a su indicador. Solo ciertos medios, como las guías, son de acceso público. Mientras que los informes suelen ser manejados por el equipo del proyecto y compartidos con la financiera.

En base a la teoría, los medios de verificación brindan evidencias que permiten realizar un seguimiento a los indicadores. Estos deben ser prácticos y económicos, no necesariamente estadísticos. Según lo mencionado, se observa en la documentación de MML

que los medios de verificación son prácticos y económicos. Sin embargo, dentro de la matriz solo el Fin y los componentes contienen medios de verificación que, en su mayoría son los informes y registros a los talleres de padres de familia, docentes, directores y estudiantes; toda la comunidad educativa. Estos registros aparte de tener información sobre la asistencia de los participantes a las actividades, también se recopila información sobre su desempeño en estas actividades. Asimismo, presentan audios de los programas radiales, cuadernillos de evaluación para medir el logro de aprendizaje de los estudiantes, las guías pedagógicas de la gestión escolar y aprendizaje realizada por el equipo de Saywa para las instituciones educativas y los acuerdos con las instituciones.

Por otro lado, según la documentación y las entrevistas al equipo de Saywa, no se ha realizado alguna metodología de recolección y análisis a los medios de verificación. Solo se conoce que la frecuencia de recolección de los datos se realiza de forma mensual, semestral y anual, ya que la financiera requiere los reportes e informes en los tiempos mencionados. Asimismo, los encargados de la recolección de datos son el mismo personal de Saywa, por ejemplo, los profesores de EIB, quienes preparan los formatos de los informes y orientan con el llenado de estos para posteriormente ser revisados por el supervisor del proyecto.

2.5.3. Metas de la MIR (Matriz de Indicadores para Resultados)

De acuerdo con la teoría, el análisis vertical de la matriz de un marco lógico se realiza de abajo hacia arriba, es decir analizar la relación entre las actividades hasta el fin mismo del proyecto. En este sentido, se identificó que no existe una relación directa entre lo mencionado. En primer lugar, en la elaboración de algunas actividades se evidencia que son poco elaboradas, no específicas y poco suficientes para mostrar los componentes. Además, los supuestos en la gran parte de las actividades son repetitivas, pero considerables ya que enuncia la falta de financiamiento, lo cual es un factor clave para que los competentes se cumplan.

En segundo lugar, dada la relación mencionada en el párrafo anterior, si bien los componentes son claros, no se muestra que pueden tener alguna relación con el propósito del proyecto porque este no queda claro al momento de la redacción y enunciado. Además, en este apartado los supuestos son más específicos y resaltantes, pero no se logra relacionar con el propósito. Finalmente, al no tener un propósito definido y bien elaborado, causaría que no se concrete el Fin ya que no se conoce si este es adecuado para el proyecto. Además, no se evidencian supuestos.

De acuerdo con la teoría, para el análisis horizontal de la MML, se analiza la relación de derecha hacia izquierda usando los elementos de indicadores y medios de verificación que

buscan contribuir al logro de los objetivos (efectos) del proyecto. En ese sentido, se evidencia que los indicadores presentados por Saywa se centran solo en la cantidad meta que desean alcanzar, si bien sí cumplen con las características de un indicador, estos no profundizan en medir el progreso del objetivo. Asimismo, debido a ellos sus medios de verificación son simples y repetitivos. En relación con el logro del objetivo, queda claro que sus medios de verificación e indicadores lograrán cumplir con la cuota cuantitativa propuesta, pero no con cada objetivo específico.

2.6. Registro de operaciones programáticas y presupuestales

En el presente apartado se busca documentar y dar seguimiento a todas las actividades y gastos relacionados con la implementación del proyecto. Este registro garantiza la transparencia, el control y el adecuado manejo de los recursos financieros, así como el cumplimiento de las actividades programadas en el cronograma establecido. Se analizará dos variables: presupuesto y rendición de cuentas.

Tabla 19: Resumen de variable “Registro de operaciones programáticas y presupuestales”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|-----------------------------------|---------------------|--|
| Presupuesto del proyecto | Sí | Detalles presupuestarios auditados sin ser compartidos |
| Rendición de cuentas del proyecto | Sí | Auditorías independientes realizadas semestralmente |

Fuente: Elaboración propia

2.6.1. . Presupuesto

El proyecto no compartió el detalle de sus presupuestos por ser confidenciales. Sin embargo, en las entrevistas detallaron la rigurosidad con la que manejan su presupuesto pues todos sus gastos son auditados.

2.6.2. Rendición de cuentas

Semestralmente la financiera designa un auditor independiente para la revisión de los informes del proyecto solicitando evidencia técnica y económica de cada gasto.

2.7. Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales

El apartado busca identificar oportunidades de colaboración y coordinación entre el proyecto y otros programas implementados a nivel nacional. Esto permite maximizar los

resultados y el impacto al aprovechar sinergias, evitar duplicaciones y fortalecer las acciones implementadas en beneficio de la población objetivo y las metas nacionales.

Tabla 20: Resumen de variable “Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales”

| Subvariables | Cumplimiento | Detalle |
|--|--------------|---|
| Identificación de alternativas de solución al problema | No | No se elaboró matriz de alternativas |
| Selección de alternativas óptimas | Sí | Alternativas seleccionadas basadas en experiencia |

Fuente: Elaboración propia

2.7.1. Identificación de alternativas de solución al problema

Tras una revisión de la Matriz de Marco Lógico del proyecto, el plan anual e informes, no se encontró la elaboración de una matriz de alternativas de solución, ni selección de estas frente a la problemática encontrada. Además, esto se reafirma en la entrevista realizada al coordinador del proyecto se identificó que la Asociación Saywa durante la etapa de diseño del proyecto no mapeo realizar ninguna matriz de alternativas de solución.

2.7.2. . Selección de alternativas óptimas

En base a lo mencionado, se identificaron dentro de la documentación y entrevistas realizadas al equipo de Saywa algunas alternativas de solución empleadas por el equipo de Saywa. Por ejemplo, la formulación de los componentes-subcomponentes y actividades del proyecto se realizaron de acuerdo con las capacidades y experiencia que posee el equipo del proyecto en EIB. Además, durante su ejecución del proyecto identificaron que existía ausencia de acompañamiento pedagógico en EIB de parte de la UGEL de Andahuaylas hacia los docentes y directores. Cabe resaltar que solo existe un especialista en EIB en la UGEL que capacita a los docentes y directores, lo cual su alcance es mínimo para realizar un acompañamiento. Por lo que, Saywa seleccionó como parte de sus alternativas de solución, realizar capacitaciones y talleres para fortalecer las competencias de los docentes en el manejo pedagógico. Sin embargo, estas capacitaciones que realizan no están dando los resultados esperados porque Saywa no brinda un acompañamiento adecuado, además que, necesita unir esfuerzos con sus actores principales.

Otra de las alternativas de solución seleccionada por la Asociación es trabajar de la mano con los sabios quienes tienen conocimientos importantes sobre la cultura propia que podrían difundir en los estudiantes para no perder las costumbres de la comunidad. Del

mismo modo, en la entrevista y focus se resalta la actividad de realizar biohuertos y chacra huertos dentro de sus hogares e instituciones educativas para conservar las plantas medicinales y la cosechar alimentos nutritivos dados por los ancestros. Además, otra solución mencionada de forma constante en el focus de maestros y padres es el trabajo con los padres de familia en sus hogares, contribuyendo a tener un espacio de trabajo. Estas actividades se realizan a fin de que el estudiante pueda aprender y fortalecer su cultura quechua en la lengua quechua. Asimismo, cabe resaltar que muchas más actividades que la Asociación realiza que no se están ejecutando de forma efectiva como las actividades mencionadas en líneas anteriores. Cabe resaltar que estas actividades que están en la documentación tienen mucho potencial para aportar al Fin del proyecto. A diferencia de las mencionadas que son las más repetidas en las entrevistas y focus, pero que su alcance es mínimo.

Finalmente, se resalta que las alternativas de solución presentadas por Saywa en el diseño del proyecto se diferencian de otros proyectos sociales en EIB debido a que la asociación busca trabajar con todos los actores de la comunidad educativa como son, los padres y madres de familia, docentes, directores y sabios y sabias a fin de que se involucren en el fortalecimiento del aprendizaje integral de los estudiantes de la comunidad beneficiario. Por otro lado, según la entrevista al coordinador del proyecto de Saywa, la asociación realiza seguimiento y acompañamiento a toda la comunidad educativa, lo cual otras organizaciones públicas como la UGEL no lo desarrollan según lo mencionado por parte de los docentes y directores que trabajan para el proyecto. Además, estos actores comentan que Saywa no solo hace seguimiento sino está al servicio de todos para guiar, capacitar y brindar recursos necesarios para potenciar la EIB en las diferentes instituciones educativas.

3. Influencia del diseño del proyecto en sus logros

En base al análisis de CONEVAL presentado en los párrafos anteriores, es importante dar a conocer ciertos logros obtenidos por Saywa para evidenciar de forma más clara como ha sido el aporte o dificultad que ha generado el diseño del proyecto.

En este contexto, en lo que respecta a los logros alcanzados hasta el presente, es importante señalar que estos resultan parcialmente satisfactorios. Esto se debe a que, hasta el año 2021, la organización Saywa había alcanzado aproximadamente la mitad de los indicadores estipulados, tal como se evidencia en su informe narrativo. En cuanto a los indicadores clave mencionados, destaca que, para el año 2021, se capacitó a un total de 51 directores y docentes en gestión escolar y en el enfoque de EIB EIB, lo cual se tradujo en mejoras palpables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este avance equivale al 55% de progreso con respecto a la meta establecida. Además, se registró que 42 de las 102 familias involucradas implementaron espacios de aprendizaje en sus hogares, los cuales

fueron aprovechados por sus hijos e hijas en sus procesos de formación. De igual manera, 67 de las 134 familias poseen huertos escolares que, a su vez, se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentan emprendimientos, alcanzando un logro del 50% respecto a la meta. Por otro lado, 6 de los 16 comunicadores escolares interculturales fueron capacitados para producir y difundir programas radiales culturales en Radio Municipal Producción. Es fundamental destacar que la colaboración con la Dirección Regional de Educación de Apurímac y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Andahuaylas desempeñó un papel crítico en el fortalecimiento del conocimiento y la elaboración de guías pedagógicas interculturales. Asimismo, se destaca el compromiso de las instituciones educativas, que han implementado letreros bilingües en aulas y otros espacios, contribuyendo de manera efectiva a la promoción de la enseñanza intercultural.

No obstante, a pesar de que Saywa ha logrado resultados parciales con las capacitaciones dirigidas a directores y docentes, ha experimentado dificultades en cuanto al seguimiento y monitoreo de la implementación de la propuesta pedagógica, posterior a los talleres dictados, debido al poco compromiso por parte de los docentes y directos para la aplicación de lo aprendido. Asimismo, también se debe al escaso personal que presenta el proyecto para ejecutar esta actividad. Además, no se ha logrado la formalización de alianzas con las instituciones educativas a nivel provincial previamente mapeadas como el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas, el proceso de sistematización de experiencias y la elaboración de las guías metodológicas sobre el aprovechamiento pedagógico de los chacras huertos familiares y escolares y de los espacios de aprendizaje en los hogares.

Según lo expuesto, se llega a la conclusión de que, a partir del análisis detallado llevado a cabo en el presente estudio y en consideración de los logros presentados, el diseño del proyecto elaborado por el equipo de Saywa tiene ciertas deficiencias. Se observa la presencia de un número considerable de actividades redundantes y una falta de estructura en su disposición, lo que ha resultado en un deficiente seguimiento y cumplimiento de dichas actividades a lo largo de su implementación. Aunque el diseño inicial proporcionó una base sólida de actividades, su volumen excesivo dificultó la posibilidad de realizar un monitoreo y seguimiento riguroso, esencial para la consecución de los objetivos establecidos en la fase inicial del proyecto. Es importante destacar que Saywa no realizó pasos preliminares cruciales, como la elaboración del árbol de problemas y objetivos, lo cual implicó que ciertas actividades pertinentes a las problemáticas de la comunidad, como la desmotivación de los docentes para la implementación de la EIB y la escasez de recursos humanos en Saywa, no fueran debidamente consideradas. Además, la omisión de la creación de este árbol de problemas resultó en la inclusión de actividades que poseen poca relevancia e importancia

en la resolución de la problemática principal. Es relevante destacar que estos inconvenientes se identificaron progresivamente a medida que se desarrollaba el proyecto, y se implementaron acciones correctivas en el diseño con el fin de subsanarlos.

Finalmente, es notable el esfuerzo que Saywa realizó para involucrar a todos los actores relacionados a la gestión educativa. Sin embargo, consideramos que las actividades mapeadas a realizar con cada actor de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, directos) como las capacitaciones, talleres, conversatorios no fueron los adecuados porque las necesidades, intereses y formas de trabajo con cada uno de los actores es diferente. Es por eso, que se presentaron dificultades durante la ejecución del proyecto. Lo más acertado para Saywa era conocer las características de cada actor de la comunidad educativa y emplear otras estrategias para la intervención en la sensibilización y enseñanza por la EIB. Por ello, uno de los principales problemas que enfrenta el proyecto es que posiblemente no es sostenible a largo plazo replicar lo que han aprendido los docentes, directores y familiares en las capacitaciones, entre otros.

4. Propuestas de mejora

Durante la revisión y análisis del diseño del proyecto de Saywa, se han discutido diversas propuestas de mejora para cada sección, las cuales se detallan a lo largo del documento. El propósito de esta sección es consolidar todas estas recomendaciones y profundizar en cada una de ellas para mejorar la gestión del proyecto en su conjunto, considerando que, para que el diseño sea efectivo, la gestión debe seguir ciertos lineamientos estratégicos.

Uno de los documentos de Saywa que se ha revisado con mayor profundidad es su Marco Lógico. La principal dificultad al analizarlo fue que sus componentes están dispersos en distintos documentos, lo que complica el seguimiento lógico de los objetivos, componentes y actividades del proyecto. Por ejemplo, mientras que el fin del proyecto está mencionado en la MML como una idea preliminar, el propósito no está claramente definido y sólo se menciona indirectamente en el Plan Anual, generando interpretaciones diversas entre el equipo. A su vez, los componentes y actividades están distribuidos en cuadros separados, lo cual dificulta el análisis y la relación entre ellos. Dado lo anterior, se recomienda reestructurar el Marco Lógico en un formato unificado, eliminando elementos repetitivos y agrupando aquellos que son redundantes, para proporcionar una herramienta coherente que permita una comprensión clara y organizada del proyecto.

Como parte de las propuestas, se sugiere también la construcción de un árbol de problemas en conjunto con el equipo de Saywa. Esto permitirá identificar las causas y efectos

más relevantes, aportando una visión integral sobre la naturaleza del problema que busca resolver el proyecto. Este enfoque ayudará a delimitar las áreas críticas que requieren intervención, y proporcionará una base sólida para desarrollar soluciones efectivas y focalizadas en los aspectos de mayor impacto. Asimismo, una vez elaborado el árbol de problemas, recomendamos construir un árbol de objetivos. Aunque Saywa ya cuenta con objetivos claros, utilizar el árbol de problemas como base permitirá afinar los objetivos y alinearlos con las causas identificadas, facilitando la formulación de estrategias coherentes y efectivas.

En cuanto al desarrollo de actividades, se recomienda reorganizar las 50 actividades actuales documentadas en el Plan Anual, considerando sólo aquellas que sean esenciales y relevantes según el árbol de objetivos. Esto optimizará la eficiencia del proyecto, ya que las actividades menos pertinentes podrán agruparse o reducirse, generando un enfoque más claro hacia los resultados deseados. Además, una revisión de los indicadores y medios de verificación es fundamental, ya que actualmente estos se centran en cifras sin capturar completamente el progreso hacia los objetivos. La revisión permitirá que los indicadores reflejen de forma más ambiciosa y precisa los logros del proyecto, ajustándolos al nivel de complejidad de los objetivos.

Por último, se sugiere incluir un registro formal de los actores clave a nivel comunal, local y regional, detallando sus roles e interacciones en el proyecto. Esto facilitará el desarrollo de estrategias para fortalecer las relaciones con aquellos actores fundamentales y anticipar posibles obstáculos o conflictos de interés. Además, establecer un sistema de registro de cambios permitirá monitorear y documentar todas las modificaciones en tiempo real, asegurando que cada cambio se alinee con los objetivos del proyecto y contribuyendo a una toma de decisiones informada y adaptativa en un entorno dinámico.

En conclusión, se ha desarrollado una nueva Matriz de Marco Lógico que integra en un único cuadrante el objetivo final, el propósito, los componentes y las actividades para el proyecto "Comunidad Amable de los Chankas". Además, se ha formulado una Teoría de Cambio que ayudará a definir las metas y objetivos del proyecto para lograr el cambio esperado, reflejando un esfuerzo colaborativo entre el equipo de Saywa y nuestro equipo. La implementación de estas herramientas, acompañada de un proceso de retroalimentación, ha sido recibida positivamente por Saywa, quien destacó su utilidad para mejorar la claridad y efectividad del proyecto, así como su impacto potencial en la comunidad.

4.1. Propuesta de Matriz de Marco Lógico

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico

| JERARQUÍA DE OBJETIVOS | DESCRIPCIÓN | INDICADORES | MEDIOS DE VERIFICACIÓN | SUPUESTOS |
|------------------------|--|--|--|--|
| FIN | Contribuir a la mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray, provincia de Andahuaylas, Región Apurímac. | <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar el proyecto 77 directores y docentes de 48 instituciones educativas mejoran la gestión escolar en el marco de la EIB con relación al año base. - Porcentaje de mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en lengua quechua y en contenidos interculturales y bilingües en los niveles inicial y primaria. | <ul style="list-style-type: none"> - Reporte de gestión educativa en el aplicativo del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo SIMON. - Resultados de las evaluaciones estandarizadas o pruebas diseñadas para medir el aprendizaje de los estudiantes en lengua quechua y contenidos interculturales y bilingües. | <ul style="list-style-type: none"> - Comunidad educativa ha participado activamente en la implementación de las medidas de mejora. - Medidas implementadas para mejorar la gestión educativa han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes en lengua quechua y contenidos interculturales y bilingües. |
| PROPÓSITO | Los estudiantes de los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray acceden a una educación intercultural bilingüe inclusiva en relación con la comunidad educativa y familia para promover un aprendizaje integral. | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de estudiantes que participan activamente en actividades de educación intercultural bilingüe que involucran a la comunidad educativa y a sus familias. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia realizado por docentes - Encuestas a los estudiantes y familiares | La comunidad educativa y las familias están dispuestas y comprometidas a participar en estas actividades. Si no hay un compromiso real, la participación será baja. |
| OBJETIVO | Fortalecer la participación de la comunidad educativa (docentes, padres y madres de familia, autoridades y estudiantes) en la gestión del aprendizaje EIB | | | |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--------------------|--|---|---|---|
| COMPONENTES | <p>1.1. Directores de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria se comprometen en participar de los talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - A junio del 2023 se realizaron 3 talleres sobre gestión escolar en la diversidad con directores de las instituciones. - 38 directores de las instituciones educativas implementan la gestión escolar en la diversidad cultural y lingüística. - % de directores de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria que han confirmado su participación en los talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad - % de compromiso por parte de los directores en los talleres de formación. | <ul style="list-style-type: none"> - Planes e informes de los talleres de directores. - Instrumentos de gestión escolar intercultural. | <p>Directores y docentes comprometidos con la gestión escolar en la diversidad.</p> |
| | <p>1.2. Docentes de los niveles inicial y primaria participan de talleres de formación sobre gestión del aprendizaje en planificación, programación curricular y experiencias de aprendizaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Al finalizar el proyecto se realizaron 3 talleres sobre gestión del aprendizaje con docentes de las instituciones educativas. - 63 docentes de los niveles inicial y de primaria gestionan los procesos de aprendizaje EIB. - % de docentes capacitados en la gestión del aprendizaje en planificación, programación curricular y experiencias de aprendizaje. - % de estudiantes que aumentan y mejoran su rendimiento en el aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> - Planes e informes de los talleres de docentes. - Portafolio del docente - Pruebas estandarizadas para los alumnos - Lista de asistencia de los docentes a las capacitaciones | <p>Directores y docentes comprometidos con la gestión escolar en la diversidad.</p> |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | <p>1.3 Los padres y madres de familia de las comunidades participan activamente en capacitaciones sobre gestión de aprendizajes de los estudiantes y de transmisión de conocimientos y prácticas andinas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar se realizó 3 talleres de capacitación sobre gestión de los aprendizajes y transmisión de conocimientos con familia. - Al finalizar el proyecto 14 sabios y sabias vivencian sus conocimientos y prácticas culturales a los estudiantes. - % de padres de familia que aplican y conocen sobre la gestión de aprendizajes y la transmisión de prácticas andinas. - % de participación activa en las capacitaciones. | <ul style="list-style-type: none"> -Planes e informes de los talleres con padres y madres de familia. - Testimonios audiovisuales. - Cuestionarios para medir el nivel de conocimiento y comprensión adquirido por parte de los padres. - Asistencia regular a las capacitaciones y lista de participación completada. | <p>Madres y padres de familia comprometidos en la gestión de los aprendizajes de los estudiantes</p> |
| <p>Objetivo 2: Mejorar la aplicación de las estrategias de los procesos pedagógicos y didácticos de la EIB en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> | | | | |
| | <p>2.1. Las Instituciones Educativas implementan espacios de aprendizaje en los hogares de las familias de la comunidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Al finalizar el proyecto 102 familias aprovechan los espacios de aprendizaje implementados en sus hogares. - A junio del 2023, 707 estudiantes hacen uso de los espacios de aprendizaje implementados en sus hogares. - Resultados de encuestas de satisfacción de padres y familiares sobre la efectividad y la utilidad de las actividades de aprendizaje en el hogar. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de familias con espacios de aprendizaje - Informes del uso de los espacios de aprendizaje. - Encuestas de satisfacción a familiares | <ul style="list-style-type: none"> - La Comunidad educativa aprovecha los espacios de aprendizaje. - Actividades de aprendizaje en el hogar están diseñadas de manera efectiva y son útiles para el progreso educativo de los estudiantes. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>2.2. Saywa elabora una propuesta metodológica del aprovechamiento pedagógico de los diversos espacios de aprendizaje dentro de la comunidad educativa con las instituciones educativas</p> | <p>- Al finalizar el proyecto se han elaborado 3 documentos de guías metodológicas para espacios de aprendizaje, chacra huertos y programas de comunicación. - A junio del 2023, 865 integrantes de la comunidad educativa toman como referencia las guías metodológicas.</p> | <p>- Guías metodológicas socializadas</p> | <p>Las guías metodológicas sirven para replicar la experiencia en otros contextos.</p> |
| | <p>2.3. Producción y difusión de programas radiales culturales con el equipo de comunicadores escolares interculturales</p> | <p>- Hasta junio del 2023, 16 comunicadores escolares capacitados en la producción y difusión de programas radiales bilingües. - Al finalizar el proyecto, 160 programas radiales bilingües producidos y difundidos en radio emisora municipal.</p> | <p>- Planes e informes de talleres de capacitación con comunicadores. - Audios grabados de los programas radiales culturales.</p> | <p>Los comunicadores escolares interculturales posicionan los conocimientos y prácticas culturales en la comunidad.</p> |
| | <p>2.4. Elaboración de guía de gestión escolar en la diversidad que sistematiza las experiencias de los directores y docentes sobre gestión escolar y del aprendizaje.</p> | <p>- Al finalizar el proyecto se cuenta con 1 documento guía elaborado y difundido sobre la experiencia de gestión escolar en la diversidad.</p> | <p>- Guía de gestión escolar en la diversidad - Informe de avance del uso de la Guía.</p> | <p>La guía de gestión escolar orienta a la comunidad educativa.</p> |
| <p>Objetivo 3 Promover que las instituciones públicas, privadas y organizaciones promotoras de la EIB contribuyan en el aprendizaje y reafirmación cultural y lingüística de las comunidades.</p> | | | | |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | <p>3.1. Las instituciones locales participan al intercambio de experiencias de sabios y sabias sobre vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> | <p>-Hasta junio del 2023, 30 sabios y sabias intercambian sus experiencias de conocimientos y prácticas culturales. - Número de instituciones locales participan en el intercambio de experiencias de sabios y sabias.</p> | <p>-Planes e informes de intercambio de experiencias. - Relación de instituciones educativas que participan</p> | <p>Autoridades, trabajadores de las organizaciones, instituciones locales y colectivos promueven la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> |
| | <p>3.2. Desarrollo de actividades culturales de valoración de la cultura y lengua quechua con la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas y la Universidad Nacional José María Arguedas</p> | <p>- Al finalizar el proyecto, 28 funcionarios de la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas y la Universidad Nacional José María Arguedas promueven la cultura y lengua quechua. - Número de actividades realizadas por parte de las entidades mencionadas - % de personas que perciben como efectivo y relevante las actividades culturales que observaron</p> | <p>- Acuerdos con las instituciones. - Informe de las actividades desarrolladas. - Relación de actividades culturales de las entidades - Resultado de la encuesta o cuestionario</p> | <p>Autoridades, trabajadores de las organizaciones, instituciones locales y colectivos promueven la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> |
| | <p>3.3. Desarrollo de conversatorios para el posicionamiento de los conocimientos y prácticas culturales con los colectivos: Kikinchipuni Kay, Núcleo de Formadores, Rikcharisun y Educación Comunitaria de la provincia de Andahuaylas, región Apurímac y a nivel nacional.</p> | <p>- Hasta junio 2023 se desarrolló 3 conversatorios sobre la vigencia de conocimientos y prácticas culturales con los colectivos. - % de compromiso y participación de los colectivos - Percepción de los colectivos sobre la efectividad y relevancia de los conversatorios</p> | <p>- Planes e informes de conversatorios. - Invitaciones y convocatorias - Relación de asistencia de los colectivos a los conversatorios - Encuesta de satisfacción del conversatorio</p> | <p>Autoridades, trabajadores de las organizaciones, instituciones locales y colectivos promueven la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|
| | <p>3.4. Las autoridades distritales participan de talleres para generar posicionamiento de prácticas de hitos culturales.</p> | <p>- Al finalizar el proyecto se han desarrollado 10 talleres para el posicionamiento de prácticas de hitos culturales con autoridades distritales y provinciales. - % de autoridades distritales que participan en talleres sobre prácticas de hitos culturales y generan acciones para su posicionamiento.</p> | <p>- Planes e informes de talleres. - Invitaciones y convocatorias</p> | <p>Autoridades distritales tienen un interés genuino en la promoción y el posicionamiento de prácticas de hitos culturales en sus distritos.</p> |
| <p>ACTIVIDADES</p> | <p>1.1.1 Desarrollar talleres de formación de los directores en la gestión escolar EIB.</p> | <p>- Número de talleres de formación de directores en la gestión escolar de EIB realizados en un período específico.</p> | <p>- Registro de asistencia en cada taller, donde se registre el nombre de cada director que participó.</p> | <p>Directores de las instituciones educativas están interesados en recibir formación en la gestión escolar de EIB.</p> |
| | <p>1.1.2 Desarrollar talleres de formación en el dominio y uso de la lengua quechua a directores</p> | <p>- % de directores que participan en talleres de formación en el dominio y uso de la lengua quechua. - Nivel de competencia en el uso de la lengua quechua de los directores después de la participación en talleres de formación.</p> | <p>- Registro de asistencia en cada taller. - Pruebas de competencia en lengua quechua realizadas antes y después de los talleres. Que incluyan las calificaciones individuales en diferentes aspectos de la lengua (comprensión oral, escritura, expresión oral).</p> | <p>Directores están interesados en mejorar su competencia en el uso de la lengua quechua y están dispuestos a participar en estos talleres.</p> |
| | <p>1.2.1 Desarrollar talleres de formación docente en la gestión de los aprendizajes en la EIB.</p> | <p>- Número de talleres de formación de docentes en la gestión escolar de EIB realizados en un período específico.</p> | <p>- Registro de asistencia en cada taller, donde se registre el nombre de cada docente que participó.</p> | <p>Docentes de las instituciones educativas están interesados en recibir formación en la gestión escolar de EIB.</p> |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | <p>1.2.2 Desarrollar talleres de formación en el dominio y uso de la lengua quechua a docentes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - % de docentes que participan en talleres de formación en el dominio interaprendizaje y uso de la lengua quechua. - Nivel de competencia en el uso de la lengua quechua de los docentes después de la participación en talleres de formación. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia en cada taller. - Pruebas de competencia en lengua quechua realizadas antes y después de los talleres. Que incluya las calificaciones individuales en diferentes aspectos de la lengua (comprensión oral, escritura, expresión oral). | <p>Los docentes están interesados en mejorar su competencia en el uso de la lengua quechua y están dispuestos a participar en estos talleres.</p> |
| | <p>1.2.3. Desarrollar actividades de inducción en la evaluación de aprendizajes en lengua originaria a estudiantes y docentes de las Instituciones Educativas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de estudiantes y docentes que participan en actividades de inducción en la evaluación de aprendizajes en lengua originaria. - Nivel de competencia en la evaluación de aprendizajes en lengua originaria de los estudiantes y docentes después de participar en actividades de inducción. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia en cada taller. - Pruebas de competencia en lengua quechua realizadas antes y después de los talleres. Que incluyan las calificaciones individuales en diferentes aspectos de la lengua (comprensión oral, escritura, expresión oral). | <p>Estudiantes y docentes están interesados en participar en estas actividades y en mejorar su comprensión y competencia en la evaluación en lengua originaria.</p> |
| | <p>1.3.1 Realizar capacitación en la cultura y lengua quechua a los padres y madres de familia, líderes y autoridades comunales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de participación de padres y madres de familia en capacitaciones en cultura y lengua quechua. - Número de líderes y autoridades comunales capacitados en cultura y lengua quechua. | <ul style="list-style-type: none"> - Registros de asistencia a las capacitaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Padres y madres de familia, líderes y autoridades comunales tienen interés en aprender sobre la cultura y lengua quechua de la comunidad. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | <p>1.3.2 Desarrollar talleres de formación sobre el buen trato, género y medio ambiente a la comunidad educativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de participación de la comunidad educativa en talleres de formación sobre buen trato, género y medio ambiente. - Número de proyectos o acciones implementados por la comunidad educativa relacionados con el buen trato, género y medio ambiente después de la formación. | <ul style="list-style-type: none"> - Registros de asistencia a las capacitaciones - Registro de los proyectos, actividades o acciones implementados por la comunidad educativa después de la formación | <ul style="list-style-type: none"> - Formación ha tenido un impacto significativo en la comunidad educativa y ha motivado la implementación de proyectos o acciones relacionados con el buen trato, género y medio ambiente. |
| | <p>1.3.3 Desarrollar talleres con familias sobre gestión de aprendizajes en la EIB.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres de formación de familias en la gestión escolar de EIB realizados en un período específico. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia en cada taller, donde se registre el nombre de cada familia que participó. | <ul style="list-style-type: none"> Familias de las instituciones educativas están interesados en recibir formación en la gestión escolar de EIB. |
| | <p>2.1.1 Desarrollar talleres con familias sobre los espacios de aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres desarrollados de espacios de aprendizaje - Número de familias que participan activamente en los talleres de espacios de aprendizaje - % de satisfacción de las familias en calidad y utilidad de los talleres | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de cantidad de talleres realizados - Registro de familias que participan - Encuesta de satisfacción | <ul style="list-style-type: none"> - Interés genuino en participar en los talleres y que valoran la educación de sus hijos lo suficiente como para invertir tiempo y esfuerzo en estas actividades y sienten el apoyo de la comunidad y la institución para ser parte. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>2.1.2 Implementar espacios de aprendizaje en los hogares y en las instituciones educativas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de espacios de aprendizajes implementados en los hogares como en las instituciones educativas - Frecuencia y la duración de la utilización de los espacios de aprendizaje tanto en el hogar como en la institución educativa. - % de autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro fotográfico de los espacios de aprendizaje - Base (información) de hogares s e instituciones - Ficha de seguimiento de uso de los espacios de aprendizaje - Cuestionario de medición de autonomía | <ul style="list-style-type: none"> - Las familias tienen acceso a una variedad de recursos educativos necesarios y disponibilidad de espacio físico para crear espacios de aprendizaje en el hogar - Hay recursos financieros disponibles para adquirir materiales y recursos educativos necesarios por parte de la institución educativa. |
| | <p>2.1.3 Promover y difundir las experiencias del uso de espacios de aprendizaje por afiches, videos cortos de espacios de aprendizaje, spot radial, página web y Facebook de Saywa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de afiches, videos cortos producidos y compartidos y spots radiales emitidos - Número de alcance y participación en redes sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Afiches, videos cortos de espacios de aprendizaje, spot radial, página web y Facebook de Saywa. - Información de comentarios, visitas y oyentes. | <ul style="list-style-type: none"> - La comunidad objetivo tiene acceso a dispositivos y conectividad necesarios para acceder a los medios digitales. - Interés del público en aprender sobre las experiencias de uso de espacios de aprendizaje y |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>2.2.2 Elaborar propuesta metodológica del aprovechamiento pedagógico de los espacios de aprendizaje dentro de la comunidad educativa en las instituciones educativas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Grado de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres y madres de familia) en la elaboración de la propuesta. - Elaborar de un plan detallado para la implementación de la propuesta, incluyendo los pasos a seguir y los plazos establecidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Lista de participantes en la propuesta - Documento del plan de implementación | <ul style="list-style-type: none"> - La propuesta elaborada es adecuada para abordar las necesidades y desafíos específicos de la comunidad educativa y que se adapta de manera efectiva al contexto. |
| | <p>2.3.1. Desarrollar talleres de formación con los comunicadores escolares interculturales y docentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres que se han realizado con los comunicadores - Número de comunicadores escolares y docentes que han participado de los talleres - Evaluar la implementación de estrategias interculturales en la comunicación educativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia - Evidencia fotográfica de los talleres - Cuestionario de estrategias | <ul style="list-style-type: none"> - La dirección de las instituciones educativas y las autoridades educativas apoyen la participación de los docentes y comunicadores en los talleres y estén comprometidas con la mejora de la comunicación intercultural. |
| | <p>2.3.2. Producir y difundir programas culturales con los comunicadores escolares interculturales</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de personas o la audiencia potencial. - Número de temas tratados en los programas culturales - Medir la participación activa de los comunicadores interculturales en la producción y presentación de los programas. | <ul style="list-style-type: none"> - Lista de programas radiales y cronograma de grabación - Presentaciones en Word de los temas - Lista de asistencia de los comunicadores al programa | <ul style="list-style-type: none"> - Interés por parte de la audiencia en los temas culturales y que los programas atraerán a una audiencia significativa. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>2.4.1 Taller de formación del equipo técnico en sistematización de experiencias de gestión escolar en la diversidad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres de sistematización de experiencias de gestión escolar en la diversidad. Número de participantes en el taller de sistematización de experiencias de gestión escolar en la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Acta de los talleres - Lista de participantes - Evidencias fotográficas de la sistematización | <ul style="list-style-type: none"> - Los participantes aplicarán efectivamente en las instituciones lo que aprendieron en el taller, lo que requerirá un compromiso continuo y un seguimiento de las acciones |
| | <p>2.4.2 Socializar y difundir la guía de gestión escolar sobre las experiencias de los directores y docentes sobre gestión escolar y del aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de copias físicas o digitales de la guía que se distribuyen a las instituciones educativas, docentes, directores, y otros actores relevantes. - % de percepción para evaluar la efectividad de la difusión y el grado de aplicación de las recomendaciones de la guía. - Número de Instituciones educativas han recibido y accedido a la guía de gestión escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Guía física - Evidencias fotográficas de la entrega de guía | <ul style="list-style-type: none"> - Los directores y docentes están interesados en mejorar su gestión escolar y que consideran útil y relevante la información contenida en la guía. |
| | <p>3.1.1 Elaborar y difundir conocimientos de prácticas culturales (cartillas de interacción comunicativa bilingüe)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de participación de la comunidad educativa en talleres de formación sobre buen trato, género y medio ambiente. - Número de proyectos o acciones implementados por la comunidad educativa relacionados con el buen trato, género y medio ambiente después de la formación. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia en cada taller - Registro de los proyectos, actividades o acciones implementados | <p>Comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia) tiene interés en aprender sobre el buen trato, género y medio ambiente.</p> |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>3.1.2 Desarrollar talleres sobre la cultura y lengua quechua a familias, líderes y autoridades por parte de los sabios y sabias.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de participación de la comunidad educativa en talleres de formación sobre buen trato, género y medio ambiente. - Cambios en el conocimiento y prácticas de la comunidad en relación con la cultura y lengua quechua después de los talleres. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia en cada taller - Encuestas antes y después de los talleres para evaluar el conocimiento de la comunidad sobre la cultura y lengua quechua. | <ul style="list-style-type: none"> - Talleres son efectivos para transmitir conocimientos y fomentar prácticas relacionadas con la cultura y lengua quechua. |
| | <p>3.1.3 Desarrollar capacitaciones sobre: buen trato, género y medio ambiente con familias, líderes y autoridades por parte de los sabios y sabias.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de capacitaciones sobre buen trato, género y medio ambiente desarrolladas y participantes capacitados. - Cambios en las prácticas y conocimientos de la comunidad en relación con el buen trato, género y medio ambiente después de las capacitaciones. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de las capacitaciones y lista de participantes - Encuestas antes y después de las capacitaciones para evaluar el conocimiento y las prácticas de la comunidad en relación con el buen trato, género y medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> - Comunidad y las autoridades locales muestran interés en aprender sobre estos temas y en aplicarlos en su vida diaria. |
| | <p>3.1.4 Implementar a las instituciones públicas y organizaciones comunales con señalética bilingüe.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de instituciones públicas y organizaciones comunales con señalética bilingüe implementada. - Grado de comprensión y uso de la señalética bilingüe por parte de la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Inventario que incluya el número de instituciones públicas y organizaciones comunales que han implementado señalética bilingüe. - Encuestas a miembros de la comunidad para evaluar su nivel de comprensión de la señalética bilingüe y su capacidad para utilizarla. | <ul style="list-style-type: none"> - Instituciones públicas y organizaciones comunales cuentan con los recursos necesarios para la implementación de la señalética bilingüe. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>3.2.1 Realizar conversatorios vivenciales con autoridades y líderes sobre la valoración de la cultura y lengua quechua.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de conversatorios vivenciales realizados con autoridades y líderes sobre la valoración de la cultura y lengua quechua. - Cambios en la actitud y acciones de las autoridades y líderes hacia la valoración de la cultura y lengua quechua después de los conversatorios. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro detallado de los conversatorios vivenciales realizados, incluyendo fechas, temas tratados y nombres de los participantes - Recopilar entrevistas y testimonios de las autoridades y líderes para obtener información cualitativa sobre cómo los conversatorios han influido en sus actitudes y acciones. | <ul style="list-style-type: none"> - Autoridades y líderes tienen interés en participar en los conversatorios y en valorar la cultura y lengua quechua. |
| | <p>3.2.2. Producir artículos en quechua sobre cultura, lengua y pedagogía intercultural.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de artículos en quechua producidos sobre cultura, lengua y pedagogía intercultural. - Alcance y uso de los artículos en quechua en la comunidad educativa y cultural. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de los artículos en quechua producidos - Registrar la cantidad de copias distribuidas de cada artículo y su distribución a nivel local y regional | <ul style="list-style-type: none"> - Comunidad tiene acceso a la lengua quechua y la capacidad de leer y comprender los artículos. - Artículos están culturalmente adaptados y son relevantes para la comunidad quechua. |
| | <p>3.3.1 Desarrollar conversatorios con los colectivos: Kinkinchikpuni Kay, Núcleo de Formación y Promoción de Cultura Andina Quechua sobre conocimientos y prácticas culturales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Número de conversatorios desarrollados con los colectivos mencionados. -Participación activa de los colectivos en los conversatorios. -Temáticas culturales abordadas en los conversatorios. | <ul style="list-style-type: none"> - Registros de conversatorios - Participación activa de los colectivos y testimonios - Documentos y presentaciones utilizadas en los conversatorios | <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar la EIB, cultura y lengua quechua en el Proyecto Educativo Regional y en el Proyecto Educativo Local. |

Tabla 21: Propuesta de Matriz de Marco Lógico (continuación)

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>3.3.2 Promocionar las experiencias de educación comunitaria en eventos regionales y nacionales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de eventos regionales y nacionales en los que se promocionaron las experiencias de educación comunitaria. - Participación activa de representantes de la educación comunitaria en los eventos regionales y nacionales. - Cantidad de materiales promocionales (folletos, presentaciones, videos, etc.) preparados y distribuidos en los eventos. | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de eventos (fotografías) - Lista de participación de representantes - Materiales promocionales (ejemplares) | <ul style="list-style-type: none"> - Contar con los recursos necesarios para la preparación de materiales promocionales y la participación en eventos, incluyendo financiamiento y logística. |
| | <p>3.4.1 Desarrollar talleres con autoridades sobre lenguas originarias, año nuevo andino y el retorno de José María Arguedas y de la Pacha Mama.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres desarrollados con autoridades sobre lenguas originarias, año nuevo andino y el retorno de José María Arguedas y de la Pacha Mama. | <ul style="list-style-type: none"> -Registro documentado de cada taller desarrollado | <ul style="list-style-type: none"> - Las autoridades tengan interés en los temas de lenguas originarias, año nuevo andino y la figura de José María Arguedas y la Pacha Mama, y que tengan al menos un conocimiento básico sobre estos temas. |

Adaptado de Matriz de Marco Lógico Saywa (2023).

4.2. Propuesta de Teoría de Cambio

Como se mencionó anteriormente el proyecto no tiene planteado un cambio deseado en sus documentos. Sin embargo, a través de las entrevistas al equipo del proyecto y el análisis de su Plan de Trabajo se ha planteado un cambio deseado alineado a su problemática.

Tabla 22: Cambio deseado del proyecto

| Situación actual | Cambio deseado | Elementos |
|--|---|---|
| Deficiente gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray. | La mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray. | <u>Quién cambia:</u> Las instituciones educativas de inicial y primaria. <u>Qué cambia:</u> Mejoran su gestión educativa. <u>Cómo se mide:</u> Mediante el reporte de gestión educativa en el aplicativo del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo SIMON. |

Adaptado de Saywa (2023).

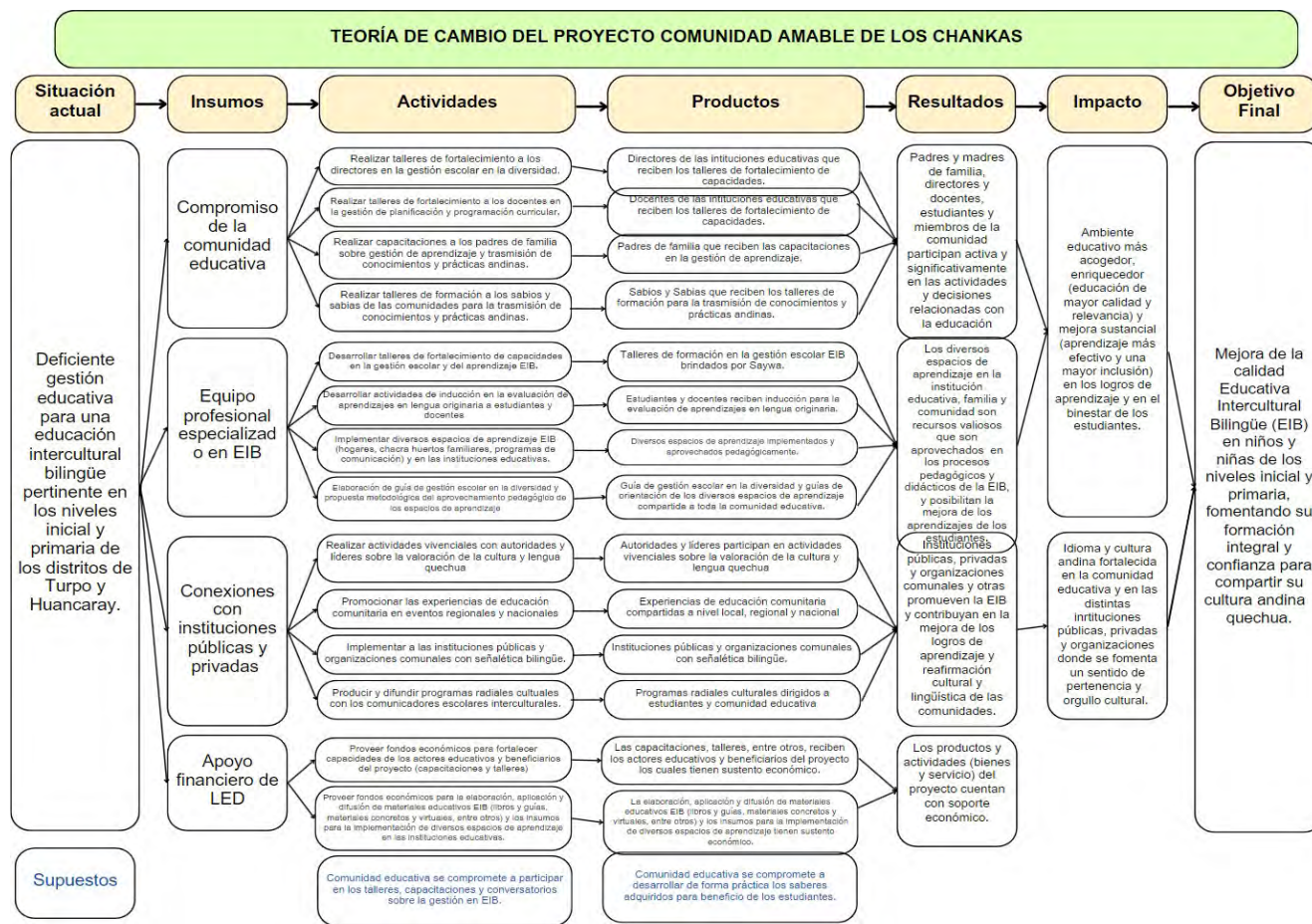
Para validar el cambio deseado planteado para Saywa se comparó con los objetivos nacionales respecto a la EIB y con la opinión de expertos en el tema. El objetivo del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe para el año 2021 es proporcionar un servicio educativo significativo y adecuado que asegure el mejoramiento del aprendizaje de los miembros de los pueblos originarios mediante la introducción de una EIB en todos los niveles, estructuras y modalidades del sistema educativo (MINEDU, 2016). Y el propósito principal de la Política Sectorial de Educación Intercultural y EIB es dirigir, coordinar y promover el desarrollo de habilidades interculturales en personas de todas las edades en el país, mediante la integración transversal del enfoque intercultural en todos los niveles, etapas y formas de educación del sistema educativo (MINEDU, 2018).

Asimismo, el cambio planteado por el proyecto coincide con el objetivo nacional en la mejora de la gestión educativa, el Plan Nacional detalla cómo brindar un servicio educativo relevante y pertinente, mientras que para la Política la mejoría es una transversalización del enfoque intercultural en el sistema educativo. También coinciden en que esta mejoría del servicio educativo debe incluir a toda la comunidad, si bien Saywa se enfoca en los estudiantes de inicial y primaria, involucra a toda la comunidad en el proceso. Nila Vigil, lingüista especialista en EIB, coincide en que una de las mejores maneras de apoyar a la EIB

es a través de apostar por una educación propia y autónoma que involucre a toda la comunidad, pues son ellos quienes conocen mejor su entorno. Mientras la comunidad tenga su propio proyecto educativo se avanzará más en educación al estar enfocados en sus propias particularidades y realidad.



Figura 4: Propuesta de Teoría de Cambio



CONCLUSIONES

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención con la mejora de la gestión de EIB en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray. Para ello, se establecieron 3 objetivos secundarios con sus respectivas hipótesis. A continuación, se detallarán las principales conclusiones de las hipótesis planteadas.

La conclusión general de la investigación refleja un análisis comprensivo del diseño y la ejecución del proyecto desarrollado por el equipo de Saywa, destacando tanto sus logros como las áreas de mejora identificadas a lo largo del estudio. A pesar de que el proyecto estableció una base sólida de actividades orientadas hacia la promoción de la educación intercultural bilingüe, se encontraron deficiencias significativas en la planificación y estructuración de estas actividades. En particular, la redundancia y la falta de seguimiento adecuado limitaron la efectividad del proyecto, subrayando la importancia de un monitoreo y evaluación más rigurosos.

La omisión en la elaboración de un árbol de problemas y objetivos desde las etapas iniciales resultó en la inclusión de actividades con poca relevancia directa a la solución de la problemática central, lo que evidencia la necesidad de una planificación más estratégica y enfocada. Además, se identificaron desafíos relacionados con la adaptación y la sostenibilidad de las intervenciones propuestas, especialmente en lo que respecta a la capacitación de docentes, directores, y la comunidad educativa en general. Esta situación resalta la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza más personalizadas y efectivas que puedan ser sostenibles a largo plazo.

Por otro lado, se reconoce el esfuerzo significativo de Saywa para involucrar a diversos actores dentro de la gestión educativa, aunque se sugiere una mayor precisión en la identificación y el tratamiento de las necesidades, intereses, y métodos de trabajo específicos de cada grupo involucrado. Esto subraya la necesidad de una mayor comprensión y enfoque en las características únicas de cada actor de la comunidad educativa para mejorar la efectividad de las intervenciones.

En conclusión, la investigación sugiere que, para maximizar el impacto y la sostenibilidad del proyecto, es crucial revisar y ajustar el diseño de las actividades, mejorar los procesos de monitoreo y seguimiento, y adoptar un enfoque más personalizado y estratégico en la capacitación y la intervención educativa. Este enfoque no solo facilitará la consecución de los objetivos específicos del proyecto, sino que también promoverá una

implementación más eficaz y sostenible de la educación intercultural bilingüe dentro de la comunidad

Saywa, como organización sin fines de lucro, ha demostrado un compromiso sólido con la promoción y fortalecimiento de la cultura andina, la lengua quechua y la valoración del medio ambiente a través de la EIB. Su labor se ha centrado en abordar las deficiencias en la gestión educativa en los niveles inicial y primario de los distritos de Turpo y Huancaray, en la región de Apurímac. Ha establecido alianzas y colaboraciones significativas con diversas instituciones, incluido el MINEDU, UGEL y las municipalidades locales.

En ese sentido, en base en la documentación presentada por el proyecto, Saywa contempla objetivos específicos bien definidos y medibles que se alinean con la misión de Saywa y con las directrices nacionales para la educación intercultural bilingüe. Estos objetivos abordan la mejora de la gestión escolar, el logro de aprendizaje de los estudiantes y la reafirmación cultural y lingüística de las comunidades. Lo que demuestra su contribución a los esfuerzos nacionales para mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe y promover la inclusión cultural y lingüística.

Sin embargo, todavía se enfrenta desafíos significativos, como la falta de participación de la comunidad educativa y la pérdida de identidad cultural y lingüística en los distritos de Turpo y Huancaray. Estos desafíos han sido una oportunidad para analizar el diseño del proyecto. Tanto las entrevistas, grupos de discusión realizados y la documentación contribuyeron a las fuentes principales de información para encontrar validez de la información proporcionada por Saywa, asegurando la coherencia entre lo propuesto y la percepción de los actores involucrados. No obstante, es importante señalar que ambas fuentes fueron de vital importancia para brindar una de las principales recomendaciones planteadas y realizadas, que es la modificación de su Matriz de Marco Lógico y creación de la Teoría de Cambio, con el fin de que sea autosuficiente en términos de claridad y comprensión.

En base a lo mencionado en el párrafo anterior, el proyecto evidencia la necesidad de abordar la EIB de Manera Integral, involucrando a toda la comunidad educativa, incluidos padres, docentes, estudiantes y sabios de la comunidad. Esto resalta la necesidad de considerar no sólo la enseñanza en el aula, sino también el entorno y la cultura en la que se desarrolla el aprendizaje. Considerando ello, los objetivos del proyecto sí responden a la complejidad del cambio; sin embargo, las actividades, indicadores y supuestos son simples en relación con los objetivos. Las actividades son bastantes y repetitivas, no se considera que sean innecesarias; pero sí que se pueden reformular y complementar para que sean más potentes. Se sabe que para la formulación de las actividades se consideró la experiencia

previa; sin embargo, consideramos que el proyecto puede ofrecer un cambio de estas. Los indicadores no comparten la complejidad de los objetivos, por lo que a pesar de que se cumplan, queda la duda si aportan a medir el progreso de los objetivos.

Asimismo, en la comunidad de Turpo y Huancaray se evidencia que existe desinterés de los padres de familia y docentes debido a estigmas culturales que es una barrera significativa para la EIB. Esto destaca la importancia de la sensibilización cultural y el trabajo colaborativo con la comunidad que busca desarrollar el proyecto para superar estos obstáculos y promover la valoración de la cultura quechua. Sin embargo, a pesar de las intervenciones sigue siendo una barrera al igual que el trabajo continuo que se ejecuta con los docentes en EIB. Dado que, se ha identificado que los docentes en EIB pueden presentar dificultades para emplear y desarrollar de forma efectiva las estrategias de enseñanza brindadas en las capacitaciones. Esto resalta la necesidad de proyectos de formación docente específicos para la EIB.

Adicionalmente, el proyecto subraya la importancia de involucrar activamente a la comunidad en el proceso educativo. Como la participación de los padres de familia y su apoyo a las actividades de aprendizaje en el hogar, lo cual deriva a un impacto significativo en el éxito de la EIB. Sin embargo, la falta de seguimiento de forma adecuada y la colaboración insuficiente de las instituciones públicas, como la UGEL, no genera mejoras necesarias que sean sostenibles en el tiempo. Esto resalta los desafíos comunes que enfrentan los proyectos de desarrollo en la coordinación con las instituciones gubernamentales. Para lograr un cambio sostenible en la EIB, es fundamental considerar múltiples una colaboración activa con diversos actores.

Cabe resaltar que cuando se realizó la visita presencial a las II.EE. de las comunidades y se entrevistó a los involucrados se ha notado un cambio en la EIB desde que el proyecto inició. Se muestra que el proyecto sí viene aportando a la mejora de la gestión educativa en su población objetivo y en sus beneficiarios indirectos y que ellos lo reconocen como un logro con mayor participación de Saywa que de otras instituciones estatales. Aunque el proyecto ha logrado avances significativos, no se evidencian acciones sostenibles a largo plazo de los logros alcanzados. Por ello, se requieren estrategias para garantizar que los beneficios perduren en las generaciones futuras. La cuales deben estar enfocadas en analizar las necesidades, problemas y formas de intervención para cada actor. No es suficiente generar capacitaciones y talleres; sino trabajar de formas diferentes para lograr los resultados esperados.

En relación con el análisis del uso del modelo de Evaluación de Consistencia y Resultados de CONEVAL, lo cual brinda un resumen significativo de la evaluación del diseño

del proyecto, de las 27 sub-variables analizadas, el proyecto cumple satisfactoriamente con 12 relacionadas a la contribución a objetivos nacionales, la identificación de la población objetivo y al registro de sus operaciones. El proyecto cumple parcialmente con 12 variables relacionadas a los indicadores y actividades propuestas. Por otra parte, hay 2 variables con las que no cumple y 1 que no le aplica. Con este modelo se pudo validar la información analizada con anterioridad e identificar que el diseño del proyecto ha considerado parcialmente los elementos de las metodologías de diseño para su formulación.

Con la finalidad de aportar a la EIB, se han implementado ajustes al diseño del proyecto. Por un lado, en relación a la Matriz de Marco Lógico (MML). En primer lugar, se ha llevado a cabo una reorganización de las actividades, priorizando aquellas de mayor impacto y eliminando las redundantes y poco eficientes para el logro de los objetivos. En segundo lugar, se han desarrollado indicadores cuantitativos y sostenibles para cada actividad, componente, propósito y fin, junto con medios de verificación correspondientes. Esta medida permitirá un seguimiento más efectivo del proyecto. Además, se ha reformulado el propósito del proyecto, siguiendo criterios teóricos, lo que ha resultado en una alineación más clara y coherente con los componentes y actividades.

Por otro lado, para la elaboración de la MML, se desarrolló un árbol de problemas y un árbol de objetivos, derivados de los resultados de entrevistas y grupos focales, lo que ha contribuido a un diseño más sólido y conciso. Finalmente, se ha desarrollado una Teoría de Cambio que ha incorporado diversos elementos, incluyendo insumos, resultados y un impacto.

Se han propuesto cuatro insumos fundamentales: el compromiso de la comunidad educativa, la formación de un equipo especializado en EIB, el establecimiento de conexiones con entidades públicas y privadas, y la consideración de apoyo financiero. Estos insumos constituyen la base para un diseño preciso y adecuado de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estos insumos dan lugar a actividades y productos que, a su vez, se traducen en cuatro resultados esperados: la participación activa y significativa de padres, madres, directores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en las decisiones educativas, la utilización efectiva de espacios de aprendizaje en la institución educativa y la comunidad para mejorar el proceso educativo, el apoyo de instituciones y organizaciones en la promoción de la EIB y el respaldo financiero de los productos y actividades del proyecto.

El impacto final de estas acciones se refleja en un ambiente educativo más acogedor y enriquecedor, una educación de mayor calidad y relevancia, un aprendizaje más efectivo y una mayor inclusión. Además, se fortalecerá la cultura y el idioma quechua en la comunidad educativa y en diversas instituciones y organizaciones, fomentando un sentido de pertenencia

y orgullo cultural. En última instancia, el objetivo final del proyecto es la mejora de la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en niños y niñas de los niveles inicial y primaria, promoviendo su formación integral y la confianza para compartir su cultura quechua. El detalle de ambas mejoras se encuentra en la Tabla 13 y Figura 4.

En general, el proyecto "Comunidad Amable de los Chankas" presenta aspectos positivos, como su enfoque integral y la participación de la comunidad. Sin embargo, también enfrenta desafíos, como la falta de un análisis de problemas detallado. Estas conclusiones pueden ser útiles para informar futuras investigaciones y mejoras en el diseño y la implementación de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en comunidades indígenas.



REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Alcázar, L. (2008). *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Lima.
- Aldunate, E., y Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL-Serie Manuales. <https://doi.org/Available>
- Alianza en Energía y Ambiente (2012). *Manual de formulación de proyectos con el enfoque del Marco Lógico*. <http://repiica.iica.int/docs/B3671e/B3671e.pdf>
- Alvarez, J., & Preinfalk, M. (2017). Teoría del Programa y Teoría del Cambio en la Evaluación para el Desarrollo: Una revisión teórico-práctica. *Revista ABRA*, 38(56), 1-16. <https://doi.org/10.15359/abra.38-56.2>
- Amutio, A. (2014). *Psicología Social, Cultura y Educación*. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Aljibe
- Arranz, A. (1995). *Planificación Estratégica Integral*. <https://sistemas.fciencias.unam.mx/~aar/libros/Planeacion%20estretetica%20integral.pdf>
- AusAID (2003) *The logical framework approach*. AusGUIDELines.
- Baca, N., & Herrera, F. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v23n72/1405-1435-conver-23-72-00069.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *Agilidad en la gestión de proyectos: Adaptando PM4R al contexto de desarrollo*. <https://cursos.iadb.org/es/indes/pla/taller-pm4r-agile>
- Berzosa, L. (2013). *Retos de la Educación Intercultural*.

https://www.entreculturas.org/files/documentos/materiales_educativos/Retos_final.pdf?download

Bhavsar, K., Shah, V., & Gopalan, S. (2020). Scrum: An agile process reengineering in software engineering. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 9(3), (pp. 840–848).

Blaistein, N. (2006). Manual para el Diseño de Proyectos de Salud. http://www.disasterinfo.net/lideres/spanish/peru2006/Docs/materialprevio/03_Manual%20Dise%F1o%20Proyectos%20de%20Salud.pdf

Bravo, K. (2018). *Atención pertinente a la diversidad cultural en aulas del nivel inicial*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Buarque, S. (1994). *Desenvolvimento sustentável da Zona da Mata de Pernambuco (mimeo)*. Recife. IICA/SEPLAN.

Buchele, G., Pierri, T., De Souza, J., & Dandolini, G. (2017). Gerenciamento de projetos : um levantamento de métodos , técnicas e ferramentas para inovação. *Revista Ciências Estratégicas*.

Canaza-Choque, F. A. y Huanca-Arohuana, J. W. (2018). Peru 2018: towards an Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *Revista Siendo*, 515-522. <https://www.aacademica.org/franklin.a.canazachoque/11.pdf>

Carrión, I., & Berasategi, I. (s/f). *Guía para la elaboración de proyectos*. https://www.pluralismoyconvivencia.es/upload/19/71/guia_elaboracion_proyectos_c.pdf

Castañeda, C (2021). *Factores de emprendimiento y su influencia en la creación de valor*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/2598/2021_MAGEM_19-1_04_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Crespo, M. (2011). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico*.

Colegios del Perú (2022). *Centro Educativo 55006 - Andahuaylas, Primaria - Apurímac, Perú*. www.colegiosdelperu.com

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2008*.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf

Consortio de Investigación Económica y Social (2021). *Empresas con propósito social y ambiental*.
https://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/16_dp_empresas_con_proposito.pdf

Cohen, E., & Franco, R. (1988). *Evaluación de proyectos sociales* (1a ed.). Grupo Editor Latinoamericano.
<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/9051/S3092C678S.pdf?sequence=1>

Cohen, E., & Martínez, R. (2004). *Manual Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales*. Editorial CEPAL.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:MANUAL+FORMULACI+N+,+EVALUACI+N+Y+MONITOREO+DE+PROYECTOS+SOCIALESNúmero0>

Corbetta, P. (2007). Metodologías y técnicas de investigación social. *La entrevista cualitativa* (pp. 344-373).

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *Evaluaciones de Diseño*.
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Paginas/Evaluaciones_Diseño.aspx

De Belaúnde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca. (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 273-329). Instituto de Estudios Peruanos.

- De la Torre, C. (2007). Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas: conceptos, debate y retos. http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml.
- Díaz, H. (2015). *Propuestas para la educación en áreas rurales*. <http://www.defensoria.gob.pe/educacion-rural/articulo-01.html>
- Dirección Regional de Educación Apurímac (2022). *Proyecto Educativo Regional de Apurímac al 2036*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8206>
- Escobar, J., Bonilla, F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Vol. 9. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ESCALE (2022). *Censo Educativo 2022*. <http://escale.minedu.gob.pe/inicio;jsessionid=5a88492d15e7e7fcf165571b9534>
- Espinoza, O (2007). *Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú*. Fundación EQUITAS – OEI.
- European Integration Office. (2011). *GUIDE TO THE LOGICAL FRAMEWORK APPROACH*.
- García, M., Candia, A., Ugarte, G., Gracia, V., & Madrid, P. (s/f). *GUÍA DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES*. <http://sociedadcivil.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/wp-content/uploads/2021/12/Guia-Dise%C3%B1o-y-Evaluacion-de-Proyectos-Sociales-MDSF.pdf>
- García-Hernández, D. (2018). *Importancia de la medición en los proyectos sociales. Responsabilidad Social*. <https://responsabilidadsocial.net>
- García, V., Martens, C., Carvalho, R., & Martens, M. (2021). Contributions of entrepreneurial orientation in the use of agile methods in project management. *Innovation & Management Review*, (pp. 17–33).
- Geilfus, F. (2009). *80 Herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*.

<https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/4129/BVE17089190e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gimenez, J., & Ríos, R. (s/f). *La Metodología de Marco Lógico*.

https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2020-07/00%20Presentacio%C3%ACn_Introduccion_MML.pdf

Gobierno Regional de Apurímac (2022). *Plan de Desarrollo Regional al 2023*.

<https://app.regionapurimac.gob.pe/transparencia/wp-content/uploads/2023/01/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20REGIONAL%20CONCERTADO%20-%20PDRC%20APUR%C3%8DMAC%20AL%202033.pdf>

González, J. (2020). *Educación Intercultural*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana

Cayetano Heredia].

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8453/Educacion_GonzalesOre_Johana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

Hidalgo, L (2015). *Enfoque lógico para la gestión de proyectos en la OPS. Organización Panamericana de la Salud*.

<https://www.paho.org/col/dmdocuments/ENFOQUE%20LOGICO%20GESTION%20PROYECTOS.pdf>

Ibarra, M (2013). *Crecimiento y desarrollo de una empresa social con estándares internacionales. El caso de Agrupación VIDA, ayuda a personas con cáncer*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (2004).

Metodología del Marco Lógico.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Censo de población y vivienda*.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007). *Perfil Sociodemográfico del Departamento de Apurímac*.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0838/Libro02/index.htm

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES). https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1838/
- Jairis, T. (2018). Características de los Proyectos. https://www.academia.edu/37087278/Caracter%C3%ADsticas_de_los_Proyectos
- Kawsay, A., & Faiffer, G. (2023). El Bienestar en la concepción Andino Amazónica. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/allin-kawsay.pdf>
- LED (2020). Educación Intercultural Bilingüe, formando niños, niñas y adolescentes quechuas para el Allin Kawsay en la región Apurímac. Bolivia - Perú. <https://ledboliviaperu.org/paz.html>
- López, L (2011). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- Márquez, L., Cuétara, L., Cartay, R., & Labarca, N. (2020). Desarrollo y crecimiento económico: Análisis teórico desde un enfoque cuantitativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 233–253. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063104020/html/>
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*. Development Dialogue. <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>
- Milburn, J. B. (2010). *Monitoreo y Evaluación de Proyectos*. <file:///C:/Users/G%C3%A9nesis/Downloads/Monitoreo%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Proyectos.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en Lenguas Originarias – ECELO.
- Ministerio de Educación (2015). *Apurímac: ¿cómo vamos en educación?* https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=4e9029ea-5a7d-4e76-96c7-42acaa92ec4f&groupId=10156
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>

- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe (MSEIB)*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo%20de%20Servicio%20Educativo%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5960/Política%20sectorial%20de%20Educación%20Intercultural%20y%20Educación%20Intercultural%20Bilingüe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas del Sector Educación 2019*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/585544-estadisticas-del-sector-educacion-2019>
- Ministerio de Educación (2022). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9144/Evaluaci%C3%B3n%20Muestral%20de%20estudiantes%20EM%202022%20resultados%20Apur%C3%ACmac.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- OBS Business School (2016). *Evaluación de proyectos sociales: aprende a tomar medidas*.
<https://www.obsbusiness.school/blog/evaluacion-de-proyectos-sociales-aprende-tomar-medidas>
- Organización de Apoyo al Desarrollo Integral (2021). *Teoría del cambio: Manual para su construcción*.
<https://www.odaid.org/wp-content/uploads/2021/02/TeoriadelCambio.pdf>
- Ortegón, E. (2020). *Guía práctica para la elaboración de Matriz de Marco Lógico*.
https://producciontucuman.gob.ar/wp-content/uploads/2018/01/guia_marco_logico.pdf
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf?sequence=1

- Ortiz, A., & Rivero G. (2007). *Desmitificando la Teoría del Cambio*. PACT. <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/demistificando-la-teoria-del-cambio.pdf>
- Paéz, D. (2014). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Pearson/Prentice Hal. <https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+II+Manual+Psic+Soc+2004.pdf>
- Project Management Institute (2013). *Global Standard*.
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de Cultura. *Revista Científica*. <https://www.redalyc.org/pdf/3607/360733601002.pdf>
- Pozzo, M. & Soloviev, S. (2011). Culturas y Lenguas: La impronta cultural en la interacción lingüística. *Revista Científica*. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089002.pdf>
- Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Intercultural Education Articulated with the Indigenous Episteme in Latin America. *The Mapuche Case in Chile* (pp. 81-91). <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Rebaza, K., & Seminario, N. (2018). El derecho a la Educación Intercultural Bilingüe de la niñez indígena en el Perú: Avances y Desafíos. *Revista del Instituto de la Familia Facultad de Derecho*. https://www.unife.edu.pe/facultad/derecho/familia/publicaciones/REVISTA_PERSONA_Y_FAMILIA_2018/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%F3n%20intercultural.pdf
- Retolaza, I. (2018). *Teoría de Cambio: Una brújula para orientarte en el camino*. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-centroamericana/gestion-de-proyectos/teoria-de-cambio-un-enfoque-metodologico-para-la-gestion-basada-en-resultados/17159338>
- Rivera, E. (2004). *La identidad cultural en las estructuras curriculares del sistema educativo peruano*. Ediciones Magister -EDIMAC.
- Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. *Síntesis metodológica: evaluación de impacto n.º 2*. Centro de Investigaciones de UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%202%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- Román, M. (2021). *Guía Práctica para el Diseño de Proyectos Sociales*. CIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8340/8397.pdf?sequence=1&i>

[sAllowed=yNúmero:-:text=En%20todo%20proyecto%20social%20se,%3A%20Diseño%2C%20implementación%20y%20Evaluación.](#)

Sánchez, A. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 169-178.

Santiváñez, V. (2009). *La educación bilingüe intercultural y la identidad nacional*.
https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_23_1_la-educacion-bilingue-intercultural-y-la-identidad-nacional.pdf

Saywa (2023). *Plan Anual de Trabajo 2023*.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2007). *Metodología de Marco Lógico*.
http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/1093/8/images/Modulo-5_metodologia-del-marco-logico.pdf

Siles, R. (2014). *Gestión de Proyectos de Desarrollo (4ta ed.)*
<file:///C:/Users/G%C3%A9nesis/Downloads/Gu%C3%ADa%20Metodolog%C3%ADa%20PM4R%20.pdf>

Stormi, K., Laine, T., & Korhonen, T. (2019). Agile performance measurement system development: *An answer to the need for adaptability?* *Journal of Accounting & Organizational Change* (pp. 231–256). <https://doi.org/10.1108/JAOC-09-2017-0076>

Terrazas, R. (2006). *Preparación y Evaluación de Proyectos: un enfoque sistémico e integral*. Etreus

Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.

Tomé, M. y Nolasco, A. (2014). La educación intercultural centrada en valores democráticos. Los valores emergentes de los derechos humanos, de la carta de los derechos fundamentales de la unión europea y de la constitución española.

Treasury Board of Canada Secretariat (s/f). *Theory-Based Approaches to Evaluation: Concepts and Practices*. <https://www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/audit-evaluation/evaluation-government-canada/theory-based-approaches-evaluation-concepts-practices.html>Númerotoc1

- Trapnell L. (2009). Entre lenguas, entre culturas: proceso de construcción curricular del Programa FORMABIAP. *Sistematización de una experiencia en Perú. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre%20lenguas%2C%20entre%20culturas%20Proceso%20de%20construcciOn%20curricular%20del%20Programa%20FORMABIAP.pdf>
- Trapnell L. (2022). La resistencia de la educación intercultural bilingüe en Perú/Entrevistada por Rosa Laura. *Revista Salud con Lupa*. <https://saludconlupa.com/noticias/la-resistencia-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-peru/>
- Trapnell L. & Neira E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural en el Perú*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>
- UNICEF (2009). *Estado del arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia , Ecuador y Perú*.
- UNICEF (2010). *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Save the Children.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Estado%20de%20la%20ninez%20indigena%20en%20el%20Peru.pdf>
- UNICEF (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: nuevos avances y desafíos*.
<https://www.unicef.org/peru/historias/educacion-intercultural-bilingue-nuevos-avances-y-desafios>
- UNICEF (2018). *Avances y desafíos en la educación*.
<https://www.unicef.org/peru/articulos/avances-y-desafios-en-la-educacion>
- UNICEF (2021). *Niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020*.
<https://www.unicef.org/peru/media/12141/file/Resumen%20Ejecutivo:%20Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20el%20Per%C3%BA%20.pdf>
- Universidad Internacional de La Rioja (2023). ¿Cómo se diseña un proyecto social y para qué sirve? UNIR Revista. <https://www.unir.net>
- Universidad Nacional José María Arguedas (2022). Educación Primaria Intercultural..
<http://www.unajma.edu.pe/en/product/3>

- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. Documento de investigación. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>
- Vásquez, E. (2009). *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú*. Biblioteca Nacional del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/617/346.%20Ni%20%b1ez%20ind%20adgena%20y%20educaci%20b3n%20intercultural%20biling%20c%20en%20el%20Per%20ba%20Estad%20adsticas%20recientes%20preguntas%20%28i%29resueltas%20y%20tareass%20pendientes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalbí, J. R., Rodríguez-Sanz, M., Borrell, C., & Bartoll, X. (2020). *Desigualdades sociales y vulnerabilidad en salud*. *Gaceta Sanitaria*. <https://www.scielosp.org/pdf/gs/v34n3/0213-9111-gs-34-03-305.pdf>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n1/art12.pdf>
- Wallace, W. (2002). *Gestión de Proyectos*. Heriot Watt University Edinburgh Business School. <https://ebs.online.hw.ac.uk/documents/course-tasters/spanish/pdf/pr-bk-taster.pdf>
- Zajícová, L. (2017). Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI. *Revista de Indias* (pp. 171-203).
- Zavala, V. (2008). Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso.

ANEXOS

ANEXO A: Apartados para la Evaluación de Consistencia y Resultados

Tabla A1: Apartados para la Evaluación de Consistencia y Resultados

| Apartado | Contenido |
|--|--|
| Descripción general del programa | <p>Se deberá realizar una breve descripción de la información reportada, misma que deberá contener, cuando menos, los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificación del programa (nombre, siglas, dependencia y/o entidad coordinadora, año de inicio de operación, entre otros)• Problema o necesidad que pretende atender• Metas y objetivos nacionales a los que se vincula• Descripción de los objetivos del programa, así como de los bienes y/o servicios que ofrece• Identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida• Principales metas de Fin, Propósito y Componentes |
| Justificación de la creación y diseño del programa | <p>Con base en la revisión documental y entrevistas a personal del proyecto, se debe desarrollar un análisis de la justificación y diseño del programa/proyecto, dando respuesta a las preguntas señaladas en cada uno de los temas indicados y profundizando en cada una de ellas. Así como los adicionales que se consideren apropiados para comprender y valorar a cabalidad tanto la justificación de la creación como el diseño del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis del problema |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>¿Existe una identificación clara del problema?, es decir ¿El problema se formula como un hecho negativo o como una situación que pueda ser revertida? ¿Se cuenta con información sobre su magnitud?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causas y consecuencias del problema identificado. <p>¿Se identifican las causas, efectos y características del problema? ¿Cuál es la cuantificación y características de la población que presenta el problema? ¿Cuál es la ubicación territorial de la población?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificación de intervención <p>¿Existe justificación teórica o empírica documentada que sustente el tipo de intervención que el programa lleva a cabo?</p> |
| | <p>Contribución a las metas y objetivos nacionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contribución del propósito del proyecto a programas nacionales <p>¿Existen conceptos comunes entre el Propósito y los objetivos del programa sectorial, especial o institucional? ¿El logro del Propósito aporta al cumplimiento de alguna(s) de la(s) meta(s) de alguno(s) de los objetivos del programa sectorial, especial o institucional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribución a los objetivos, metas o estrategias nacionales <p>¿Con cuáles metas y objetivos, así como estrategias transversales del Plan Nacional de Desarrollo vigente está vinculado el objetivo sectorial, especial o institucional relacionado con el programa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribución del propósito del proyecto a Objetivos de Desarrollo <p>¿Cómo está vinculado el Propósito del programa con los Objetivos del Desarrollo del Milenio, los Objetivos de Desarrollo Sostenible o la Agenda de Desarrollo Post 2015?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Poblaciones <p>¿El proyecto identifica de forma clara y explícita a su población potencial (PP) y objetivo (PO) en sus documentos normativos o diagnóstico? ¿Cuáles son las características de la población que presenta el problema? ¿Se cuenta con una cuantificación de esta?</p> ● Análisis del contexto socioeconómico <p>¿El proyecto cuenta con información sistematizada que permite conocer la demanda total de apoyos y las características de los solicitantes? (socioeconómicas en el caso de personas físicas y específicas en el caso de personas morales u otras)</p> ● Mecanismos de elegibilidad <p>¿El proyecto cuenta con mecanismos para identificar su población objetivo?</p> ● Estrategia de cobertura para atender a PO <p>¿El proyecto cuenta con una estrategia de cobertura documentada para atender a su población objetivo que incluya la definición de la población objetivo y las metas de cobertura anual a un horizonte de mediano y largo plazo?</p> ● Procedimientos para la selección de beneficiarios <p>¿Incluyen criterios de elegibilidad claramente especificados? ¿Están estandarizados y son difundidos públicamente?</p> ● Procedimientos para recibir, registrar y dar trámite a las solicitudes de apoyo <p>¿Están adaptados a las características de la población? ¿Cuentan con formatos definidos y disponibles?</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Padrón de beneficiarios ¿Incluye las características de los beneficiarios establecidas en su documento normativo? ¿Incluye el tipo de apoyo otorgado? ● Mecanismos de atención y entrega del apoyo ¿Los bienes, servicios o productos entregados por el programa son adecuados para lograr los cambios esperados en la PO? ¿Las actividades que realiza el programa son adecuadas para producir los bienes, servicios o productos entregados? ● Recolección de información socioeconómica ¿Qué procedimiento lleva a cabo el proyecto para recolectar información socioeconómica de beneficiarios? ¿Qué variables mide? ¿Cuál es su periodicidad? |
| | <p>Contribución de indicadores</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● General ¿El programa cuenta con indicadores de gestión orientados a mejorar los resultados del programa (por ejemplo, tiempo de espera promedio de los beneficiarios para recibir su apoyo, entre otras)? ¿Cuenta con indicadores para medir los avances en el logro de sus resultados? ¿En el documento normativo del programa es posible identificar el resumen narrativo de la MIR (Fin, Propósito, Componentes y Actividades)? ● Actividades ¿No existe ambigüedad en la redacción?, ¿Está ordenado de manera cronológica?, ¿Ninguna de las actividades es prescindible para producir los componentes? ● Componentes ¿Están redactados como resultados logrados?, ¿Ninguno de los componentes es prescindible para producir el propósito? y ¿Su realización genera junto con los supuestos en ese nivel de objetivos el propósito? ● Propósito |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>¿A nivel de propósito de la MIR es posible identificar con claridad la Población Objetivo y la problemática atendida y, por lo tanto, el cambio o mejora esperado como resultado de la entrega de los bienes y/o servicios del Programa?, ¿El propósito es único, incluye solo un objetivo? ¿Está redactado como una situación alcanzada e incluye a la población objetivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fin <p>¿Está redactado de forma clara y no existe ambigüedad?, ¿Es un objetivo superior, es decir no se espera que la ejecución del programa sea suficiente para alcanzar el fin?</p> |
| | De la lógica horizontal de la matriz de indicadores | <ul style="list-style-type: none"> • Fichas técnicas de los indicadores del programa <p>Las Fichas Técnicas de los indicadores del programa cuentan con la siguiente información: a) Nombre. b) Definición. c) Método de cálculo. d) Unidad de Medida. e) Frecuencia de Medición. f) Línea base. g) Metas. h) Comportamiento del indicador (ascendente, descendente, regular o nominal).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metas de la MIR <p>¿Las metas de los indicadores de la MIR están impulsados al desempeño: son factibles de alcanzar considerando los plazos y los recursos humanos y financieros con los que cuenta el programa? ¿Incluye solo un objetivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medios de verificación <p>Cuántos de los indicadores tienen especificados medios de verificación con las siguientes características: a) Oficiales o institucionales. b) Con un nombre que permita identificarlos. c) Permiten reproducir el cálculo del indicador. d) Públicos, accesibles a cualquier persona. ¿Los medios de verificación son los necesarios y suficientes para calcular los indicadores?</p> |
| | Registro de operaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto <p>¿El programa identifica y cuantifica los gastos en los que incurre para generar los bienes y los servicios?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendición de cuentas |

| | | |
|--|---|--|
| | programáticas y presupuestales | ¿El programa cuenta con mecanismos de transparencia y rendición de cuentas? |
| | Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales | <ul style="list-style-type: none"> • Complementariedades <p>¿Con cuáles programas nacionales y/o acciones de desarrollo social en otros niveles de gobierno y en qué aspectos el programa evaluado podría tener complementariedad y/o coincidencias?</p> |



ANEXO B: Matriz de consistencia

Tabla B1: Matriz de consistencia

| Tema de investigación | Preguntas de investigación | Objetivos | Variables de estudios | Indicadores | Fuente o Técnica de Recolección de Datos | Criterios de selección de muestra |
|---|--|---|---|--|---|--|
| <p>Análisis del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas”, desde el enfoque metodológico.</p> | <p>Pregunta principal: ¿Qué incidencia tiene el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en la capacidad de alcanzar sus objetivos en los distritos de Turpo y Huancaray, provincia de Andahuaylas, ¿Región Apurímac?</p> | <p>Objetivo principal: Analizar la validez del diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas”.</p> | <p>Var. Dependiente: La validez del diseño del proyecto</p> | <p>I:V.D - Logro de los objetivos del proyecto</p> | <p>Fuente primaria: Resultados de la evaluación de diseño de la metodología CONEVAL, basándose en información recogida del Marco Lógico. 2 Focus Group a la población beneficiaria y colaboradores: <ul style="list-style-type: none"> • Directores/profesor de los colegios • Padres y madres de familia Fuentes secundarias:</p> | <p>Focus Group: Población: 91 directores y docentes en 48 instituciones educativas Muestra: 5 directores y docentes de 4 instituciones educativas</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|
| | | | | | <p>Informes de logros del proyecto.</p> <p>Evaluación intermedia del proyecto</p> | <p>Población: 96 padres y madres de familia</p> <p>Muestra: 5 padres y madres de familia</p> |
| | <p>Preguntas secundarias:</p> <p>P1:</p> <p>¿Cuál es el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en los distritos de Turpo y Huancaray?</p> | <p>Objetivos secundarios:</p> <p>O.S.1:</p> <p>Presentar el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray.</p> | <p>Var. Independiente.:</p> <p>V.ID.1</p> <p>Documentación del diseño del proyecto</p> | <p>I:V.ID.1</p> <p>a</p> <p>-</p> <p>Diagnóstico del problema o necesidad que pretende atender</p> <p>I:V.ID.1</p> <p>b</p> <p>-</p> <p>Alineación de metas y objetivos</p> | <p>Fuentes primarias:</p> <p>- 1 entrevistas realizadas al equipo del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinador del proyecto: Antonio Rodas. <p>Fuentes secundarias:</p> <p>(SAYWA, 2021)</p> <p>(SAYWA, 2023)</p> <p>(Ortegón, Pacheco, Prieto, 2005)</p> | <p>Entrevistas a profundidad</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | | <p>nacionales a los que se vincula</p> <p>I:V.ID.1c</p> <p>-</p> <p>Descripción de los objetivos del programa, así como de los bienes y/o servicios que ofrece</p> <p>I:V.ID.1d</p> <p>-</p> <p>Identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida.</p> | <p>(European Integration Office, 2011)</p> <p>(PMI, 2013)</p> <p>(Narvaez O, 2009)</p> <p>(CONEVAL, 2019)</p> <p>(CONEVAL, 2017)</p> | |
|--|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|---|
| | | | | I:V.ID.1 e - Descripción de Fin, Propósito y Componentes | | |
| | <p>Preguntas secundarias:</p> <p>P2:</p> <p>¿Cómo el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas” es válido en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray?</p> | <p>Objetivos secundarios:</p> <p>O.S.2:</p> <p>Analizar el diseño empleado por el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” en su intervención en los distritos de Turpo y Huancaray</p> | <p>Var. Independiente</p> <p>∴</p> <p>V.ID.2</p> <p>Justificación de la creación y diseño del programa</p> <p>Contribución a las metas y objetivos nacionales</p> | <p>I:V.ID.2</p> <p>a</p> <p>-</p> <p>Identificación clara de las causas, efectos y características problema</p> <p>I:V.ID.2</p> <p>b</p> <p>-</p> <p>Congruencia del Propósito y</p> | <p>Fuentes primarias:</p> <p>- 2 Entrevistas elaboradas a expertos en EIB (Enfoque Intercultural Bilingüe).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luis Mujica • Nila Vigil Oliveros <p>- 2 entrevistas realizadas al equipo del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinador del proyecto: Antonio Rodas. <p>Fuentes</p> | <p>Entrevistas a profundidad</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | <p>Población potencial, objetivo y mecanismos de elegibilidad</p> <p>Padrón de beneficiarios y mecanismos de atención</p> <p>Contribución de indicadores</p> <p>De la lógica horizontal y vertical de la matriz de indicadores</p> <p>Registro de operaciones programáticas y presupuestales</p> | <p>los objetivos del proyecto con el Plan Nacional y ODS</p> <p>I:V.ID.2 c - Identificación de forma clara y explícita a su población potencial (PP) y objetivo (PO) en sus documentos normativos</p> <p>I:V.ID.2 d - Identificación de características</p> | <p>secundarias:</p> <p>(Ortegon, Pacheco, Prieto, 2005)</p> <p>(European Integration Office, 2011)</p> <p>(PMI, 2013)</p> <p>(Narvaez O, 2009)</p> <p>(Milburn, 2010)</p> | |
|--|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Análisis de posibles complementariedades y coincidencias con otros programas nacionales</p> | <p>de los beneficiarios establecidas en su documento normativo</p> <p>I:V.ID.2 e -</p> <p>Verificar que los indicadores son específicos y realizables</p> <p>I:V.ID.2f -</p> <p>Verificar que las metas de los indicadores están impulsados al desempeño</p> | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

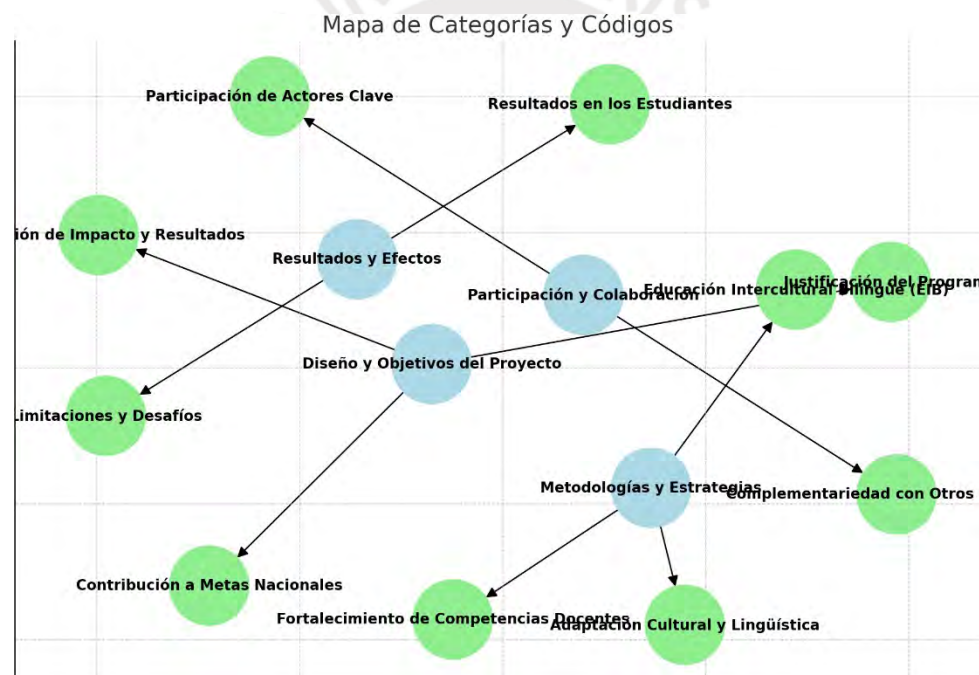
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>I:V.ID.2 g - Identificación y cuantificación de los gastos en los que incurre para generar los bienes y los servicio</p> <p>I:V.ID.2 h - Complementari edad con programas nacionales y/o acciones de desarrollo social en otros niveles de gobierno</p> | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--------------------------|---|---|
| | <p>Preguntas secundarias:</p> <p>P3:</p> <p>¿Qué espacios de mejora se proponen a las de diseño empleado por el proyecto “Comunidad amable de los Chankas” ?</p> | <p>Objetivos secundarios:</p> <p>O.S.3:</p> <p>Identificar espacios de mejora en el diseño del proyecto “Comunidad amable de los Chankas”</p> | <p>Var. Independiente.:</p> <p>V.ID.3</p> <p>Propuesta de mejora en base a lecciones aprendidas</p> | <p>I:V.ID.3</p> <p>a</p> | <p>Fuentes primaria:</p> <p>Se propondrán recomendaciones en aquellos elementos que se identifican espacios de mejora.</p> <p>Se presentarán de forma específica los puntos a considerar al momento de diseñar un proyecto EIB que sirva como base para otros proyectos sociales donde consideren este enfoque.</p> <p>- Conclusiones del diseño</p> | <p>No hay muestra porque sale de las anteriores entrevistas</p> |
|--|--|---|---|--------------------------|---|---|

ANEXO C: Estrategias por efecto

A continuación, se presenta un análisis de los principales códigos identificados en el estudio y una tabla de doble entrada que permite visualizar las relaciones entre ellos. Los códigos principales fueron determinados a partir de una revisión exhaustiva de los datos recopilados en entrevistas y documentación del proyecto "Comunidad Amable de los Chankas". Estos códigos representan los elementos clave del diseño, implementación y evaluación del proyecto, y se agrupan en categorías que facilitan su comprensión.

Figura 5: Mapa de categorías y códigos



La tabla de doble entrada que se incluye a continuación muestra cómo estos códigos principales se interrelacionan, permitiendo observar de manera estructurada las conexiones y dependencias entre ellos.

Tabla C1: Interrelación de códigos

| Código Principal | Justificación del Programa | Actores Clave | EIB | Fortalecimiento Docente | Adaptación Cultural | Resultados Estudiantes | Desafíos | Complementariedad |
|--|----------------------------|---------------|-----|-------------------------|---------------------|------------------------|----------|-------------------|
| Justificación del Programa | X | X | X | | | | | |
| Participación de Actores Clave | X | X | X | X | | | | X |
| Educación Intercultural Bilingüe (EIB) | X | X | X | X | X | X | X | |
| Fortalecimiento de Competencias Docentes | | X | X | X | X | X | | |
| Adaptación Cultural y Lingüística | | | X | X | X | X | X | |
| Resultados y Efectos en los Estudiantes | | | X | X | X | X | X | |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|--|---|---|---|---|
| Limitaciones y Desafíos | | X | | | X | X | X | |
| Complementariedad con Otros Programas | X | X | | | | | | X |



ANEXO D: Estrategias por efecto

Tabla D1: Estrategias por efecto

| <p>Efecto 1: La comunidad educativa de los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray asumen liderazgo en la gestión escolar</p> | <p>Efecto 2: Los estudiantes mejoran sus logros de aprendizaje con el aprovechamiento de los diversos espacios de aprendizaje</p> | <p>Efecto 3: Las instituciones públicas, privadas y organizaciones promotoras de la Educación Intercultural Bilingüe</p> |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Actualizar el directorio de los directores y docentes de aula de las II.EE. EIB 2023 del Proyecto. -Empoderarse de las últimas innovaciones en gestión escolar EIB. -Determinar los procesos y estrategias de acompañamiento a los directivos sobre gestión escolar EIB. - Fortalecer la participación activa y reflexiva de los actores sociales educativos en los procesos de gestión del aprendizaje EIB -Acompañar en el desarrollo de micro talleres sobre gestión escolar. -Acompañamiento y monitoreo a los agentes educativos que desarrollan gestión del aprendizaje EIB. -Fortalecer y acompañar a los directores y docentes que implementan y desarrollan Proyectos de | <ul style="list-style-type: none"> -Actualizar el directorio de familias, sabios y sabias, autoridades y líderes comunales. -Fortalecer a las comunidades con las autoridades y líderes comunales, padres y madres de familia. -Acompañar en el diseño, implementación y el uso pedagógico de los espacios de aprendizaje. -Transferir la producción y difusión del programa radial cultural a través de Radio Municipal. -Acompañar y monitorear a las familias, directores y docentes, a los sabios y sabias en los procesos de gestión de los espacios de aprendizaje y de gestión escolar. -Sistematización de las experiencias para difundir y promocionar las guías metodológicas para | <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar relaciones interinstitucionales amigables con las organizaciones comunales y de la sociedad civil. -Fortalecer talleres de formación en la valoración de la cultura y lengua quechua, del buen trato, equidad de género y medio ambiente. -Participar en los conversatorios con los colectivos locales, regionales y nacionales para el posicionamiento de la cultura andina. -Participar en los procesos de construcción del Proyecto Educativo Regional (DREA) y Proyecto Educativo Local (UGEL Andahuaylas). |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Innovación Educativa (FONDEP 2023).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover en los docentes y estudiantes la implementación y desarrollo de evaluaciones de los aprendizajes en lengua originaria. -Sistematización de las experiencias para difundir y promocionar la guía metodológica de gestión escolar EIB en la diversidad. | <p>el uso de los diversos espacios de aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Promover la producción de artículos sobre conocimientos y prácticas de la cultura andina en la lengua quechua. -Promover y fortalecer la institucionalización de la práctica de los hitos culturales. |
|---|--|---|

Adaptado de Saywa (2023).



ANEXO E: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas

Tabla E1: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas - Impacto

| Jerarquía de Objetivos | Indicadores Clave | Fuente de datos |
|---|--|--|
| Impacto (Objetivo Global) | Indicadores de impacto | Medios de Verificación |
| Contribuir a la mejora de la gestión educativa para una educación intercultural bilingüe pertinente en los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray, provincia de Andahuaylas, Región Apurímac. | Al finalizar el proyecto 77 directores y docentes de 48 instituciones educativas mejoran la gestión escolar en el marco de la EIB con relación al año base. Dato base: 29 directores y docentes realizan gestión escolar pertinente. | Reporte de gestión educativa en el aplicativo del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo SIMON. |

Tabla E2: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas – Efectos

| Efectos Directos | Indicadores clave de Efecto | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|---|--|---|
| Efecto 1: La comunidad educativa de los niveles inicial y primaria asumen liderazgo en la gestión | Al finalizar el proyecto al menos 91 directores y docentes de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria asumen el liderazgo en gestión de la Educación Intercultural Bilingüe y de la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas andinas. | - Informes de talleres. - Informes de acompañamiento y monitoreo. | S: Interés de directores y docentes R: Las autoridades |

| Efectos Directos | Indicadores clave de Efecto | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|---|--|---|
| <p>escolar en una educación intercultural bilingüe y la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas andinas.</p> | <p><u>Dato base 2021:</u> 51 directores y docentes realizan gestión escolar en el marco de la EIB</p> | <p>-Guía de gestión escolar en la diversidad</p> | <p>educativas, directores y docentes de las instituciones educativas no se mantienen en el periodo de ejecución del proyecto.</p> |
| | <p>Hasta fines de junio del 2023, 96 padres y madres de familia, sabios y sabias de las comunidades gestionan la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas culturales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 32 padres y madres de familia, sabios y sabias participan en la gestión escolar.</p> | <p>- Informes de talleres.</p> | |
| | <p>Al finalizar el proyecto 943 estudiantes de los niveles inicial y primaria se involucran en la gestión escolar y en la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas culturales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 354 estudiantes se involucran en la gestión escolar.</p> | <p>Fichas de registro de involucramiento de estudiantes.</p> | |

Tabla E2: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas – Efectos (continuación)

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Efecto 2:</p> <p>Los estudiantes de las Instituciones Educativas del nivel inicial y primaria mejoran sus logros de aprendizaje con el aprovechamiento de los diversos espacios de aprendizaje en las familias e instituciones educativas.</p> | <p>Al finalizar el proyecto 102 familias de las comunidades referentes cuentan con espacios de aprendizaje implementados.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 60 familias cuentan con espacios de aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de familias. - Guía de orientación para uso de espacios de aprendizaje en hogares. | <p>S:</p> <p>Posicionamiento de conocimientos y prácticas andinas en la comunidad educativa.</p> <p>R: Poco interés de la comunidad educativa en el aprovechamiento de diversos espacios de aprendizaje.</p> |
| | <p>Al finalizar el proyecto 134 familias e instituciones educativas son criadoras de chacra huertos familiares y escolares, implementados por las familias y docentes</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 36 familias y 10 Instituciones Educativas cuentan con chacra huertos familiares y escolares.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Registro de familias e instituciones. - Guía de orientación sobre chacra huertos en los procesos de aprendizaje. | |
| | <p>Al concluir el proyecto se han producido y difundido 160 programas radiales culturales en las radios emisoras de las Municipalidades distritales de Turpo (equipos de primaria y de secundaria) y Huancaray (equipo de primaria) con la participación de equipos de comunicadores escolares interculturales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> en el año escolar 2021 se han producido 110 programas radiales culturales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Informe de programas radiales culturales. - Audios de programas radiales culturales difundidos. | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Efecto 3:</p> <p>Las instituciones públicas, privadas y organizaciones promotoras de la EIB contribuyen en la reafirmación cultural y lingüística de las comunidades.</p> | <p>Al finalizar el proyecto 05 instituciones locales (municipios distritales, postas de salud, subprefecturas) agendan en su plan operativo anual actividades sobre la vigencia de conocimientos y prácticas andinas (cultura y lengua quechua, buen trato, equidad de género, conservación del medio ambiente)</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 02 instituciones locales desarrollan actividades culturales.</p> | <p>Plan Operativo Anual de las instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de las actividades ejecutadas | <p>S: Voluntad política de las autoridades locales, regionales y nacional posibilitan acciones de reafirmación cultural y lingüística.</p> <p>R: Cambios de política de los gobiernos de turno nacional y regional.</p> |
| | <p>Al finalizar el proyecto 02 instituciones de educación superior de la provincia de Andahuaylas: Universidad Nacional José María Arguedas e Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas agendan en su plan operativo anual actividades sobre la vigencia de conocimientos y prácticas andinas.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> La Universidad José María Arguedas desarrolla actividades de reafirmación cultural y lingüística.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Informes de las actividades desarrolladas. | |
| | <p>Al finalizar el proyecto 03 colectivos: Kikinichikpuni Kay, Núcleo de Formadores y Educación Comunitaria posicionan y vigilan la vigencia de conocimientos y prácticas andinas.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> El colectivo Kikinichikpuni kay posiciona la reafirmación cultural y lingüística.</p> | <p>Informe de reuniones y actividades desarrolladas.</p> | |

Tabla E3: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas – Productos

Productos Efecto 1: La comunidad educativa de los niveles inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancacary asumen liderazgo en la gestión escolar en una educación intercultural bilingüe y la transmisión intergeneracional de conocimientos y prácticas andinas.

| Productos para los efectos | Indicadores Clave (Producto) | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|---|--|---|
| <p>Producto 1.1</p> <p>Talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad con directores de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria</p> | <p>A junio del 2023 se realizaron 3 talleres sobre gestión escolar en la diversidad con directores de las instituciones.</p> <p>Dato base 2021: cada semestre del año se realiza 01 taller.</p> <p>38 directores de las instituciones educativas implementan la gestión escolar en la diversidad cultural y lingüística.</p> <p>Dato base 2021: 14 directores gestionan la institución educativa con pertinencia a la diversidad.</p> | <p>-Planes e informes de los talleres de directores.</p> <p>- Instrumentos de gestión escolar intercultural.</p> | <p>S: Directores y docentes comprometidos con la gestión escolar en la diversidad.</p> <p>R: Directores y docentes no se mantienen en el periodo de ejecución del proyecto.</p> |
| <p>Producto 1.2</p> <p>Talleres de formación sobre gestión del aprendizaje en planificación, programación curricular y experiencias de aprendizaje con docentes de los niveles inicial y primaria.</p> | <p>Al finalizar el proyecto se realizaron 3 talleres sobre gestión del aprendizaje con docentes de las instituciones educativas.</p> <p>Dato base 2021: cada semestre del año se realiza 01 taller.</p> <p>63 docentes de los niveles inicial y de primaria gestionan los procesos de aprendizaje EIB.</p> <p>Dato base 2021: 27 docentes gestionan adecuadamente los procesos de aprendizaje EIB.</p> | <p>- Planes e informes de los talleres de docentes.</p> <p>- Portafolio del docente</p> | <p>S: Madres y padres de familia comprometidos en la gestión de</p> |

| Productos para los efectos | Indicadores Clave (Producto) | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|--|---|--|
| <p>Producto 1.3</p> <p>Desarrollar capacitaciones sobre gestión de aprendizajes de los estudiantes y de transmisión de conocimientos y prácticas andinas con los padres y madres de familia de las comunidades</p> | <p>Al finalizar el proyecto se realizó 3 talleres de capacitación sobre gestión de los aprendizajes y transmisión de conocimientos y prácticas andinas con madres y padres de familia.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> cada año se desarrolla 1 taller con padres y madres de familia</p> <p>Al finalizar el proyecto 14 sabios y sabias vivencian sus conocimientos y prácticas culturales a los estudiantes de las Instituciones educativas.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 6 sabios y sabias vivencian sus conocimientos y prácticas culturales en las instituciones educativas.</p> | <p>-Planes e informes de los talleres con padres y madres defamilia.</p> <p>-</p> <p>Testimonios audiovisuales.</p> | <p>los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>S: La guía de gestión escolar orienta a la comunidad educativa.</p> |

Tabla E3: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas – Productos (continuación)

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Producto 1.4</p> <p>Desarrollar actividades de inducción en la evaluación de aprendizajes en lengua originaria a estudiantes y docentes de las Instituciones Educativas</p> | <p>Al finalizar el proyecto 481 estudiantes del nivel primaria se encuentran en situación de aprendizaje nivel logrado.</p> <p>Dato base 2019: 160 estudiantes se encuentran en sus aprendizajes en nivel logrado.</p> <p>A junio de 2023, 721 estudiantes del nivel primaria desarrollan los cuadernillos de evaluación en la lengua quechua.</p> <p>Dato base 2021: no se tiene el dato base.</p> | <p>- Cuadernillos de evaluación en lengua originaria.</p> <p>- Reporte de resultados de la evaluación de estudiantes EIB.</p> | |
| <p>Producto 1.5</p> <p>Guía de gestión escolar en la diversidad que sistematiza las experiencias de los directores y docentes sobre gestión escolar y del aprendizaje.</p> | <p>Al finalizar el proyecto se cuenta con 1 documento guía elaborado y difundido sobre la experiencia de gestión escolar en la diversidad.</p> <p>Dato base 2021: No se cuenta con la guía.</p> | <p>- Guía de gestión escolar en la diversidad</p> <p>- Informe de avance del uso de la Guía.</p> | |

Productos Efecto 2: Los estudiantes de las Instituciones Educativas del nivel inicial y primaria de los distritos de Turpo y Huancaray mejoran sus logros de aprendizaje con el aprovechamiento de los diversos espacios de aprendizaje en las familias e instituciones educativas.

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Producto 2.1</p> <p>Implementación de los espacios de aprendizaje en los hogares de las familias de la comunidad y de entornos de las Instituciones Educativas</p> | <p>Al finalizar el proyecto 102 familias cuentan y aprovechan los espacios de aprendizaje implementados en sus hogares.</p> <p>Dato base 2021: 42 familias cuentan y aprovechan los espacios de aprendizaje.</p> <p>A junio del 2023, 707 estudiantes hacen uso adecuado de los espacios de aprendizaje implementados en sus hogares.</p> <p>Dato base 2021: 236 estudiantes aprovechan los espacios de aprendizaje</p> | <p>Registro de familias con espacios de aprendizaje.</p> <p>Informes del uso de los espacios de aprendizaje.</p> | <p>S: La Comunidad educativa aprovecha los espacios de aprendizaje.</p> <p>R: Poco compromiso de las familias para la crianza de chacra huertos.</p> |
| <p>Producto 2.2</p> <p>Implementación de chacra huertos familiares y escolares en las comunidades e instituciones educativas</p> | <p>- A junio del 2023, 134 familias e instituciones educativas implementan chacra huertos familiares y escolares.</p> <p>Dato base 2021: 67 familias e instituciones educativas cuentan con chacra huertos familiares y escolares en producción.</p> <p>- Al finalizar el proyecto 943 estudiantes de las instituciones educativas referentes aprovechan los espacios para mejorar sus aprendizajes.</p> <p>Dato base 2021: 236 estudiantes aprovechan los espacios de aprendizaje.</p> | <p>Registro de familias e instituciones educativas con chacra huertos.</p> <p>Informe de experiencias de aprovechamiento pedagógico de chacra huertos.</p> | <p>S: Los comunicadores escolares interculturales posicionan los conocimientos y prácticas culturales en la comunidad.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Producto 2.3</p> <p>Producir y difundir programas radiales culturales con el equipo de comunicadores escolares interculturales</p> | <p>- Hasta junio del 2023, 16 comunicadores escolares capacitados en la producción y difusión de programas radiales bilingües.</p> <p>Dato base 2021: 6 comunicadores escolares producen y difunden programas radiales bilingües.</p> <p>- Al finalizar el proyecto, 160 programas radiales bilingües producidos y difundidos en radio emisora municipal.</p> <p>Dato base 2021: en el año escolar 2021 se han producido 110 programas radiales bilingües.</p> | <p>Planes e informes de talleres de capacitación con comunicadores.</p> <p>Audios grabados de los programas radiales culturales.</p> | <p>R: Las autoridades municipales no se mantienen en el periodo de ejecución del proyecto.</p> <p>S: Las guías metodológicas sirven para replicar la experiencia en otros contextos.</p> |
| <p>Producto 2.4</p> <p>Elaborar la propuesta metodológica del aprovechamiento pedagógico de los diversos espacios de aprendizaje de las instituciones educativas y comunidad.</p> | <p>- Al finalizar el proyecto se han elaborado 3 documentos de guías metodológicas para espacios de aprendizaje, chacra huertos y programas de comunicación.</p> <p>Dato base 2021: No se cuenta con documentos.</p> <p>- A junio del 2023, 865 integrantes de la comunidad educativa toman como referencia las guías metodológicas.</p> <p>Dato base 2021: No se cuenta con el documento.</p> | <p>Guías metodológicas socializadas</p> | |

Tabla D3: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas – Productos (continuación)

Productos Efecto 3: Las instituciones públicas, privadas y organizaciones promotoras de la Educación Intercultural Bilingüe de los distritos de Turpo y Huancaray, provincia de Andahuaylas y región Apurímac contribuyen en la reafirmación cultural y lingüística de las comunidades.

| Productos para los efectos | Indicadores Clave (Producto) | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|--|---|--|
| <p>Producto 3.1</p> <p>Desarrollar intercambios de experiencias de sabios y sabias sobre vigencia de conocimientos y prácticas culturales con las instituciones locales</p> | <p>- Hasta junio del 2023, 30 sabios y sabias intercambian sus experiencias de conocimientos y prácticas culturales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 8 sabios y sabias promueven conocimientos y prácticas culturales.</p> | <p>Planes e informes de intercambio de experiencias.</p> | <p>S: Autoridades, trabajadores de las organizaciones, instituciones locales y colectivos promueven la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> |
| <p>Producto 3.2</p> <p>Desarrollar actividades culturales de valoración de la cultura y lengua quechua con la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas, Universidad Nacional José María Arguedas e Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas.</p> | <p>- Al finalizar el proyecto, 28 funcionarios de la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas y la Universidad Nacional José María Arguedas promueven la cultura y lengua quechua.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 7 funcionarios de la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas y la Universidad Nacional José María Arguedas promueven la cultura y lengua quechua.</p> | <p>Acuerdos con las instituciones.</p> <p>Informe de las actividades desarrolladas.</p> | <p>locales y colectivos promueven la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> |

| Productos para los efectos | Indicadores Clave (Producto) | Medios de Verificación | Supuestos y Riesgos |
|---|---|---|--|
| <p>Producto 3.3</p> <p>Desarrollar conversatorios para el posicionamiento de los conocimientos y prácticas culturales con los colectivos: Kikinchikpuni Kay, Núcleo de Formadores, Rikcharisun y Educación Comunitaria de la provincia de Andahuaylas, región Apurímac y a nivel nacional.</p> | <p>- Hasta junio 2023 se desarrollaron 3 conversatorios sobre la vigencia de conocimientos y prácticas culturales con los colectivos.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 1 experiencia de los colectivos en la organización de conversatorios.</p> <p>Al finalizar el proyecto 2 colectivos promueven políticas para la vigencia de conocimientos y prácticas culturales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 1 colectivo desarrolla actividades de carácter cultural.</p> | <p>Planes e informes de conversatorios.</p> <p>Invitaciones y convocatorias</p> | <p>R: Los integrantes del voluntariado de colectivos locales, regionales y nacionales generan poco compromiso en el cumplimiento de las actividades.</p> |
| <p>Producto 3.4</p> <p>Talleres para generar posicionamiento de prácticas de hitos culturales con las autoridades distritales y de la provincia de Andahuaylas.</p> | <p>- Al finalizar el proyecto se han desarrollado 10 talleres para el posicionamiento de prácticas de hitos culturales con autoridades distritales y provinciales.</p> <p><u>Dato base 2021:</u> 3 reuniones interinstitucionales</p> | <p>Planes e informes de talleres.</p> <p>Invitaciones y convocatorias</p> | |

ANEXO F: Matriz de Marco Lógico de Comunidad Amables los Chankas - Actividades

Tabla F1: Actividades por productos Efecto 1

| Producto 1.1 Talleres de formación sobre gestión escolar en la diversidad con directores de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria | | |
|---|--|---|
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| 1.1.1 Desarrollar talleres de formación de los directores en la gestión escolar EIB. | Coordinación con autoridades educativas, directorio de directores de instituciones educativas, plan del taller, facilitadores, materiales de enseñanza, recursos tecnológicos y virtuales, local para el taller. | S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento |
| 1.1.2 Desarrollar talleres de formación en grupos de interaprendizaje a directores y docentes. | Organización de redes educativas de docentes, materiales de enseñanza, recursos tecnológicos y virtuales, local para el taller, cronograma. | |
| 1.1.3 Acompañar y monitorear la implementación de la gestión escolar de los directores. | Estrategias e instrumentos de acompañamiento, instituciones educativas referentes, croquis de ubicación de las instituciones educativas, movilidad y cronograma. | |
| 1.1.4 Desarrollar talleres de balance de la implementación y desarrollo de la propuesta pedagógica EIB. | Coordinación con autoridades, directores y docentes, plan del balance, facilitadores, lugar, movilidad, materiales y recursos tecnológicos. | |

Producto 1.2 Talleres de formación sobre gestión del aprendizaje en planificación, programación curricular y experiencias de aprendizaje con docentes de los niveles inicial y primaria

| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
|---|---|--|
| <p>1.2.1 Desarrollar talleres de formación docente en la gestión de los aprendizajes en la EIB.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas, directorio de docentes de instituciones educativas, plan del taller, facilitadores, materiales de enseñanza, recursos tecnológicos y virtuales, local para el taller.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de</p> |
| <p>1.2.2 Desarrollar talleres de formación en el dominio y uso de la lengua quechua a directores y docentes.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas, facilitadores, materiales, recursos tecnológicos y virtuales, aulas para el taller.</p> | <p>financiamiento</p> |

Tabla F1: Actividades por productos Efecto 1 (continuación)

| | | |
|--|---|---|
| <p>1.2.3 Promover y desarrollar proyectos de innovación educativa en las instituciones educativas.</p> | <p>Bases del concurso de proyectos de innovación educativa, acompañamiento, materiales, recursos tecnológicos y virtuales.</p> | |
| <p>1.2.4 Acompañar y monitorear a los docentes en la gestión de los aprendizajes en la EIB.</p> | <p>Directorio de directores y docentes, croquis de ubicación, estrategias de acompañamiento e instrumentos, movilidad y cronograma.</p> | |
| <p>Producto 1.3 Desarrollar capacitaciones sobre gestión de aprendizajes de los estudiantes y de transmisión de conocimientos y prácticas andinas con los padres y madres de familia de las comunidades</p> | | |
| <p>Actividades por producto</p> | <p>Insumos requeridos</p> | <p>Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades</p> |
| <p>1.3.1 Realizar capacitación en la cultura y lengua quechua a los padres y madres de familia, líderes y autoridades comunales.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas y asociación de padres de familia, relación de padres de familia, facilitadores, plan, materiales, recursos tecnológicos y virtuales, aulas para el taller, movilidad.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento</p> |
| <p>1.3.2 Desarrollar talleres de formación sobre el buen trato, género y medio ambiente a la comunidad educativa.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas y asociación de padres de familia, facilitadores, materiales, cartillas auto instructivas, plan, recursos tecnológicos y virtuales, aulas para el taller, movilidad.</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>1.3.3 Desarrollar talleres con familias sobre gestión de aprendizajes en la EIB.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas y asociación de padres de familia, relación de los padres de familia, facilitadores, materiales, recursos tecnológicos, local, plan.</p> | |
| <p>1.3.4 Acompañar a las familias en la gestión de la EIB.</p> | <p>Acompañamiento e instrumentos, familias de las instituciones educativas, movilidad y cronograma.</p> | |
| <p>Producto 1.4 Desarrollar actividades de inducción en la evaluación de aprendizajes en lengua originaria a estudiantes y docentes de las Instituciones Educativas</p> | | |



Tabla F1: Actividades por productos Efecto 1 (continuación)

| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
|---|---|---|
| <p>1.4.1 Elaborar manual de léxicos quechuas de uso pedagógico.</p> | <p>Módulos de formación de la lengua quechua, vocabulario pedagógico del quechua, materiales y recursos tecnológicos.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento</p> |
| <p>1.4.2 Desarrollar talleres con estudiantes del uso y manejo de la lengua quechua.</p> | <p>Manual de léxicos quechuas, plan, materiales y recursos tecnológicos, facilitadores, lugar, movilidad.</p> | |
| <p>1.4.3 Participar en las evaluaciones en la lengua quechua de logros de aprendizaje.</p> | <p>Normas de evaluación de logros de aprendizaje del Ministerio de Educación, Cuadernillos de evaluación, materiales y recursos tecnológicos, equipo de evaluadores, movilidad.</p> | |
| <p>Producto 1. 5 Guía de gestión escolar en la diversidad que sistematiza las experiencias de los directores y docentes sobre gestión escolar y del aprendizaje.</p> | | |
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| <p>1.5.1 Taller de formación del equipo técnico en sistematización de experiencias de gestión escolar en la diversidad.</p> | <p>Consultor en sistematización, guías de sistematización, materiales y recursos tecnológicos, plan del taller.</p> | <p>S: Disponibilidad de recursos y</p> |

| | | |
|---|---|-------------------------------------|
| <p>1.5.2 Recopilar informaciones y evidencias de las experiencias de la gestión escolar.</p> | <p>Materiales y recursos tecnológicos, equipo de trabajo, testimonios, movilidad, instrumentos de recopilación.</p> | <p>cumplimiento del cronograma.</p> |
| <p>1.5.3 Sistematizar experiencias de la gestión escolar en la diversidad.</p> | <p>Evidencias de experiencias, materiales y recursos tecnológicos, estructura de guía, sistematizadores.</p> | |
| <p>1.5.4 Socializar y difundir la guía de gestión escolar en la diversidad.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas, documento guía de orientación, reuniones de socialización, página web de Saywa y redes sociales, lugar de socialización de la guía.</p> | |

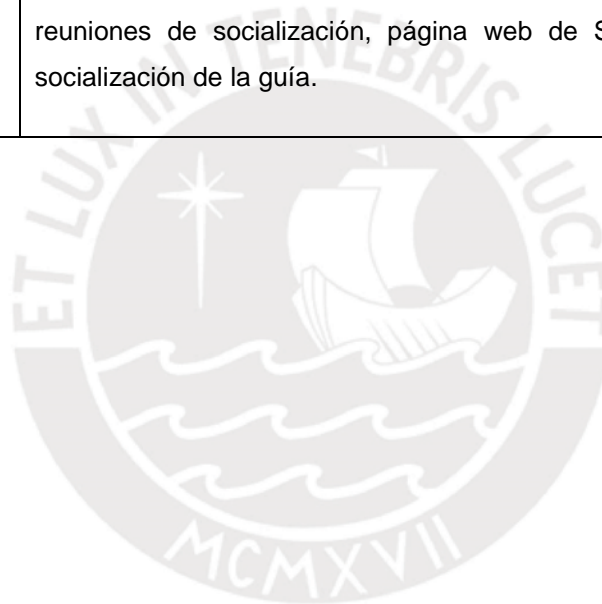


Tabla F2: Actividades por productos Efecto 2

| Producto 2.1 Implementación de los espacios de aprendizaje en los hogares de las familias de la comunidad y de entornos de las Instituciones Educativas | | |
|--|--|---|
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| 2.1.1 Desarrollar talleres con familias de los espacios de aprendizaje. | Coordinación con autoridades educativas y padres de familia, plan del taller, movilidad, modelos de espacios de aprendizaje, lugar, facilitadores, materiales y recursos tecnológicos. | Disponibilidad de recursos y cumplimiento del cronograma. |
| 2.1.2 Implementar espacios de aprendizaje en los hogares y en las instituciones educativas. | Coordinación con madres y padres de familia, materiales, modelo del espacio de aprendizaje en los hogares e instituciones educativas, acompañamiento en la implementación, movilidad. | |
| 2.1.3 Acompañar el aprovechamiento pedagógico de los espacios de aprendizaje. | Ficha de registro de acompañamiento, visitas a las familias, movilidad, equipo de acompañamiento. | |
| 2.1.4 Promover y difundir las experiencias del uso de espacios de aprendizaje. | Afiches, videos cortos de espacios de aprendizaje, spot radial, página web y facebook de Saywa. | |
| Producto 2.2 Implementación de chacra huertos familiares y escolares en las comunidades e instituciones educativas de los distritos de Turpo y Huancaray. | | |

| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
|---|--|--|
| <p>2.2.1 Implementar chacra huertos escolares de las instituciones educativas.</p> | <p>Coordinación con directores y docentes, chacra huerto escolar, semillas, almácigos, herramientas agrícolas, movilidad, compost.</p> | <p>S: Disponibilidad de recursos y cumplimiento del cronograma.</p> |
| <p>2.2.2 Implementar chacra huertos familiares en comunidades.</p> | <p>Relación de familias criadoras de chacra huertos, plantas medicinales, aromáticas, ornamentales, verduras y hortalizas, semillas, almácigos, herramientas agrícolas, movilidad.</p> | |
| <p>2.2.3 Acompañar a los docentes y estudiantes en el uso pedagógico de chacra huertos familiares y escolares.</p> | <p>Ficha de registro, ficha de acompañamiento, visitas a las familias e instituciones educativas, movilidad.</p> | |
| <p>2.2.4 Realizar ferias de comidas saludables con productos de chacra huertos.</p> | <p>Plan de la feria, coordinación con autoridades educativas y asociación de padres familias, lugar, movilidad, materiales. Jurado calificador, bases de la feria de comidas.</p> | |

Tabla F2: Actividades por productos Efecto 2 (continuación)

| Producto 2.3 Producir y difundir programas radiales culturales con el equipo de comunicadores escolares interculturales | | |
|---|---|--|
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| 2.3.1 Concretar acuerdos y compromisos para uso de la radio con Municipalidades Distritales | Convenios de cooperación con las municipalidades, cabinas de transmisión, coordinación con responsables de radio emisoras. | S: Disponibilidad de recursos y cumplimiento del cronograma. |
| 2.3.2 Conformar y organizar equipos de comunicadores escolares interculturales. | Coordinación con directores, docentes y padres de familia, lugar, directorio, constancia de autorización, movilidad. | |
| 2.3.3 Desarrollar talleres de formación con los comunicadores escolares interculturales y docentes. | Coordinación con las autoridades educativas y padres de familia, contenidos de programas radiales culturales, estrategias del taller, materiales y recursos tecnológicos, lugar de talleres, movilidad. | |
| 2.3.4 Producir y difundir con los comunicadores interculturales programasculturales. | Estructura y guion de programas radiales, archivo de música intercultural, spot y cuñas radiales, materiales, cabina y equipos de radio. | |
| Producto 2.4. Elaborar la propuesta metodológica del aprovechamiento pedagógico de los diversos espacios de aprendizaje de las instituciones educativas y comunidad. | | |

| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
|---|---|---|
| <p>2.4.1 Taller del equipo técnico en sistematización del uso metodológico de los diversos espacios.</p> | <p>Plan del taller, experto en sistematización, materiales y recursos tecnológicos, evidencias de experiencias en proceso, lugar.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento</p> |
| <p>2.4.2 Recopilar informaciones y evidencias para el proceso de sistematización.</p> | <p>Materiales y recursos tecnológicos, equipo de trabajo, testimonios, visitas, movilidad, instrumentos de recopilación.</p> | |
| <p>2.4.3 Sistematizar y editar un manual de las experiencias de los espacios de aprendizaje.</p> | <p>Evidencias de experiencias, materiales y recursos tecnológicos, estructura del manual, sistematizadores</p> | |
| <p>2.4.4 Socializar y difundir manual de los espacios de aprendizaje.</p> | <p>Coordinación con autoridades educativas y comunales, manual de espacios de aprendizaje, reuniones de socialización, página web de Saywa y redes sociales, lugar de socialización de la guía.</p> | |

Tabla F3: Actividades por productos Efecto 3

| Producto 3.1 Desarrollar intercambios de experiencias de sabios y sabias sobre vigencia de conocimientos y prácticas culturales con las instituciones locales | | |
|--|---|--|
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| 3.1.1 Elaborar y difundir cartillas de interacción comunicativa bilingüe. | Textos de interacción comunicativa, materiales y recursos tecnológicos, ilustrador, impresión, elaboradores. | S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento |
| 3.1.2 Desarrollar talleres sobre la cultura y lengua quechua a familias, líderes y autoridades. | Directorio de instituciones locales, coordinación con instituciones locales, plan, local, movilidad, facilitadores, materiales y recursos tecnológicos. | |
| 3.1.3 Desarrollar capacitaciones sobre: buen trato, género y medio ambiente con familias, líderes y autoridades. | Coordinaciones con instituciones locales, recursos y materiales, facilitadores, local, movilidad, cartillas auto instructivas. | |
| 3.1.4 Implementar a las instituciones públicas y organizaciones comunales con señalética bilingüe. | Relación de instituciones, oficinas y otros ambientes, señaléticas editadas, materiales, movilidad. | |
| Producto 3.2 Desarrollar actividades culturales de valoración de la cultura y lengua quechua con la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas, Universidad Nacional José María Arguedas e Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas. | | |

| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
|---|---|--|
| <p>3.2.1 Realizar conversatorios vivenciales con autoridades y líderes sobre la valoración de la cultura y lengua quechua.</p> | <p>Relación de sitios arqueológicos Chankas, plan de visitas, movilidad, materiales, equipo de grabación y edición de vídeo, insumos para la ofrenda.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento.</p> |
| <p>3.2.2 Promover la valoración de los hitos culturales con las instituciones locales.</p> | <p>Registro de actividades culturales, coordinaciones con instituciones locales, planes, afiches, spot radial, materiales y recursos tecnológicos.</p> | |
| <p>3.2.3 Desarrollar talleres sobre cultura y lengua quechua con servidores bilingües.</p> | <p>Plan de talleres, módulos de capacitación, facilitadores, local, materiales y recursos tecnológicos, coordinaciones.</p> | |
| <p>3.2.4. Producir artículos en quechua sobre cultura, lengua y pedagogía intercultural.</p> | <p>Relación de temas sobre cultura y lengua quechua, pedagogía intercultural y otros, contratos, diario local, cronograma de publicación, escritores, medios de difusión.</p> | |

Tabla F3: Actividades por productos Efecto 3 (continuación)

| Producto 3.3 Desarrollar conversatorios para el posicionamiento de los conocimientos y prácticas culturales con los colectivos: Kikinchipuni Kay, Núcleo de Formadores, Rikcharisun y Educación Comunitaria de la provincia de Andahuaylas, región Apurímac y a nivel nacional. | | |
|--|---|---|
| Actividades por producto | Insumos requeridos | Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades |
| 3.3.1 Desarrollar conversatorios con los colectivos: Kikinchipuni Kay, Núcleo de Formación y Promoción de Cultura Andina Quechua sobre conocimientos y prácticas culturales. | Coordinación con los colectivos, plan, local, materiales y recursos tecnológicos, calendario de los hitos culturales, afiche. | S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento. |
| 3.3.2 Participar en el proceso regional de generalización de la enseñanza de la lengua quechua. | Coordinación con autoridades educativas regionales, recursos y medios tecnológicos, cronograma, módulos de capacitación, facilitadores, plan de taller, lecciones en quechua. | |
| 3.3.3 Posicionar la EIB, cultura y lengua quechua en el Proyecto Educativo Regional y en el Proyecto Educativo Local. | Coordinaciones con autoridades educativas regional y local, visión, misión y lineamientos de política educativa regional, afiche, convocatorias, cronograma de actividades. | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>3.3.4 Promocionar las experiencias de educación comunitaria en eventos regionales y nacionales.</p> | <p>Directorio de instituciones y organizaciones que desarrollan educación comunitaria, afiches, video de las experiencias, coordinaciones.</p> | |
| <p>Producto 3.4 Talleres para generar posicionamiento de prácticas de hitos culturales con las autoridades distritales y de la provincia de Andahuaylas.</p> | | |
| <p>Actividades por producto</p> | <p>Insumos requeridos</p> | <p>Supuestos y Riesgos a nivel de las actividades</p> |
| <p>3.4.1 Desarrollar talleres con autoridades sobre lenguas originarias y año nuevo andino.</p> | <p>Coordinaciones, planes, afiches, spot radial, insumos para la ofrenda, sabio andino.</p> | <p>S: Cumplimiento de cronograma y condiciones de financiamiento.</p> |
| <p>3.4.2 Desarrollar talleres con autoridades sobre el retorno de José María Arguedas y de la Pacha Mama.</p> | <p>Coordinaciones, Plan, recursos tecnológicos, local, afiches, insumos para la ofrenda, sabio andino.</p> | |
| <p>3.4.3 Desarrollar parlamento quechua con niños, niñas, jóvenes y adolescentes.</p> | <p>Coordinaciones, plan, recursos tecnológicos, afiche, temarios, niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas, movilidad, local para el parlamento, facilitadores.</p> | |

Fuente: Saywa (2023)