

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE  
IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA COCHABAMBA, EN EL  
DISTRITO DE SOCCOS, AYACUCHO, 2016-2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
GERENCIA SOCIAL CON MENCIÓN EN GERENCIA DE  
PROGRAMAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO**

**AUTORES:**

**NORMA EMMA EYZAGUIRRE ROJAS  
EDUARDO MARTÍN VILLALOBOS PORRAS**

**ASESORA:**

**PATRICIA ROSA FERNÁNDEZ CASTILLO**

**NOVIEMBRE  
2019**

*Ñuqamantaqa allinmi, quechuamanta ñuqayku yachaniku rimayta ichaqa mana escibiyta yachachinikuchu nitaq yachanikuchu. Mucho mejor chay quechuamantapas escribiynin yachayninku.* (Señora María, Grupo focal con madres y padres de familia en Cochabamba)

De mi parte está bien, sabemos hablar quechua, pero no sabemos escribir. Está muy bien que aprendan también a escribir en quechua. (Versión castellana, traducción nuestra)

*Allinmi kayna yachachiynin hinaptinqa masta mastatapas mana yachasqanku kaqtapaq librokunata qawaspa liyispa yachachkanku.* (Señora Yanet, Grupo focal con madres y padres de familia en Cochabamba)

Está bien esta forma de enseñar, leyendo, observando libros aprenden mejor. (Versión castellana, traducción nuestra)



A las niñas y niños de Soccos, Ayacucho.

## RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio cualitativo investiga y analiza cómo se implementa la Política de Educación Intercultural Bilingüe en una escuela rural de gestión pública, con lengua originaria Quechua Chanka. El objetivo es analizar qué características contribuyen en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba del distrito de Soccos - Ayacucho, en 2016-2017, para mejorar sus condiciones. Nos interesa profundizar en la realidad de esta escuela porque Soccos constituye uno de los distritos más pobres en Ayacucho, víctima de violencia durante el período 1980-2000, documentado en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. El marco teórico recoge aportes de Sen (2007) y Braslavsky (2006) sobre desarrollo humano accediendo a una educación de calidad con equidad, con pertinencia cultural acorde a las diferentes realidades regionales y locales, para una vida digna. La metodología considera el diseño de instrumentos ad-hoc para recoger información, se realiza observaciones en aula, entrevistas con Directora, especialista de UGEL así como grupos focales con estudiantes, madres/padres y docentes. Respecto a resultados, existe un conocimiento formal de la propuesta pedagógica EIB, promueve la participación de sabios o “yachaq”; incorpora uso del calendario comunitario, “yarqa aspiy” y “watuchikuna”. Como dificultades, se dedica tiempo mínimo a la enseñanza en quechua: un día a la semana; existen limitaciones en la planificación curricular, no desarrolla propuesta del uso de lenguas. Los docentes tienen dominio del quechua en forma oral, mas no escrita; tampoco han recibido capacitación para uso de cuadernos de trabajo, por tanto no pueden enseñar a los estudiantes a escribir en quechua. Las niñas y niños valoran el componente afectivo en su relación con la escuela y docentes, no obstante se puede señalar que ellos no reciben educación intercultural bilingüe, dado que los docentes no tienen manejo de los dos idiomas.

## ABSTRACT

This qualitative study, investigates and discusses how to implement Bilingual Intercultural education policy in a rural school of public administration, with the native language Quechua Chanka. The objective is to analyze characteristics that contribute to the implementation of Bilingual Intercultural education in the educational institution N° 38094 - Cochabamba in the District of Soccos - Ayacucho, in 2016-2017, to improve their conditions. We want to deepen into the reality of this school because Soccos is one of the poorest districts in Ayacucho, victim of violence during the period 1980 to 2000, documented in the Final Report of the Commission of Truth and Reconciliation. The theoretical framework includes contributions from Sen (2007) and Braslavsky (2006) human development accessing quality education with equity, with cultural relevance according to the different regional and local realities, to a dignified life. The methodology includes the design of instruments ad –hoc to collect information, is carried out observations in classroom, interviews with Director, specialist UGEL as well as focus groups with students, parents and teachers. With respect to results, there is a formal knowledge of the EIB pedagogical proposal, it promotes the participation of sages or "yachaq"; It incorporates use of the community calendar, "yarqa aspiy" and "watuchikuna". As difficulties, is dedicated to teaching quechua in minimum time: one day a week; there are limitations in curriculum planning, it does not develop a proposal for the use of languages. Teachers have mastery of the quechua orally, but not written, they have not received training for the use of workbooks therefore, they cannot teach students to write Quechua. Children value the affective component in its relationship with the school and teachers, however it can be said that they do not receive bilingual intercultural education, since teachers do not have management of the two languages.

## Contenido

### ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.2. OBJETIVOS	13
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL	14
2.1. CONTEXTO SOCIAL	14
2.2. CONTEXTO NORMATIVO	24
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	36
3.1. EDUCACIÓN DE CALIDAD	36
3.2. EDUCACIÓN CON EQUIDAD	41
3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	45
3.4. INVESTIGACIONES RELACIONADAS	50
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	56
4.1. MUESTRA	57
4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	60
4.3. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	61
4.4. PROCEDIMIENTO	63
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	67
5.1. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EIB	69
5.2. RESPECTO A LA CAPACITACIÓN DOCENTE	92
5.3. RESPECTO A LOS MATERIALES EDUCATIVOS	105
5.4. GESTIÓN PARTICIPATIVA E INTERCULTURAL	115
5.5. VALORACIÓN DE LA EIB	120
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	130
BIBLIOGRAFÍA	139
ANEXOS	147
ANEXO 1. EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA EIB	147
ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	149
ANEXO 3. PANEL FOTOGRÁFICO DE TRABAJO DE CAMPO	154
ANEXO 4. PROGRAMACIÓN CURRICULAR ANUAL	162
ANEXO 5. HORAS EFECTIVAS PEDAGÓGICAS	169
ANEXO 6. CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO	170

## INTRODUCCIÓN

En el presente estudio de caso nos interesa profundizar acerca de los avances y limitaciones respecto a una política pública, teniendo como propósito recoger y analizar información directa de primera fuente, acerca de los procesos para la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, en una Institución Educativa ubicada en zona rural, con la finalidad de analizar y profundizar en el conocimiento de lo que viene ocurriendo en dicho ámbito de nuestra realidad educativa.

En ese sentido, nos hemos centrado en desarrollar este estudio de caso en vista del conocimiento previo y el interés que tenemos sobre la problemática educativa en la región Ayacucho. Nos interesa desarrollar en el marco de la mención de Programas y Proyectos de Desarrollo, dado que queremos dar algunas luces y aportes para viabilizar la implementación de la educación bilingüe intercultural en la región Ayacucho, a través de este estudio, desde una estrategia basada en la Gerencia Social de dicha política pública.

De esta manera, se realiza el presente estudio de caso en una escuela rural de gestión pública, ubicada en el distrito de Soccos, región Ayacucho, que implementa la Educación Intercultural Bilingüe – EIB. Nos interesa profundizar en la realidad de esta escuela debido a los niveles de pobreza en la región Ayacucho, además que Soccos constituye un caso especial por ser uno de los distritos más duramente golpeados, víctima de la violencia durante el período comprendido entre 1980 al 2000, lo cual ha sido documentado en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Se diseñan instrumentos ad-hoc para este estudio, especialmente para el recojo de información de primera fuente de parte de las niñas y niños estudiantes de la escuela Primaria, así como de docentes, Directora y madres y padres de familia. De manera que podamos identificar tanto los factores que contribuyen de manera positiva, así como aquellos que podrían dificultar o que no están contribuyendo con dicha implementación. Respecto al período de trabajo de campo, éste se desarrolló durante la última semana de abril de 2017.

El Objetivo General de Investigación es:

- Analizar las características que contribuyen en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba del distrito de Soccos - Ayacucho, en 2016-2017, para mejorar sus condiciones.

Los Objetivos específicos son:

- Identificar cómo se implementa el enfoque intercultural bilingüe en la propuesta pedagógica en la IE N° 38094
- Analizar si los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada
- Identificar si la IE N° 38094 recibe y usa materiales educativos en EIB
- Conocer la gestión de la escuela, si es participativa en el contexto EIB
- Investigar la valoración que tienen los estudiantes, padres y madres de familia acerca del servicio educativo EIB

El documento de tesis está organizado en seis capítulos, en el primer capítulo se define el planteamiento del problema, el cual se centra en la pregunta de investigación:

- ¿Qué características contribuyen a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el caso de la escuela N° 38094- Cochabamba de Soccos, Ayacucho, en 2016-2017?

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco contextual de la investigación, introduciéndonos al contexto social de nuestro país, en la región Ayacucho, donde se habla además del castellano, predominantemente el quechua como lengua originaria, además del asháninka y matsigenka, específicamente en el distrito de Soccos, a más de 3000 m.s.n.m. en la provincia de Huamanga. Además se desarrolla el marco normativo, tanto nacional como internacional en relación al derecho a la Educación y a la Educación Intercultural Bilingüe.

Seguidamente, el tercer capítulo se centra en el desarrollo del marco teórico, tomando los aportes de Sen (2007) y Braslavsky (2006) sobre desarrollo humano accediendo a una educación de calidad con equidad, con pertinencia cultural acorde a las diferentes realidades regionales y locales, para una vida digna.

En el capítulo cuarto se explicita el diseño metodológico de la investigación, el cual consiste en el análisis de un estudio de caso, en base a los avances desde una metodología cualitativa. Es necesario precisar que, dado el contexto de diversidad cultural propio de nuestra realidad educativa, se han diseñado ad-hoc los instrumentos de recojo de información.

A continuación, en el capítulo quinto se presenta el análisis de los resultados, en relación a cómo se implementa la propuesta pedagógica en EIB en la escuela N° 38094; la formación y capacitación docente, con sus alcances y limitaciones; respecto al uso de los materiales educativos como los cuadernos de trabajo; el análisis de la gestión participativa e intercultural en la escuela y la valoración de

la EIB desde las voces de las niñas y niños estudiantes, así como de las madres y padres de familia.

Finalmente, en el capítulo sexto se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio, organizadas en función de las variables de investigación.

Además se incluye la bibliografía, así como los siguientes anexos:

- Evolución de la normativa en Educación Intercultural Bilingüe
- Los instrumentos de recolección de información finales validados
- Panel fotográfico del trabajo de campo en la Institución Educativa Pública de Primaria N° 38094
- Programación Curricular Anual de la IEP N° 38094
- Calendario comunal y cívico de la IEP N° 38094



# CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación en Gerencia Social, se enmarca en el análisis de una política social, en este caso se investiga acerca de la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe – EIB, en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba. Esta es una escuela rural de nivel Primaria, de gestión pública, con lengua originaria Quechua Chanka, ubicada en el centro poblado Santa Rosa de Cochabamba, a 3076 m.s.n.m. en el distrito de Soccos, en la provincia de Huamanga, Ayacucho.

La educación constituye un derecho fundamental de la persona y de la sociedad, en concordancia con los principales tratados y convenciones nacionales e internacionales, reconocida también en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobada en julio de 2003.

La Educación Intercultural Bilingüe, según el Artículo 20° de la Ley General de Educación, se ofrece en todo el sistema educativo y debe promover la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, así como el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas. Asimismo, garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua. Además, determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran, como el castellano. También debe asegurar la participación de los miembros de pueblos indígenas en los programas y preservar las lenguas originarias, promoviendo su desarrollo y práctica.

En esta investigación, por tratarse del análisis de política, nos interesa examinar tanto los procesos como los resultados de la política EIB, por ello, se ha analizado la implementación de la política EIB, así como la lógica de los actores como sujetos de derecho. En dicho contexto, nos interesa analizar, investigar y conocer cómo se ha implementado la Política de Educación Intercultural Bilingüe en una escuela rural de gestión pública, con

lengua originaria Quechua Chanka, ubicada en el distrito de Soccos, provincia de Huamanga, en Ayacucho.

La presente investigación se ubica en dos grandes dilemas del desarrollo:

- Derecho a la Educación para todos: En el ámbito de los Derechos Humanos, específicamente el derecho a la Educación constituye un derecho básico para niñas y niños, especialmente en grupos minoritarios como pueden ser los grupos con lenguas originarias, es decir el derecho a una educación para todos.
- Interculturalidad Educativa: En un país diverso, multicultural y plurilingüe como el Perú, la interculturalidad debe estar incorporada en el servicio educativo, en todos sus niveles y modalidades. El sistema educativo peruano, ha tratado de desarrollar una Educación Intercultural para todos y una Educación Intercultural Bilingüe para la población que tiene una lengua originaria como lengua materna.

Nuestro interés por conocer y analizar la implementación de la política educativa con enfoque intercultural y bilingüe, en nuestro país, nos lleva a formular la siguiente pregunta de investigación:

**Pregunta general de Investigación:**

¿Qué características contribuyen a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el caso de la escuela N° 38094-Cochabamba de Soccos, Ayacucho, en 2016-2017?

**Preguntas específicas de investigación:**

- ¿La propuesta pedagógica que se implementa en la I.E. N° 38094 tiene un enfoque intercultural bilingüe?
- ¿Los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada?
- ¿La IE N° 38094 recibe materiales educativos en EIB?
- ¿La gestión de la escuela incorpora un enfoque intercultural bilingüe?
- ¿Cuál es la valoración de los actores acerca del servicio educativo EIB en la Institución Educativa?

**Cuadro N°1: Preguntas específicas y secundarias de investigación**

<b>PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>PREGUNTAS SECUNDARIAS</b>
<p>¿La propuesta pedagógica que se implementa en la I.E. N° 38094 tiene un enfoque intercultural bilingüe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se incorpora el enfoque intercultural bilingüe en la Planificación curricular?</li> <li>• ¿Se respeta el uso de la lengua originaria?</li> <li>• ¿La propuesta pedagógica incluye el Calendario comunal?</li> <li>• ¿Cómo se percibe la Evaluación Censal a Estudiantes en EIB?</li> </ul>
<p>¿Los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Los docentes tienen manejo oral y escrito de la lengua originaria?</li> <li>• ¿Los docentes tienen acompañamiento de soporte pedagógico integral – ASPI?</li> <li>• ¿Cuáles son las limitaciones para la aplicación del enfoque EIB?</li> </ul>
<p>¿La IE N° 38094 recibe materiales educativos en EIB?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se usan los materiales educativos EIB?</li> <li>• ¿Con qué frecuencia se usan los cuadernos de trabajo en lengua originaria?</li> </ul>
<p>¿La gestión de la escuela incorpora un enfoque intercultural bilingüe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe una participación activa de madres/padres en la escuela?</li> <li>• ¿La escuela está articulada a una Red Educativa Rural?</li> <li>• ¿Se adapta el horario escolar a las actividades de la comunidad?</li> </ul>
<p>¿Cuál es la valoración de los actores acerca del servicio educativo EIB en la Institución Educativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la valoración de niñas y niños acerca del servicio educativo EIB en la Institución Educativa?</li> <li>• ¿Cuál es la valoración de madres y padres de familia respecto al servicio educativo EIB en la Institución Educativa?</li> <li>• ¿Cuál es la valoración de docentes acerca del servicio educativo EIB en la Institución Educativa?</li> </ul>

Elaboración propia (2017)

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. OBJETIVO GENERAL**

El Objetivo General de Investigación es:

- Analizar las características que contribuyen en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba del distrito de Socos - Ayacucho, en 2016-2017, para mejorar sus condiciones.

### **1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Los Objetivos específicos son:

- Identificar cómo se implementa el enfoque intercultural bilingüe en la propuesta pedagógica en la IE N° 38094
- Analizar si los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada
- Identificar si la IE N° 38094 recibe y usa materiales educativos en EIB
- Conocer la gestión de la escuela, si es participativa en el contexto EIB
- Investigar la valoración que tienen los estudiantes, padres y madres de familia acerca del servicio educativo EIB

Es decir, nos interesa analizar y conocer qué características contribuyen en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, en una escuela rural, con lengua originaria Quechua Chanka, de gestión pública del distrito de Socos, Ayacucho; en ese sentido, nos interesa conocer aquellos aspectos que posibilitan la vigencia de la interculturalidad en nuestro país, así como de los derechos humanos, especialmente el derecho a la educación.

Consideramos que el resultado de esta investigación constituye un aporte a la comprensión de los procesos de implementación de una política social, como es la política de Educación Intercultural Bilingüe, que desde hace muchos años se viene ofreciendo con ciertas limitaciones, por tanto, el presente estudio contribuirá con algunas pistas para la mejor gerencia social del servicio educativo en EIB.

## CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL

### 2.1. CONTEXTO SOCIAL

La presente investigación en Gerencia Social se enmarca en el análisis de una política social, en este caso nos interesa analizar la Política de Educación Intercultural Bilingüe – EIB, que se viene implementando desde el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe – DEIB, en coordinación y articuladamente con los Gobiernos Regionales, en vista a nuestra experiencia de trabajo y estudios realizados respecto a los indicadores sociales educativos de la región Ayacucho.

La región Ayacucho se encuentra ubicada en la zona centrosur del país, en la región andina. Ayacucho se encuentra atravesado por el cruce de dos grandes cordilleras: la cordillera de Rasohuilca y la cordillera del Huanzo, que lo divide en cuatro unidades orográficas: montañosa y selvática en el extremo norte, de serranía al centro y de altiplanicies al sur. La altitud media de la región Ayacucho es de 5,746 msnm.

**Figura N°1. Mapa de la región Ayacucho**



Fuente: ESCALE - MINEDU

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2012), Ayacucho tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.3336, es decir un nivel medio/bajo y ocupa el lugar 23 (de las 25 regiones) en el ranking del total nacional. Este índice representa una medición del nivel de desarrollo de un país o ámbito regional, que no se limita a la comparación de datos económicos como la renta anual, o macroeconómicos como el Producto Interno Bruto, per cápita, que no necesariamente reflejan la realidad. El IDH es un indicador compuesto del logro medio de un país, que mide el nivel de vida en tres dimensiones fundamentales en el desarrollo humano: longevidad y salud, es decir la capacidad de las personas de vivir largo tiempo con salud; educación o proceso de adquirir conocimientos, comunicarse y participar en sociedad; y nivel digno de vida. La filosofía que subyace al IDH se basa en las contribuciones de Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, por su contribución al análisis del bienestar económico y en construir un índice con el que medir la pobreza, considerando el bienestar de las personas, vinculando la medición del bienestar social con las capacidades que disponen las personas.

Según el INEI (2007) Ayacucho tiene una población de 612, 489 habitantes, siendo las actividades económicas más importantes de esta región la agricultura y la ganadería. Tiene una superficie de 43 814, 80 mil km<sup>2</sup>, con una densidad poblacional de 14,0 hab/ km<sup>2</sup>, es la séptima región menos densamente poblada del país. Su capital y ciudad más poblada es Huamanga.

La provincia de Huamanga es una de las once que comprende la región Ayacucho. Tiene una extensión de 2 981,37 km<sup>2</sup>, con una población aproximada de 221 390 habitantes según el INEI (2007). Conforman la provincia de Huamanga 16 distritos: Acocro, Acos Vinchos, Ayacucho, Cáceres, Carmen Alto, Chiara, Jesús Nazareno, Ocros, Pacaycasa, Quinoa, San José de Ticllas, San Juan Bautista, Santiago de Pischa, Soccos, Tambillo, Vinchos.

Ayacucho es una de las regiones en nuestro país que tiene varias lenguas vigentes: castellano, quechua, asháninka y matsigenka. Además, existen 2 familias lingüísticas en Ayacucho, que agrupan a las 3 lenguas originarias de la región, según se aprecia en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 2. Lenguas Originarias Vigentes en Ayacucho**

<b>FAMILIA LINGÜÍSTICA</b>	<b>LENGUAS ORIGINARIAS</b>	<b>VARIANTES QUE SE HABLAN</b>	<b>TOTAL DE LENGUAS POR FAMILIA</b>
Arawak	Ashaninka	Ashaninka del Ene, Tambo y Satipo (Bajo Perené)	2
	Matsigenka	Matsigenka	
Quechua	Quechua	Quechua chanka Quechua del sur intermedio	1
<b>TOTAL DE LENGUAS ORIGINARIAS</b>			<b>3</b>

Elaboración propia (2017). Fuente: Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.

Históricamente en Ayacucho, de acuerdo con lo señalado por Cavero (2016), los programas de Educación Bilingüe se inician formalmente en la década del 60: en el distrito de Quinua, provincia de Huamanga en 1964, comienza el programa Experimental de Castellanización y Alfabetización de niños quechua hablantes, a cargo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada – CILA.

Posteriormente, en 1967 fue creada la Escuela Bilingüe de Alpachaka, conducida hasta 1982 por la Universidad San Cristóbal de Huamanga, con el apoyo del CILA, donde asistían aproximadamente 200 niños indígenas, hijos de obreros. Esta escuela tuvo que ser clausurada en 1983, debido a la violenta incursión de Sendero Luminoso en el fundo Alpachaka.

Precisamente durante el período de violencia en nuestro país de 1980-2000, Ayacucho fue escenario central de la violencia; al respecto, el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) concluye que tres de cada cuatro víctimas, fueron campesinas o campesinos con lengua materna quechua, quienes han sido históricamente ignorados por el Estado. Cabe destacar que en el Informe Final de la CVR, en la sección correspondiente a crímenes y violaciones de los derechos humanos: “Los casos investigados por la CVR”, se detalla acerca de las ejecuciones extrajudiciales que se realizaron en Socos en 1983, en el marco de violencia ejercida en Ayacucho.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación ha llegado a determinar que en noviembre de 1983, un total de treinta y dos campesinos, entre hombres y mujeres, del distrito de Socos, ubicado a 18 kilómetros de la ciudad de Huamanga en el departamento de Ayacucho, fueron ejecutados arbitrariamente por once miembros de la ex Guardia Civil destacados en el puesto policial del lugar. Si bien las instancias judiciales condenaron a los responsables, no se ha cumplido con la ejecución de la pena de inhabilitación que la resolución impuso y hasta el momento los familiares de las víctimas no han recibido la reparación

civil que les fue asignada (Comisión de la Verdad y Reconciliación. Informe Final 2003: 53).

Por ello, en el mismo Informe Final de la CVR, una de las principales recomendaciones es brindar mayor atención en cuanto a las características de calidad de la Educación Intercultural Bilingüe, para que no se repita el estado de abandono y de falta de atención educativa en que se encontraba la población de Socos. Así, en esta recomendación se precisa la necesidad de:

- Promover una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales
- Adaptar la escuela a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país
- Promover la enseñanza en idioma materno como mejor sistema de aprendizaje en la niñez.

Al respecto, investigadores sociales como Rousseau, Dargent, Navarro y Sosa, sostienen que el problema de implementar la EIB en zonas como la de nuestro estudio, proviene también del Estado, en vista que por ejemplo, la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Ayacucho o la Gerencia de Desarrollo Humano de la Municipalidad Provincial de Huamanga poseen la competencia de dar seguimiento al avance de la EIB, sin embargo, en realidad estas instituciones estatales mantienen otras prioridades como la reducción de la anemia. En ese sentido, sostienen dichos investigadores que esta poca atención a la multiculturalidad responde a que, en términos genéricos, los gobiernos locales mantienen mayor interés por la dotación de infraestructura antes que en el desarrollo de iniciativas orientadas por un enfoque "social". (Rousseau, Dargent, Navarro y Sosa 2017:15)

El distrito de Socos se crea mediante la Ley No.17041, promulgada el 14 de junio de 1968, en el primer gobierno del Presidente Fernando Belaúnde, siendo su capital el centro poblado de Soccus. El distrito de Socos se encuentra ubicado en la Cordillera Central, en la parte sur-oeste de la ciudad de Huamanga, a una altitud promedio de 3,400 m.s.n.m., el clima es muy variado en la zona alta entre 2° y 13°, presenta microclimas y una geografía accidentada, con diversidad de suelos y pisos ecológicos, también es conocido como la "Cuna del maíz ecológico".

**Figura N°2. Ubicación del Distrito de Socos**



Fuente: SEACE (2006)

La superficie del distrito de Socos es de 81.75 km<sup>2</sup> en total; se encuentra dividido en 32 comunidades, que son : Soccus, Maucallaccta, San Rafael, Larampuquio, Pucaloma, Samana, Cedro, Yanayaco, Luyanta, San Lorenzo de Cochabamba, Santa Rosa de Cochabamba, Sapsi, Quishuarpampa, Acco Capillata, Pacuri, Acraybamba, Accoylla, Manzanayocc, Tocyasca, Llunchi, Tambocucho, Chunyacc, Marccari, Paccpapata, Cuya cuya, Monccapata, Aturqui, Orccopuquio, Santa Lucía, Ccolccabamba, Ampuccasa y Orccota.

Respecto a la población total del distrito de Soccus, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI ésta corresponde a 6,903 habitantes; según dicha fuente de información, la mayoría de la población vive en área rural. En el Cuadro N° 3, se presenta los datos de la población total del distrito de Socos según sexo y grupos de edad.

**Cuadro N° 3: Población Total, por Grandes Grupos de Edad, según Departamento, Provincia, Área Urbana y Rural, Sexo y Tipo de Vivienda**

DEPARTAMENTO, PROVINCIA, ÁREA URBANA Y RURAL, SEXO Y TIPO DE VIVIENDA	TOTAL	GRANDES GRUPOS DE EDAD					
		MENOS DE 1 AÑO	1 A 14 AÑOS	15 A 29 AÑOS	30 A 44 AÑOS	45 A 64 AÑOS	65 A MÁS AÑOS
<b>Distrito SOCOS (000)</b>	<b>6903</b>	<b>150</b>	<b>2583</b>	<b>1636</b>	<b>1055</b>	<b>931</b>	<b>548</b>
Hombres (001)	3346	86	1291	820	482	423	244
Mujeres (002)	3557	64	1292	816	573	508	304
<b>Viviendas particulares (003)</b>	<b>6901</b>	<b>150</b>	<b>2583</b>	<b>1635</b>	<b>1054</b>	<b>931</b>	<b>548</b>
Hombres (004)	3346	86	1291	820	482	423	244
Mujeres (005)	3555	64	1292	815	572	508	304
<b>Viviendas colectivas (006)</b>	<b>2</b>			<b>1</b>	<b>1</b>		
Mujeres (008)	2			1	1		
<b>URBANA (012)</b>	<b>1131</b>	<b>17</b>	<b>357</b>	<b>259</b>	<b>175</b>	<b>174</b>	<b>149</b>
Hombres (013)	538	9	184	125	83	77	60
Mujeres (014)	593	8	173	134	92	97	89
<b>Viviendas particulares (015)</b>	<b>1129</b>	<b>17</b>	<b>357</b>	<b>258</b>	<b>174</b>	<b>174</b>	<b>149</b>
Hombres (016)	538	9	184	125	83	77	60
Mujeres (017)	591	8	173	133	91	97	89
<b>Viviendas colectivas (018)</b>	<b>2</b>			<b>1</b>	<b>1</b>		
Mujeres (020)	2			1	1		
<b>RURAL (024)</b>	<b>5772</b>	<b>133</b>	<b>2226</b>	<b>1377</b>	<b>880</b>	<b>757</b>	<b>399</b>
Hombres (025)	2808	77	1107	695	399	346	184
Mujeres (026)	2964	56	1119	682	481	411	215
<b>Viviendas particulares (027)</b>	<b>5772</b>	<b>133</b>	<b>2226</b>	<b>1377</b>	<b>880</b>	<b>757</b>	<b>399</b>
Hombres (028)	2808	77	1107	695	399	346	184
Mujeres (029)	2964	56	1119	682	481	411	215

Población Nominalmente Censada.

Fuente: INEI - Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda

En el caso del distrito de Soccos, la EIB tiene también una tarea difícil según el diagnóstico realizado por la Municipalidad de dicho distrito, ya que describe y resume en cifras que la educación de los jóvenes y adultos en Soccos tiene un grave problema que afrontar, para optimizar el objetivo de educar a su población a través de una estrategia intercultural y con mayores derechos de acceso a una buena educación, sobre todo por el bajo nivel educativo alcanzado por la mayoría de su población.

En el siguiente cuadro se puede apreciar el número de estudiantes, según etapa y nivel educativo en el distrito de Soccos.

**Cuadro N° 4. Matrícula en Soccos**

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Sexo		Pública	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino	Urbana	Rural
<b>Total</b>	<b>1,462</b>	<b>1,462</b>	<b>0</b>	<b>457</b>	<b>1,005</b>	<b>788</b>	<b>674</b>	<b>457</b>	<b>1,005</b>
<b>Básica Regular</b>	<b>1,438</b>	<b>1,438</b>	<b>0</b>	<b>433</b>	<b>1,005</b>	<b>781</b>	<b>657</b>	<b>433</b>	<b>1,005</b>
Inicial	268	268	0	42	226	155	113	42	226
Primaria	658	658	0	177	481	349	309	177	481
Secundaria	512	512	0	214	298	277	235	214	298
<b>Técnico-Productiva</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>0</b>

Fuente: Censo Escolar (2016) - MINEDU

Respecto a la población total del Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI, ésta corresponde a 227 habitantes. Así mismo, según dicha fuente de información, se identifica que la totalidad de la población vive en área rural, existiendo también una leve predominancia de la población femenina sobre la masculina.

**Cuadro N° 5. Población total en Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba**

Tipo de área	Según Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Rural	106	121	227
Total	106	121	227

Fuente: INEI – Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda

En cuanto al idioma, se identifica que en Santa Rosa de Cochabamba, de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI, tiene un mayoritario 94.47% de su población que tiene como idioma materno el idioma quechua, mientras que sólo el 5.53% tienen como idioma materno el idioma castellano.

**Cuadro N° 6. Idioma o lengua con que aprendió a hablar en el Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba**

Idioma	Casos	%
Quechua	205	94.47 %
Castellano	12	5.53 %
<b>Total</b>	<b>217</b>	<b>100.00 %</b>

Fuente: INEI – Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda

Asimismo, la Municipalidad de dicho distrito detalla en su Plan de Desarrollo Concertado - PDC lo siguiente en cuanto a los principales problemas identificados en la educación local: “Algunos problemas en infraestructura son: déficit de mobiliario, material didáctico, así como el incumplimiento de horarios y curricular establecida, entre otros, son aspectos que vienen afectando la calidad de la educación en Socos y por lo que algunos escolares opten por estudiar en la capital del departamento, incrementando así el gasto familiar” (Municipalidad de Socos – ADRA PERÚ PDC 2008-2020: 42).

Al respecto, según Gabriela Gutiérrez, esta problemática de la educación a nivel local genera que se de la migración de los jóvenes ayacuchanos como parte de una estrategia familiar que se extiende hacia redes de apoyo fuera de las

comunidades, por lo que refiere que la familia es un actor social influyente en el establecimiento de la identidad de los(as) jóvenes al migrar a las ciudades. Por tanto, Gabriela Gutiérrez colige que este proceso de migración influye en cierta parte en la desvinculación del conocimiento que los(as) conectan con sus tradiciones culturales e historia local. (Gutiérrez 2017: 64-65)

Sin embargo, en una entrevista concedida a UNICEF en octubre del 2011, el ex Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Ayacucho, consideraba que la Educación Intercultural Bilingüe -en los últimos años- estaba viabilizando el derecho de los niños ayacuchanos a aprender en su lengua materna y de esa manera valorarla cada día más, no obstante que la tarea es difícil en vista que no se cuenta con muchos docentes con perfil que dominen dos idiomas, ya que la mayoría es monolingüe. “Fundamentalmente, todo el trabajo pedagógico tiene que ver con el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB). En este sentido, la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA) es la responsable de la gestión EIB para responder al gran sector de niños que históricamente no han sido correctamente atendidos con este principio” (UNICEF 2011: 1).

Este panorama alentador sobre la revalorización del idioma quechua en Ayacucho aumenta con el desarrollo económico de dicha región a través de la puesta en marcha de proyectos de infraestructura que mejoran la relación intercultural entre los centros urbanos como Huamanga y campesinos como Santa Rosa de Cochabamba, como por ejemplo, a través de compañías mineras que invierten y contratan a ingenieros bilingües, sin embargo Von Gleich refiere que queda como reto, impulsar la visibilización y literalización pública del quechua en la educación primaria, secundaria y superior, a través de letreros y de la promoción del quechua en los medios de comunicación (radio, televisión y periódicos) y a través de la publicación de obras de autores locales y su inclusión en ferias de libros y campañas de lectura (Von Gleich 2016: 155-156).

Respecto a la entrevista al ex Director de Gestión Pedagógica, se describe la problemática y desarrollo de la EIB en la Región Ayacucho, afirmando que la Dirección Regional de Educación de Ayacucho establece como uno de sus objetivos prioritarios la educación bilingüe intercultural, así como una estrategia dirigida a fortalecer las capacidades de los docentes para los diferentes niveles desde Educación Inicial a Secundaria.

Nosotros estamos priorizando el área rural. Por ejemplo, hemos visitado varios pueblos en la región y hemos encontrado con mucha tristeza que solo dos pueblos tienen educación inicial, no tienen primaria ni secundaria. (...) Hay una

atención desigual entre las zonas urbana y rural. Los profesores están relativamente mal preparados para el tratamiento adecuado de lenguas. (UNICEF 2011: 2)

No obstante, Néstor López contribuye en dilucidar el debate en contraposición a lo dicho por el ex Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Ayacucho, referente a que el proceso de implementación de la educación bilingüe intercultural en la región Ayacucho se está dando de forma lenta, ya que por ejemplo, en la escuela de Luricocha (Huanta – Ayacucho), se advierten dificultades en el desarrollo sostenido de la revalorización de la cultura local a pesar de que la comunidad educativa está conformada por estudiantes bilingües (castellano-quechua), en vista que en el Diseño Curricular, no se prioriza las clases en quechua, por lo que sostiene luego que esto dificulta la posibilidad de construcción de un proyecto educativo institucional que responda a las características y demandas de la comunidad local. (López 2012: 23 y 123)

Otro problema identificado en el diagnóstico educativo de Soccos es respecto a la falta de control en relación a las actividades escolares, lo cual puede generar problemas de deserción o abandono de los estudios. En este caso, además, se ha detectado que existe una situación de discriminación de género, en relación con las niñas, ya que los padres no facilitan su asistencia a la escuela: “Algunos padres mayormente de las zonas más alejadas del distrito no son conscientes de la importancia de la educación de sus hijos, y no les educan, en especial a las niñas, por lo tanto, muchos de ellos crecen analfabetos” (Municipalidad de Socos – ADRA PERÚ PDC 2008-2020: 43).

En cuanto a los requerimientos de la Educación Intercultural Bilingüe, se puede identificar la necesidad de incorporar el enfoque intercultural a la propuesta pedagógica, así como la necesidad de una mayor capacitación a los docentes, tanto como la producción de materiales educativos EIB.

... una propuesta pedagógica con enfoque EIB, tenemos que contar con profesores capacitados en el manejo y tratamiento de lenguas. La DREA cuenta con un área llamada CEERA (Consejo Educativo Editorial Regional de Ayacucho) y se dedica a producir libros. Hasta el momento hemos producido más de 40,000 cancioneros en quechua, más de 6,000 CDs, 9,000 textos con 10 títulos de educación inicial, etc. Nos permite hacer trabajos que son producto de la experiencia de cada maestro. (UNICEF 2011: 3)

Asimismo, el ex Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Ayacucho señala que se trata de abastecer con materiales educativos rurales a las escuelas, ya que se han producido los “Yupana” que son una especie de

ábaco utilizado para contar, para realizar operaciones aritméticas, que se remonta a la época de los incas y los “Achala”, es decir, láminas de alfabeto quechua.

Respecto al ámbito del estudio de caso en Gerencia Social, este se desarrolla en la Institución Educativa N° 38094 – Cochabamba. Esta es una escuela rural de nivel Primaria, de gestión pública, con lengua originaria Quechua Chanka, ubicada en el centro poblado Santa Rosa de Cochabamba, en el distrito de Socos, provincia de Huamanga, Ayacucho. A continuación, se detalla la ficha técnica y ubicación geográfica de la institución educativa:

### Cuadro N°7: Ficha de la Institución Educativa

<b>Institución Educativa Pública N° 38094 COCHABAMBA</b> Nivel Educativo: Primaria Gestión Pública - Sector Educación Área geográfica: Rural Código modular: 0440503 Código de local: 076702 Estado: Activo Dirección: Carretera San Lorenzo s/n Centro Poblado: Santa Rosa de Cochabamba Distrito: Socos Provincia: Huamanga Departamento: Ayacucho UGEL Huamanga Latitud: -13.1678 Longitud: -74.2951
---

Fuente: ESCALE.MINEDU. 2017

### Figura N°3. Ubicación de la I.E. N° 38094 - Cochabamba



Fuente: ESCALE – MINEDU (2017)

En cuanto a la población de estudiantes matriculados según grado de estudios en la Institución Educativa N° 38094 Cochabamba, en los últimos diez años entre el 2007 al 2017, el total de estudiantes ha ido disminuyendo, año a año, de 170

en el 2007 hasta llegar a 48 estudiantes en el 2017. En el siguiente Cuadro, se puede apreciar la variación de la matrícula durante dicho periodo.

**Cuadro N° 8. Matrícula por año 2007 – 2017, según grado**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
TOTAL	170	152	160	168	146	125	112	88	75	69	48
1° Grado	19	14	13	23	15	11	11	7	5	8	4
2° Grado	30	17	17	16	24	25	14	11	5	5	7
3° Grado	38	45	27	21	16	20	28	15	11	7	6
4° Grado	27	35	45	27	23	14	20	25	15	11	8
5° Grado	25	25	32	50	23	26	15	16	24	15	11
6° Grado	31	16	26	31	45	29	24	14	15	23	12
TOTAL	170	152	160	168	146	125	112	88	75	69	48

Fuente de Información: ESCALE - MINEDU. Elaboración propia.

A continuación, en el siguiente cuadro se aprecia la matrícula de estudiantes por grado y sexo, específicamente para el año 2017.

**Cuadro N° 9. Matrícula por grado y sexo, 2017**

Nivel Primaria	Total		1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado		6° Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	25	23	2	2	4	3	3	3	4	4	6	5	6	6

Fuente de Información: ESCALE - MINEDU. Elaboración propia.

Respecto al número total de docentes de la IE N° 38094, por año, en el año 2017 corresponde a un total de 6 docentes.

## 2.2. CONTEXTO NORMATIVO

### 2.2.1. CONTEXTO NORMATIVO NACIONAL

El derecho a la educación se encuentra reconocido en los principales documentos normativos de nuestro país, empezando por la Constitución Política del Perú de 1993, con mayor énfasis en sus artículos 6, 13, 14, 16, 17 y 48.

En el Título I: De la Persona y de la Sociedad, encontramos en el Capítulo I: Derechos fundamentales de la persona, en su artículo 2.

A la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole.

Además, en el Título I, Capítulo II: De los Derechos Sociales y Económicos, en su Artículo 17 se garantiza de manera explícita la educación bilingüe e intercultural:

El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, **fomenta la educación bilingüe e intercultural**, según las **características de cada zona**. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional. (Resaltado nuestro)

En el Título II: Del Estado y la Nación, en el Capítulo I: Del Estado, la Nación y el Territorio, en su artículo 48 precisa los idiomas oficiales:

Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

Como se puede apreciar, estos artículos son explícitos en afirmar el respeto a la diversidad cultural y el derecho a la educación intercultural bilingüe, que se encuentra garantizado en el marco de la Constitución.

El Acuerdo Nacional aprobado por las diferentes organizaciones políticas en el 2001, en la Décimo Segunda Política de Estado señala la educación con equidad como la base para el desarrollo.

Nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una **educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres**, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social. Reconoceremos la autonomía en la gestión de cada escuela, en el marco de un modelo educativo nacional y descentralizado, inclusivo y de salidas múltiples. Con ese objetivo el Estado:

(a) Garantizará el acceso universal a una educación inicial que asegure un desarrollo integral de la salud, nutrición y estimulación temprana adecuada a los niños y niñas de cero a cinco años, atendiendo la diversidad étnico cultural y sociolingüística del país; (b) eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades; ... y

(n) fomentará y **afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural**. (Resaltado nuestro).

El Proyecto Educativo Nacional – PEN<sup>1</sup> al 2021, ha sido elaborado de manera consensuada por el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación, con la participación dialogada de parte de las ciudadanas y ciudadanos, constituye el plan de largo plazo en Educación y comprende las aspiraciones de la ciudadanía, por ello se denomina *La Educación que queremos para el Perú al 2021*; precisamente, la Visión al 2021 es:

**Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia**, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen **ciudadanos con derechos** y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando **su capital cultural y natural** con los avances mundiales. (Resaltado nuestro)

<sup>1</sup> Proyecto Educativo Nacional al 2021, aprobado como política de Estado, mediante Resolución Suprema N° 001-2007-ED

El Proyecto Educativo Nacional aprobado en el año 2007, constituye el marco estratégico de referencia, un instrumento para la ejecución de políticas públicas, por tanto no representa un plan de gobierno, sino que asegura la continuidad de los procesos considerados en todos sus Objetivos. En este caso, destacamos principalmente los siguientes Objetivos y Políticas:

- Objetivo Estratégico 1: Oportunidades y resultados educativos de **igual calidad para todos**
  - Políticas al 2021:
    3. Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres de la población nacional.
      - 3.1. Dotar de insumos y servicios básicos a todos los centros educativos públicos que atienden a los más pobres.
      - 3.2. Asegurar buena infraestructura, servicios y condiciones adecuadas de salubridad a todos los centros educativos que atienden a los más pobres.
      - 3.3. Articular las **políticas de equidad educativa** a programas de desarrollo productivo y de lucha contra la pobreza.
  
- Objetivo Estratégico 2: Estudiantes e Instituciones que logran **aprendizajes pertinentes y de calidad**
  - Políticas al 2021:
    5. Establecer un **marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador**, que permita tener currículos regionales.
      - 5.1. Establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos **ejes principales incluyan la interculturalidad** y la formación de ciudadanos, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación.
      - 5.2. Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y que complementen el currículo con **conocimientos pertinentes y relevantes** para su medio. (Resaltado nuestro)

Analizando este conjunto de disposiciones, se puede apreciar que nos brinda un marco normativo que coloca a la Educación Intercultural Bilingüe, a nivel de Política de Estado, tanto a través del Acuerdo Nacional que expresa la voluntad de contar con un horizonte claro de parte de las diferentes organizaciones políticas y de trascender más allá de los períodos de gobierno; como a través del Proyecto Educativo Nacional que constituye el marco estratégico de la Educación en el largo plazo.

Respecto a las leyes, la Ley Nro. 28044, Ley General de Educación reconoce el derecho de las y los peruanos a recibir una educación de calidad, tiene como principio la equidad y garantiza una educación en condiciones de igualdad para todos, especialmente en el Artículo 19°:

#### Artículo 19. Educación de los pueblos indígenas

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente Ley, **el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional.** Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente. (Resaltado nuestro)

El Estado además reconoce la necesidad de incorporar el enfoque intercultural y bilingüe en la educación, es decir que existe la normativa vigente según la cual la educación se debe dar respetando las culturas y las lenguas originarias. Por ello la Ley General de Educación, en su Artículo 20°, ofrece la Educación Bilingüe Intercultural, **para todo el sistema educativo.**

#### Artículo 20. Educación Bilingüe Intercultural

La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a. Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el **respeto a la diversidad cultural**, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores, y aspiraciones sociales y económicas.
- b. Garantiza el **aprendizaje en la lengua materna de los educandos** y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c. Determina la **obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria** de la zona donde laboran como el castellano
- d. Asegura la participación de los **miembros de los pueblos indígenas** en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.
- e. **Preserva las lenguas de los pueblos indígenas** y promueve su desarrollo y práctica. (Resaltado nuestro)

Si bien la Ley General de Educación (2003) reconoce en el marco axiológico, jurídico y oficial, que la Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, vale decir en todos los niveles educativos, luego de 15 años de aprobada dicha Ley, se aprecia que en la práctica sólo se brinda el servicio educativo EIB en Educación Básica para el nivel de Educación Primaria y en

algunas zonas en Educación Inicial, ya que en la Secundaria aún es limitada la implementación de una propuesta de EIB, así como en Educación Superior.

Respecto a las Políticas o Lineamientos de Política sobre Educación Intercultural Bilingüe, ésta se inicia en 1972 con la Política Nacional de Educación Bilingüe – PNEB, la cual fue aprobada en un contexto político caracterizado por la dictadura militar, por lo que no tuvo una verdadera repercusión en la población ni en la comunidad educativa que lo recibió más como una imposición. Posteriormente, en 1989 se aprueba la Política de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI, y dos años más tarde en 1991 la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, sin embargo queda más como un “deber ser” que no se llegan a implementar realmente en la práctica.

En cuanto a la normatividad nacional en julio de 2002 se promulgó la Ley N° 27818<sup>2</sup>, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, por medio de la cual en su artículo primero: “El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas.” Esta Ley ratifica el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua, por docentes que conozcan la cultura de la zona donde laboran, su idioma originario y el castellano, de manera que se garantice una educación intercultural bilingüe.

En el año 2005, mediante la Resolución Directoral N° 175-2005-ED se aprueban los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural. En julio del 2011, después de seis años de aprobados dichos Lineamientos, se promulga la Ley N° 29735<sup>3</sup>, que reconoce la promoción de la enseñanza de lenguas originarias, no sólo a nivel de Educación Primaria, sino también en Secundaria y Universitaria. Dicha Ley, en su Artículo 16 señala que:

El Estado garantiza y promueve la enseñanza de las lenguas originarias en la educación primaria, secundaria y universitaria, siendo obligatoria en las zonas en que son predominantes, mediante el diseño e implementación de planes, programas y acciones de promoción y recuperación de las lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad.

A la luz del análisis, esta Ley intenta ser integradora y se caracteriza por su carácter exclusivo para los pueblos indígenas, es decir que fomenta la EIB para los pueblos indígenas y no para toda la población peruana. Precisamente en el Reglamento de la Ley N° 29735, aprobado mediante Decreto Supremo N° 004-2016-MC, en su artículo 33 señala:

<sup>2</sup> Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, aprobada en agosto de 2002.

<sup>3</sup> Ley N° 29735, Ley que regula el Uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, publicada el 5 de julio de 2011 en el Diario Oficial El Peruano.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se imparte en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo, y tiene como destinatarios a los miembros de los pueblos indígenas u originarios que tienen una lengua indígena u originaria como lengua materna o lengua de herencia.

La Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las Lenguas Originarias del Perú, tiene el propósito de precisar los derechos y garantías en materia lingüística, tanto individuales como colectivas, establecidas en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú. Asimismo, dicha Ley deroga el Decreto Ley 21156, Ley que reconoce el Quechua como Lengua Oficial de la República, y la Ley N° 28106, Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes.

Un hito importante para la EIB se produce en junio de 2013, en que mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED, el Ministerio de Educación oficializa la Propuesta Pedagógica EIB titulada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad”, que es el instrumento o mecanismo para la implementación de la Política EIB, como un marco orientador para su difusión en todas las regiones del país. En dicha propuesta pedagógica se presentan los enfoques pedagógicos, intercultural, de derechos y democrático, así como las características de una escuela intercultural bilingüe; cómo planificar el uso de las dos lenguas y cómo desarrollar los procesos pedagógicos en una escuela EIB, por lo que constituye un instrumento oficial para la implementación de la Política EIB. En este documento, elaborado de manera concertada y participativa, se recogen los aportes de diferentes experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el país.

En diciembre de 2013, mediante Resolución Ministerial N° 630-2013-ED se crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe y el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias del Perú, a cargo de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación. Con la creación de estos Registros Nacionales se cuenta con una herramienta práctica para identificar tanto las Instituciones como a los docentes en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe.

Precisamente en febrero de 2016, se aprobó la Resolución Ministerial N° 069-2016-MINEDU que aprueba los padrones de instituciones educativas públicas y establecen que constituye el único instrumento habilitante para la percepción de las asignaciones a que se refieren los Decretos Supremos N° 014-2014-EF, 226 y 227-2015-EF. De acuerdo a esta normativa los docentes que trabajan en

escuelas que implementan la Educación Intercultural Bilingüe reciben un incentivo económico de S/. 100.00 (Cien soles) adicional a su remuneración. En el Anexo 2 de la indicada Resolución Ministerial, se aprueba el Padrón de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular del Nivel Inicial, Primaria y Secundaria que aplican el modelo pedagógico EIB. En este Padrón se encuentran todas las Instituciones Educativas Públicas que son identificadas y reconocidas por el Ministerio de Educación en la aplicación del modelo pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, los docentes que laboran en escuelas del Padrón reciben una asignación monetaria por desarrollar la EIB en estas escuelas.

Recientemente en julio del 2016, mediante Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU se aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, que tiene como propósito garantizar una oferta educativa de calidad que permita el logro de aprendizajes pertinentes a los estudiantes del sistema educativo, con las particularidades que se requiere.

Los Objetivos Generales de la Política Sectorial EIT y EIB son:

- Orientar, articular e impulsar el desarrollo de competencias interculturales en niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores del país, a través de la transversalización del enfoque intercultural en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano.
- Brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores, pertenecientes a los pueblos originarios a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano.

A nivel regional, en el año 2016 también se ha aprobado normativa en relación a la EIB; así tenemos la Resolución Directoral N° 200-2016 de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, que comprende además a la Unidad de Gestión Educativa Local de Huamanga, mediante la cual se aprueban las normas y orientaciones para el uso obligatorio, en forma oral y escrita, de la lengua Quechua Chanka en la UGEL Huamanga, especialmente los días viernes. Asimismo, dispone que se debe entonar el Himno Nacional en Quechua los días lunes –cada quince días. La responsabilidad de la implementación, seguimiento y evaluación de estas medidas corresponden a la UGEL.

Al analizar la extensa normatividad nacional de los últimos años, en su conjunto, para promover la Educación Intercultural Bilingüe, se puede deducir que expresan de manera sostenida y constante la voluntad política del Estado

peruano para proporcionar un marco legal que garantice el derecho de las niñas y niños a desarrollar una educación de calidad.

Sin embargo, consideramos que, si bien existe un discurso oficial manifiesto, que es el discurso de la normativa y de los principios, el deber ser, en la realidad éste no se traduce necesariamente en una práctica cotidiana debido a las dificultades para su implementación. Tal como plantea Tubino (2005) el discurso de las normas es el discurso axiológico jurídico – formal, que deviene en discurso prescriptivo, es decir que debe actuar en la realidad.

Por ello, coincidimos con el análisis de Tubino (2005) en relación al doble discurso del Interculturalismo instituido, que no sólo refleja una incoherencia entre la teoría y la práctica, dado que las prescripciones legales no se reflejan en cambios sustantivos ni en resultados observables en la práctica educativa concreta; sino que incluso plantea la hipótesis que cuando la interculturalidad se hace discurso oficial, se genera una disociación entre el discurso manifiesto y la lógica de la praxis. En nuestro país, la praxis de la EIB es una praxis excluyente de lo urbano y limitada a atender a las comunidades nativas y campesinas en las zonas rurales más apartadas.

En este contexto, son numerosas las quejas que la Defensoría del Pueblo (2011) ha recibido debido a la inadecuada implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe, principalmente por la escasa disponibilidad de docentes que conozcan la cultura y lengua originaria del lugar donde laboran, así como por la carencia de materiales educativos adecuados.

Por ello, no ha sido suficiente con la amplia normatividad, sino que de manera complementaria, se ha visto por conveniente realizar supervisiones a la implementación misma de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, a través de las visitas de supervisión realizadas por la Defensoría del Pueblo, a partir del 2011, como veremos más adelante.

En el Anexo 1 (Ver pág. 147 - Anexo 1), se puede apreciar la evolución del marco normativo nacional en los últimos años, elaborado en función de los avances de la EIB.

### **2.2.2. CONTEXTO NORMATIVO INTERNACIONAL**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en el año 1948 por las Naciones Unidas, establece en su Artículo 26°, uno de los derechos fundamentales como es el derecho a la Educación.

1. **Toda persona tiene derecho a la educación.** La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el **fortalecimiento del respeto a los derechos humanos** y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y **todos los grupos étnicos** o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a **escoger el tipo de educación** que habrá de darse a sus hijos. (Resaltado nuestro)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO reconoce el derecho a la educación básica como un derecho humano fundamental precisamente en la Declaración de Yakarta en Indonesia, realizada en diciembre de 2005, que tuvo como propósito abordar los principales asuntos y desafíos en materia del derecho a la educación: “Desde el punto de vista del derecho, la educación es un derecho de los niños y niñas, con especial énfasis en aquellos que pertenecen a la zona rural” (UNICEF 2011: 2).

De otro lado, la Organización de Naciones Unidas - ONU ha aprobado los **17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles ODS** con Metas al 2030, los mismos que han sido ratificados por el Estado Peruano, que reconocen el derecho a la Educación a las niñas y niños, como un derecho fundamental y no renunciable. A nivel internacional, los *Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030*, establecen lo siguiente:

**Objetivo 4.** Garantizar una **educación inclusiva**, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

**Metas**

4.1. De aquí a 2030, **asegurar que todas las niñas y todos los niños** terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de **aprendizaje pertinente y efectivo**

4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la **valoración de la diversidad cultural** y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Resaltado nuestro)

En relación con los grandes Objetivos universales que propone la Agenda 2030, consideramos que el Perú, al ser uno de los países signatarios y como Estado Miembro de las Naciones Unidas, formalmente está expresando su acuerdo y se encuentra realmente comprometido para sus logros. Estos compromisos al ser de largo plazo implicarán desarrollar Políticas de Estado y no de Gobierno, ya que el plazo para lograr las metas trasciende los diferentes períodos gubernamentales.

Ello implica la necesidad de articular esfuerzos entre los tres niveles de gobierno: nacional, regional y local, ya que muchas de las metas al plantearse de manera global esconden realidades que sólo pueden identificarse con los datos de la realidad a nivel local. Por ejemplo, para el caso de lograr educación inclusiva y de calidad para todos, si bien la Tasa de matrícula en Educación Primaria es prácticamente al 100% a nivel nacional, existen lugares especialmente en la Amazonía y áreas rurales, donde las niñas no logran acceder a la educación primaria debido a la distancia y a los riesgos que implica para su integridad física poder trasladarse para asistir a la escuela.

En cuanto a la normativa internacional sobre Educación Intercultural, tenemos el Convenio N° 169<sup>4</sup> de la Organización Internacional del Trabajo – OIT, denominado Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, constituye el instrumento jurídico internacional vinculante más completo respecto a la protección de los derechos de la población indígena u originaria. Este Convenio compromete a los Estados parte, en su Artículo 3: “Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos” (1993).

Asimismo, el Convenio 169 reconoce el derecho de las niñas y niños de pueblos originarios a aprender a leer y escribir en su propia lengua.

#### Artículo 28.

1. Siempre que sea viable, deberá **enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena** o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

<sup>4</sup> Convenio ratificado y firmado por el Estado Peruano en el año 1993.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse **disposiciones para preservar las lenguas indígenas** de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.  
(Resaltado nuestro)

Es decir que mediante este Convenio ratificado por el Estado Peruano existe el compromiso vigente de brindar una Educación Intercultural Bilingüe, respetando las lenguas originarias, así como las diversas culturas.

En cuanto a las Metas Educativas aprobadas por la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI al 2021, en La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2010), tenemos Educar en la diversidad:  
META GENERAL SEGUNDA: Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación

META ESPECÍFICA 4. Garantizar una **educación intercultural bilingüe de calidad** a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

- INDICADOR 5. Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.
  - Nivel de logro: Las escuelas y los alumnos reciben **materiales y libros en su lengua materna** y sus maestros los utilizan de forma habitual.
- INDICADOR 6. Porcentaje de **maestros bilingües** trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.
  - Nivel de logro: Todos los **maestros** que trabajan en **aulas bilingües** dominan el **mismo idioma originario** de sus estudiantes. (Resaltado nuestro)

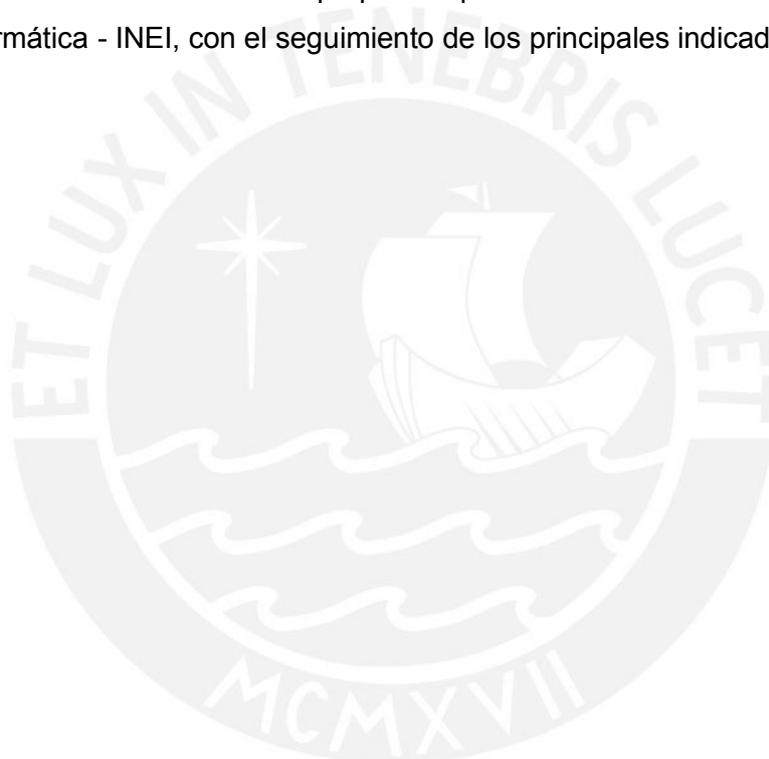
En base al análisis realizado de la normativa internacional, se puede colegir que estos acuerdos suscritos y asumidos por el Estado Peruano, garantizan el acceso a la población indígena a los servicios básicos, como la educación, con respeto a la diversidad en los idiomas y a las culturas originarias.

En ese sentido, consideramos que el marco normativo internacional vigente ha tenido impacto en la normativa nacional, especialmente vemos que coinciden dos hitos en el año 1993: a nivel internacional, la suscripción de Perú al Convenio 169 de la OIT, y a nivel nacional la aprobación de la Constitución. A partir de estos hitos, se puede apreciar que se ha orientado en un sentido axiológico, de

valores y principios, la normatividad nacional en relación a la Educación Intercultural Bilingüe.

De otro lado, el análisis de la normativa internacional nos muestra que a partir de ella se impulsa y mueve la aprobación y actualización de la normativa nacional, de modo que se desarrolle un marco acorde a los compromisos internacionales, especialmente en lo que corresponde a Educación.

Una muestra de ello lo constituye la Agenda 2030, en base a los ODS, que ha dado lugar recientemente al Informe Nacional Voluntario sobre la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2017), elaborado por el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico – CEPLAN y que comprende el Informe técnico preparado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI, con el seguimiento de los principales indicadores.



## CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

### 3.1. EDUCACIÓN DE CALIDAD

La Organización de Naciones Unidas fue creada en 1945 para actuar en pro de la justicia y la paz entre los pueblos, constituyendo un foro para el debate de diversas cuestiones de interés internacional de todos los países que la integran. Los 193 Estados Miembros que integran las Naciones Unidas, se reúnen en Asamblea General y Perú forma parte desde octubre de 1945. En el año 2000, las Naciones Unidas aprobaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM, con el fin de mejorar las condiciones de vida de la población y reducir la pobreza en el mundo. Estos objetivos se hicieron conocidos como los ODM, ocho en total, destacando: **Lograr la enseñanza primaria universal.**

En ese sentido, la educación constituye a la vez un derecho, así como un medio para el desarrollo de las personas y de las sociedades, por lo cual debe ser accesible para todas las personas según señala Torres: La educación es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas; tal como afirma Torres (2006).

Actualmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, constituye la agenda para el desarrollo en los próximos años y considera 17 Objetivos y 169 Metas, por medio de los cuales se busca hacer realidad los derechos humanos y alcanzar la igualdad entre los géneros, es decir que tanto hombres como mujeres tengan las mismas oportunidades de desarrollo, sin ningún tipo de acción discriminatoria.

El Objetivo 4 de los ODS se refiere a **Educación de Calidad**, es decir garantizar una educación inclusiva de calidad y equitativa, por ser la educación un motor poderoso para el desarrollo sostenible. La Agenda ODS tienen un alcance mayor que los ODM, ya que es mucho más amplia y abarcadora; a través de ella, se busca promover una alianza mundial para el desarrollo sostenible, transformando la sociedad. En nuestro país, dadas las especiales características de diversidad lingüística, étnica y cultural, será necesario incorporar a los pueblos indígenas en la construcción de propuestas y acuerdos sociales, a través de procesos de consulta previa, como se ha establecido.

Según Cecilia Braslavsky en *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI* (2006), detalla un aspecto fundamental que es la pertinencia de la educación. Es decir, que las personas aprendan “lo que se necesita en el momento oportuno”, lo cual guarda relación con las emociones (e-movere) que movilizan a la persona. En ese sentido, para saber si es una educación de calidad para todos, necesitamos saber si es pertinente para las personas desde el punto de vista objetivo, así como del punto de vista subjetivo. En base a esta pertinencia, la educación permitirá a las personas construir aprendizajes significativos, es decir con sentido para su vida y no solo para el conocimiento teórico.

Por tanto, los diez factores que Braslavsky (2006) identifica para construir una **educación de calidad para todos** son los siguientes:

1. **Pertinencia personal y social:** Este es considerado el primer factor para una educación de calidad, es decir que los contenidos de aprendizaje tienen que tener un significado para quienes aprenden en relación a su entorno cultural y social, de otra manera son contenidos vacíos. Se refiere al derecho al bienestar de las niñas y niños en una escuela o “aprender lo que se necesita en el momento oportuno”.
2. La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados: Los contenidos deben fortalecer los aspectos emocionales de autoestima de quienes aprendan. Asimismo, los docentes se estiman a sí mismos y generan una atmósfera de bienestar que contribuye a una experiencia educativa de calidad.
3. La fortaleza ética y profesional de los docentes: La formación inicial y en servicio de los docentes debe incorporar aspectos éticos: valores de justicia y paz, y no sólo contenidos de formación teórica. Tanto la formación inicial como en servicio debe ser de calidad y la actualización o capacitación razonablemente periódica o incluso permanente.
4. La capacidad directiva o de conducción de los directores: El liderazgo del director influye en las orientaciones de la escuela, fortaleciendo los aspectos éticos. Las capacidades de conducción de los directores deben estar orientadas a: la función formativa de la escuela; la función cognitiva y el sentido de eficacia.
5. Trabajo en equipo al interior de la escuela: La interacción en grupos, entre estudiantes y docentes favorece una enseñanza de calidad. Trabajar en equipos en cualquiera de los niveles posibles es clave para el logro de una educación de calidad.

6. Alianzas entre escuelas y otros agentes educativos: Las alianzas estratégicas que la escuela pueda desarrollar con otros agentes tales como el municipio, las asociaciones, la sociedad civil, se orientan a potenciar mejores aprendizajes.
7. El currículo como orientador de saberes: Hacia donde está dirigida la educación, por qué y para qué se enseñan los contenidos que son pertinentes cultural y lingüísticamente para los estudiantes.
8. Materiales educativos: Calidad, cantidad y disponibilidad: Es necesario contar con materiales educativos que engloba no sólo textos, sino también cuadernos de trabajo que estén disponibles para los estudiantes en la cantidad suficiente y con un alto nivel de calidad.
9. Didácticas plurales y de calidad: Las estrategias didácticas que se utilizan en aula deben ser diversas y adecuadas a las características de los estudiantes tanto en términos culturales como lingüísticos.
10. Incentivos socioeconómicos y culturales: No sólo los incentivos de tipo pecuniario son importantes, sino el reconocimiento y valoración a las buenas prácticas educativas como logro conjunto del trabajo entre docentes, estudiantes y directores.

Consideramos que para nuestra investigación, de estos factores identificados por Braslavsky (2006) para construir una educación de calidad para todos, el mayor peso se encuentra en el factor de Pertinencia personal y social, donde los contenidos de aprendizaje tienen significado en relación con el entorno cultural. De manera complementaria también se tendrá en consideración los factores que contribuyen para la construcción de una educación de calidad, como la dotación de materiales educativos, el trabajo en equipo al interior de la escuela, el currículo como orientador de saberes, así como las didácticas plurales y de calidad y los incentivos económicos y culturales.

Respecto a nuestra realidad peruana, podemos apreciar que aún existen brechas por cerrar, ya que a pesar de que existen esfuerzos por brindar una educación de calidad para las niñas y los niños, aún existen grandes diferencias en nuestro país, especialmente en las áreas rurales y para la población que habla lenguas originarias. Estas diferencias se hacen evidentes al comparar datos estadísticos, como, por ejemplo: la Tasa de conclusión en Educación Primaria, a nivel nacional, en el 2014 llega al 85.7% (Unidad de Estadística. ESCALE – MINEDU); sin embargo, si desagregamos según área de residencia, tenemos 91% en el área urbana, mientras que en el área rural llega a 75%, es decir 16 puntos porcentuales de diferencia en detrimento de las niñas y niños de áreas

rurales. Mientras que 9 de cada 10 niños de áreas urbanas concluyen la Primaria, **sólo 7 de cada 10 en áreas rurales** logra concluir. Actualmente aún existe un déficit en el programa de Educación Intercultural Bilingüe, lo cual incide en la falta de oportunidades para que las niñas y niños aprendan en su lengua originaria como el Quechua, Aymara, Asháninka, entre otras y reciban una educación adecuada, pertinente y de calidad. Es decir que la propuesta planteada en 1940, aún no logra plasmarse o aplicarse de manera efectiva en nuestra realidad peruana.

Por ejemplo, en la provincia de Huamanga donde se encuentra nuestro estudio de caso, según los resultados de la ECE 2016 del 4.º grado de primaria EIB, se identificó que el grado de aprendizaje (lectura) inicial del idioma Quechua Chanka representa el 23,9%, mientras que el grado de aprendizaje (lectura) en proceso representa el 63,2%, sólo un 12,9% de la población estudiantil de dicho grado de estudios llega a cumplir un nivel satisfactorio de aprendizaje (lectura) del idioma originario a comparación de otras provincias como Víctor Fajardo en el mismo Ayacucho, en donde el 27,3% de la población estudiantil de dicho grado de estudios llega a cumplir un nivel satisfactorio de aprendizaje (lectura) en lengua originaria (MINEDU 2016: 4).

### **3.1.1. EVALUACIÓN CENSAL DE ESTUDIANTES - ECE**

Respecto a la evaluación de la calidad educativa en contexto intercultural bilingüe, en nuestro país, desde hace diez años el MINEDU viene aplicando la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE, en general a todos los estudiantes de 2º grado de Primaria en las áreas de Comunicación y Matemática; y, específicamente en contextos EIB, a los estudiantes de 4º grado de Primaria, que tienen una lengua originaria y asisten a una escuela EIB.

La Evaluación Censal de Estudiantes es una evaluación a nivel de sistema, que realiza cada año, desde 2007, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, con el propósito de recoger información sobre el rendimiento de todos los estudiantes de 2º grado de Primaria; asimismo, a los estudiantes de 4º grado de Primaria que tienen una lengua materna originaria y que asisten a una escuela que desarrolla Educación Intercultural Bilingüe.

El MINEDU tomó la decisión de evaluar a los estudiantes que asisten a escuelas EIB en 4º grado, debido a que las niñas y niños se encuentran en un nivel intermedio en el dominio del castellano como segunda lengua, así como en las capacidades de lectura.

En el marco de la ECE – EIB, las pruebas se aplican en 4° grado de Primaria, la periodicidad es la siguiente: anualmente se aplican pruebas de Comprensión lectora en Castellano como segunda lengua y bienalmente, pruebas de Comprensión lectora en Lengua originaria.

De acuerdo con la Resolución Ministerial N° 304-2016-MINEDU, la ECE 2016 fue aplicada a los estudiantes de 4° grado de Educación Primaria, de las instituciones educativas que desarrollan Educación Intercultural Bilingüe, en el área curricular de Comunicación en seis lenguas originarias (textos escritos en: aimara, quechua chanka, quechua cusco collao, shipibo-konibo, asháninka y awajún) y en castellano como segunda lengua. Ello se puede apreciar en el siguiente gráfico:

**Figura N°4: Áreas evaluadas según grados en la ECE**

Área	Comunicación: Comprensión lectora						Matemática
	Lengua materna						
	Castellano	Quechua Cuzco-Collao	Aimara	Shipibo-konibo	Awajún	Castellano como segunda lengua	
Segundo grado	•						•
Cuarto grado EIB		•	•	•	•	•	

Fuente: ECE 2016 - MINEDU

El MINEDU aplicó la ECE en 2016, para el 4° grado de Primaria en las escuelas EIB en las fechas programadas, a un total de 25,878 estudiantes de 2,327 Instituciones Educativas que desarrollan la EIB. La ECE EIB 2016 se aplicó en el área curricular de Comunicación en lengua originaria y castellano como segunda lengua.

En los siguientes cuadros se puede observar la evolución de los resultados de la ECE en Comprensión lectora, a nivel nacional, entre 2014 y 2016, en Lengua Originaria y en castellano como segunda Lengua.

**Cuadro N° 10. Resultados ECE: Lectura en lengua originaria (2014-2016)**

AÑO	EN INICIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	PROMEDIO
2014	28,7%	59,8%	11,5%	496
2016	27,6%	56%	16,4%	505

FUENTE: UMC- MINEDU. Elaboración propia (2017)

**Cuadro N° 11. Resultados ECE: Lectura en castellano como segunda lengua (2014-2016)**

AÑO	EN INICIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	PROMEDIO
2014	20,7%	27,6%	51,7%	613
2016	15,7%	39,4%	44,9%	608

FUENTE: UMC- MINEDU. Elaboración propia (2017)

Al analizar los resultados de la ECE – EIB en los últimos años, se puede apreciar que los estudiantes tienen mejores resultados en Lectura en castellano como segunda lengua, en comparación con los resultados de Lectura en lengua originaria Quechua Chanka.

### **3.2. EDUCACIÓN CON EQUIDAD**

Respecto al desarrollo del concepto de educación con equidad, Amartya Sen (2007) presenta una nueva forma de definir la equidad, en la cual se parte de que los seres humanos somos diferentes y por tanto existe una gran variabilidad en las “capacidades”, es decir aquello que las personas somos capaces de hacer. Por tanto, aun cuando dos personas se encuentren en una misma situación (como puede ser una situación de aprendizaje) eso no significa que la misma sea equitativa, debido a las diferencias en las capacidades. Por tanto, el proceso como se concibe el desarrollo no se centra tanto en ampliar o extender la oferta de bienes y/o servicios; sino más bien en las capacidades de las personas.

Según lo planteado por Juan Carlos Tedesco (2000) la equidad no se refiere ya a tratar a todas las personas por igual, como se señalaba en el pasado, sino que la equidad se define en prestar atención diferenciada y tratar a cada persona de acuerdo con su situación y a sus características.

De acuerdo con lo planteado por Marc Demeuse (citado en López, 2006) en el ámbito de la educación, hay cuatro principios de equidad que compiten entre sí:

- Igualdad en el acceso, es decir que un sistema educativo es equitativo si todos poseen las mismas posibilidades de acceder
- Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje
- Igualdad en los logros o resultados
- Igualdad en la realización social de dichos logros

Analizando la situación actual de acceso a la educación como práctica democrática en nuestro país, podemos apreciar que existen grandes diferencias entre la población, de acuerdo con las condiciones de vida y a su lugar de

nacimiento. Algunas situaciones de nuestra realidad dan cuenta de lo señalado anteriormente, tales como las diferencias culturales entre las personas que tienen lengua materna originaria. En ese sentido, atendiendo a la variable de lengua materna, las poblaciones de lengua materna originaria o indígena, distinta al castellano, como son las comunidades nativas de la amazonia y de la sierra, constituyen grupos minoritarios importantes considerando que existen –de acuerdo con el Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación— 47 lenguas indígenas pertenecientes a 19 familias lingüísticas.

Del total de 47 lenguas indígenas u originarias, 26 de ellas ya se encuentran normalizadas, es decir que cuentan con alfabeto oficialmente aprobado y 5 se encuentran en proceso de normalización. Las primeras lenguas en ser normalizadas, en el año 1985, corresponden al Quechua y Aymara (Resolución Ministerial N° 1218-85-ED). Posteriormente, entre el 2006 y 2015, se han normalizado 24 lenguas.

En el siguiente gráfico, se puede apreciar cuál es el estado de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias en nuestro país, de acuerdo al Ministerio de Educación (2014) a través del Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.

**Figura N°5: Estado de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias en el Perú**



Fuente: Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. MINEDU, 2014.

Para la elaboración de materiales educativos, como cuadernos de trabajo, el MINEDU ha considerado 23 lenguas originarias; por lo que estos materiales están elaborados en quechua y en sus variantes (central, chanka, norteño, collao y kichwa amazónico); además en aimara, ashaninka, awajún, achuar, shipibonibo, yine, nomatsigenga, wampis, jaqaru, harakbut, kandozi, chapra, matsés, matsigenka, urarina, kakataibo, yánesha, kukama kukamiria, shawi, bora y kakinte.

De manera complementaria, el MINEDU ha producido cuadernos de trabajo para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, por parte de las niñas y niños que asisten a las escuelas EIB.

En relación a la diversidad cultural, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, ha identificado diez pasos necesarios hacia la equidad en Educación, siendo uno de ellos precisamente el que corresponde a la inclusión de las minorías. Estos pasos son:

*A. Diseño*

1. Limitar la asignación inicial a un programa de estudio y la clasificación por aptitudes académicas, y posponer la selección académica.
2. Controlar la selección de escuela para que se refrenen los riesgos a la equidad.
3. En el nivel de preparatoria (segundo ciclo de enseñanza secundaria), ofrecer alternativas atractivas, eliminar los callejones sin salida y evitar la deserción.
4. Ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación.

*B. Prácticas*

5. Identificar y proporcionar ayuda sistemática a quienes se rezaguen en la escuela y reducir el porcentaje de alumnos que repiten el año escolar.
6. Afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos.
7. Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías.

*C. Provisión de recursos*

8. Proporcionar una educación sólida a todos, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica.
9. Dirigir recursos a los estudiantes con las mayores necesidades.
10. Fijar objetivos concretos para que haya más equidad, específicamente los relacionados con el logro escolar deficiente y las deserciones.

De este conjunto de pasos hacia la equidad, señalados por la OCDE, hemos identificado como los más destacados para nuestra investigación, aquellos que corresponden al ámbito de las prácticas, en especial en relación a la diversidad.

Asimismo, en relación a los vínculos entre la familia y la escuela, como parte de las características de implementación de la EIB.

Sobre educación con equidad el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia al 2021 (PNAIA 2012-2021), refiere lo siguiente:

Es un desafío para las instituciones del Estado y sociedad civil, seguir levantando como prioridad en la agenda política regional y local la atención a la infancia y adolescencia como una medida para la superación de la pobreza y la construcción de una ciudadanía que ejerza en plenitud sus derechos. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP)- PNAIA-2021 2012: 10)

En la perspectiva del desarrollo humano, tenemos que considerar los aportes de Amartya Sen, que son promovidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y que son recogidos también en el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia al 2021. Respecto a los aportes de Sen sobre el desarrollo humano destacan la ampliación de las oportunidades de las personas, mediante el acceso a una educación de calidad con equidad, que sea acorde a las diferentes realidades regionales e incluso locales, y que comprenda los enfoques pluriculturales, para una vida digna y de calidad. El concepto de desarrollo para Sen (2007) se centra en mejorar la vida de las personas, reconociendo la capacidad de los individuos de labrar su propio destino y ayudarse mutuamente. Por ello, en el marco de este concepto de desarrollo humano los ingresos económicos no son considerados como un fin en sí mismo sino como un medio que posibilita alcanzar el bienestar. Con este enfoque de desarrollo lo importante no está en expandir la oferta de servicios o bienes, sino que más bien se centra en extender las capacidades de la gente. En relación con nuestra investigación, el concepto de desarrollo humano va ligado a la ampliación de oportunidades a través de una educación equitativa, con pertinencia cultural y lingüística, por lo que coincidimos con los planteamientos de Sen respecto a que es necesario prestar más atención a asegurar los derechos de las personas y convertirlos en capacidades.

De otro lado, el componente de participación de la comunidad educativa en la educación de las niñas y niños contribuye con el logro de una educación con equidad.

Las funciones del CONEI en la Institución Educativa están orientadas a: participar en la formulación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; vigilar el acceso, matrícula oportuna y asistencia de los estudiantes; cautelar el cumplimiento de los derechos y principios de universalidad, gratuidad, equidad y calidad; vigilar el adecuado destino de los recursos; colaborar con el Director en garantizar el cumplimiento de las horas efectivas de aprendizaje, el número de

semanas lectivas y la jornada del personal docente para alcanzar el tiempo de aprendizaje requerido; entre otras. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP)- PNAIA-2021 2012: 32)

Por tanto, para lograr una educación de calidad con equidad, es necesario poder brindar oportunidades a todas las personas para acceder a la educación, lo cual no es suficiente, sino además dar garantías de transparencia en los procesos educativos, adicionalmente cerrar las brechas existentes en los desempeños de capacidades y competencias básicas como son comprensión lectora y matemática, entre otras; además cerrar brechas entre escuelas, especialmente las brechas históricas que existen entre escuelas de área urbana y rural.

### **3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

La Educación Intercultural Bilingüe o EIB constituye un derecho que debe ser reconocido y a la vez, una aspiración a cambiar la situación actual de segmentación social y discriminación. Tal como precisa Salas (2007)<sup>5</sup> en relación con la Educación Intercultural Bilingüe: La educación intercultural y bilingüe es pues el reconocimiento de un derecho, pero es también una apuesta por lograr un país que derrote la discriminación, la violencia y la segmentación, porque es capaz de dialogar y entenderse en medio de la diversidad.

De acuerdo con lo planteado por Tubino (2005) las políticas interculturales son políticas de acción transformativas a largo plazo, que buscan transformar las estructuras simbólicas sobre las que se han construido las relaciones sociales entre los diferentes. En ese sentido, para que pueda tener éxito la EIB debe plurisectorializarse y no restringirse sólo al sector Educación, dado que la interculturalidad como proyecto societal es un asunto de Estado, que compromete a todos los sectores.

Al respecto, tanto en la Política Nacional como en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, aprobado por el Ministerio de Educación (2016) se ha llegado a una definición respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB):

Educación Intercultural Bilingüe: Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Salas, Patricia: La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental de lucha contra la pobreza y la exclusión. En: Educación Intercultural Bilingüe y participación Social. Lima, 2007. Pág.70.

<sup>6</sup> Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Ministerio de Educación. Lima, 2016.

En este marco, en el Currículo Nacional de la Educación Básica<sup>7</sup> que orienta los aprendizajes que se deben garantizar, se incorpora también la interculturalidad como uno de los enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes, señalando que:

En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias.

Este concepto de interculturalidad se basa en la comprensión de que las culturas están vivas, que son dinámicas y no se encuentran aisladas del mundo, sino en permanente interacción e interrelación lo cual va generando cambios entre ellas, sin que exista pretensiones de dominio o hegemonía.

Recientemente, el Ministerio de Educación en el documento oficial Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica (2013) ha logrado una definición clara de una escuela intercultural bilingüe:

Una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua. (Pág. 42)

Asimismo el MINEDU, ha definido que la EIB debe tener como principio universal el visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad, lo cual significaría que, en el proceso de definir e implementar políticas educativas interculturales, no bastaría con fortalecer la identidad del discriminado o de las minorías, por lo que sugiere el MINEDU que al mismo tiempo, se debe formar a las mayorías para el encuentro intercultural, para erradicar la discriminación y para el diálogo intercultural en igualdad de condiciones. Esto implica intrínsecamente que, en las políticas públicas lideradas por el MINEDU, se priorice el desarrollo de la educación intercultural en todos los ámbitos, en todos los grados, en todas las escuelas, en todas las modalidades y niveles, tanto en el campo como en las ciudades. (MINEDU 2013: 32-35)

En ese sentido, el MINEDU, colige que una escuela EIB debe lograr que sus estudiantes logren óptimos niveles de aprendizaje a través de un currículo intercultural que considere los conocimientos de las culturas locales articulados

---

<sup>7</sup> Currículo Nacional de Educación Básica, aprobado con Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU.

a los de otras culturas, así también contar con material adecuado en lenguas originarias y castellano para estudiantes y docentes, incluyendo la participación de la comunidad para conservar valores de trabajos colectivos locales. Asimismo, el MINEDU refiere, que el docente de dicha escuela debe manejar en forma oral y escrita, la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, desarrollando en ellos competencias. Además, sugiere dicha institución que el docente debe haber sido formado en EIB, manejar estrategias para atender escuelas unidocentes y multigrados, gozar de una identidad cultural y lingüística sólida y armónica que le permita ser un mediador cultural con sus estudiantes. Finalmente, el MINEDU considera necesario que los alumnos deben procurar ser personas que valoren y practiquen su cultura y se desenvuelvan adecuadamente en su comunidad y en otros contextos socioculturales, respetando a los que son diferentes y no discriminando a nadie por ningún motivo, y de la misma manera, que sean personas que no se dejen discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor (MINEDU 2013: 42-49).

Por tanto, hay que tener mucho cuidado con soslayar las estrategias de enseñanza en EIB, en ese sentido Morales Gutiérrez (2015) recomienda en su tesis que los estudiantes con interferencias sociolingüísticas deben recibir un tratamiento lingüístico especial a través del sistema educativo peruano, debido a que luego en los primeros grados de educación secundaria, tienen mayores dificultades de adaptación a un ambiente educativo citadino, de mayoría monolingüe del español, por lo que plantea el desarrollo de la educación secundaria en los lugares de origen de los estudiantes, para evitar que vivan alejados de sus familias y de su entorno natural así como para evitar el maltrato social y lingüístico de los estudiantes adolescentes que migran tempranamente a las ciudades. En dicho contexto, Morales Gutiérrez sugiere de forma complementaria, que se debe desarrollar la educación intercultural bilingüe también en las ciudades peruanas para que los estudiantes procedentes de la zona rural, de manejo monolingüe del quechua, tengan la oportunidad de aprendizaje de una segunda lengua en forma gradual ya que en la actualidad, los estudiantes tienen dificultades en su desenvolvimiento social y lingüístico; por tanto, su adaptación es violenta, forzada, como consecuencia de sus interferencias sociolingüísticas (Morales 2015: 130 – 131)

Actualmente en nuestro país, las escuelas que implementan el servicio de Educación Intercultural Bilingüe tienen las siguientes formas de atención:

- EIB de Fortalecimiento cultural y lingüístico, que atiende a niñas y niños indígenas con lengua originaria de uso predominante.
- EIB de Revitalización cultural y lingüística, atiende a niñas y niños de pueblos originarios con uso predominante del castellano, que demandan revitalizar su lengua originaria.
- EIB en ámbitos urbanos, atiende a estudiantes de pueblos originarios en contextos urbanos y periurbanos.

Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe el Ministerio de Educación ha trabajado en una propuesta pedagógica de manera integral y participativa, que consideramos importante para cubrir las carencias y deficiencias detectadas a la fecha. Asimismo, en la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación también se ha llegado a identificar las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de Educación Intercultural Bilingüe, éstas son:

- a. Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.
- b. Que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias.
- c. Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).<sup>8</sup> (Propuesta Pedagógica, 2013. Pág. 47)

La propuesta pedagógica EIB considera el tratamiento de lenguas, de acuerdo con los escenarios lingüísticos en Educación Primaria, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

---

<sup>8</sup> MINEDU, 2013.

**Figura N°6: Escenarios Lingüísticos en Educación Primaria**

**ESCENARIO 1**  
**Educación Primaria**

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 100% todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 80% de los temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas o el 60% de las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas o el 50% de las áreas en lengua originaria como L1.
No se desarrolla ninguna clase en castellano como L2.	Desarrollo de algunas clases de arte y educación física en castellano como L2.	Desarrollo del 20% de temas de algunas áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L2.
Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.

En este escenario se da una graduación progresiva de la L1 y la L2. En los primeros grados se desarrolla el aprendizaje usando sólo la lengua originaria, mientras se inicia la enseñanza del castellano como segunda lengua como área a nivel oral. A partir de tercer grado, una vez adquirido el código escrito en su primera lengua, se inicia el proceso de transferencia de habilidades escritas a la segunda lengua. El avance del aprendizaje del castellano como segunda lengua como objeto de estudio o área, permite que a partir del tercer grado se emplee a usar el castellano también como medio de construcción de aprendizajes en algunas áreas y temas seleccionados. En los últimos grados se espera que tanto la lengua indígena como el castellano sean utilizados en similar proporción en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que ambas lenguas siguen desarrollando capacidades comunicativas en los niños en el área de Comunicación hasta el final de la primaria.

Fuente: Propuesta Pedagógica MINEDU. 2013.

De acuerdo con el escenario planteado, podemos colegir que la propuesta pedagógica EIB considera un incremento progresivo, desde Primer grado hasta Sexto, en el uso de la lengua originaria como Lengua 1; donde se inicia en los primeros grados con L1 hasta equilibrarse en Sexto grado con el castellano como L2, en 50% en todas las áreas, como bilingüismo aditivo.

Existen grandes diferencias entre la población, de acuerdo con las condiciones de vida y a su lugar de nacimiento. Algunas situaciones de nuestra realidad dan cuenta de lo señalado anteriormente, tales como las diferencias culturales entre las personas que tienen lengua materna originaria, como es el caso del Quechua y en especial del Quechua Chanka que se habla en Ayacucho, así como en el distrito de Soccos.

A pesar de las inversiones en capacitación y materiales educativos, los problemas de calidad e inequidad se mantienen, debido a que no responden generalmente a la realidad y pluralidad cultural y social del país. Los más pobres y los extremadamente pobres suelen habitar en áreas rurales y tienden a ser excluidos de la educación. Exclusión no sólo significa que no puedan acceder a la escuela, significa además que cuando ingresan a ella no aprenden —así lo evidencian las evaluaciones nacionales e internacionales— o lo que aprenden no responde a sus necesidades, lo que en la práctica viene a producir la exclusión de la educación de grandes sectores sociales precisamente por su inclusión en una escuela con estas características<sup>9</sup> (IPEBA, 2011. Pág.7)

<sup>9</sup> IPEBA. "Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales". Serie: Estudios y experiencias. Lima, 2011, p. 7.

Respecto a los puntos críticos de la EIB, coincidimos en que es necesario continuar fortaleciendo la formación inicial de docentes en los IESP y universidades que tienen la carrera EIB, con la implementación del nuevo currículo, así como materiales educativos en lenguas originarias. Se requiere becas de especialización para los docentes EIB, así como otro tipo de incentivos que incluyan a los docentes que trabajan en la revitalización de sus lenguas y en contextos urbanos o rurales.

El material didáctico constituye un soporte importante del trabajo pedagógico del docente y está orientado a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Proporciona a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de manera diversa, así como al docente las orientaciones que requiere para implementar el currículo en el aula. (...) Las escuelas EIB deben contar con diversos materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. Estos deben tener **pertinencia cultural y enfoque intercultural**, deben estar bien escritos en la lengua originaria, deben atender a las características de los niños y niñas de cada nivel o grado, así como ser innovadores pedagógicamente y tener alta demanda cognitiva” (MINEDU: Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. 2013).

En base a ello, nos interesa investigar hasta qué punto los materiales educativos que elabora el MINEDU, para lengua quechua chanka, son entregados oportunamente y utilizados en la escuela Cochabamba.

### **3.4. INVESTIGACIONES RELACIONADAS**

En relación con nuestro tema de investigación sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, se ha revisado la investigación realizada desde una perspectiva etnográfica, por Patricia Ames (2001). Dicho estudio se realizó en tres escuelas rurales en Cusco, con el propósito de conocer acerca del uso que se da a los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación, para lo cual la investigadora entrevistó a los docentes, estudiantes, madres y padres de familia, además de realizar observación en aulas.

La investigación cualitativa de Ames (2001) en escuelas rurales se centra en la política de distribución de materiales y textos escolares, libros y cuadernos de trabajo dotados por el MINEDU. Los resultados de la investigación muestran que, si bien existe una valoración positiva de parte de los docentes respecto a los materiales educativos entregados, éstos realmente no son utilizados en la práctica cotidiana en la escuela, ya que más bien se encuentran en las bibliotecas o almacenados en la Dirección. Respecto a las razones que los docentes señalan para no usar los materiales está el nivel de dificultad de estos materiales, además que los contenidos son extraños o ajenos para su realidad y

el hecho de no haber recibido alguna capacitación de parte del MINEDU acerca del uso de dichos materiales.

Cueto, S. y Secada, W. (2003) han realizado un estudio sobre Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú; en el cual analizan los logros de grupos de estudiantes de escuelas urbanas y rurales en zona quechua y aymara, de Educación Bilingüe Intercultural – EBI o Monolingües en Español – ME. El estudio analiza los procesos educativos en ambos tipos de escuela, y encuentran como resultado que en las escuelas EBI predominaba el modelo monolingüe de educación, aun cuando los docentes hubieran sido capacitados en EBI y a pesar que dispusieran de los materiales bilingües.

En función a lo observado, las clases en escuelas EBI ocurren principalmente en español y los docentes prácticamente no usan los materiales bilingües. Una primera explicación para ello es que la mitad o más no saben leer y escribir en quechua o aimara. (Pág. 175)

La investigación de Cueto y Secada (2003) se realizó en el año 2000 con estudiantes quechuahablantes de 4° y 5° de primaria, en 28 escuelas de Puno, con una selección de escuelas de modo intencional: cuatro escuelas en capitales de provincia; cuatro en capitales de distrito (todas polidocentes completas); diez en zonas rurales quechua y diez en zonas rurales aimara (todas multigrado). Se aplicaron encuestas a los estudiantes, docentes, jefes de familia y Director; se realizaron observaciones de aula, análisis de cuadernos y pruebas de rendimiento. El estudio concluye que no se encuentran diferencias entre los rendimientos de estudiantes en escuelas EBI en zonas rurales de Puno y los estudiantes en los mismos contextos en escuelas monolingües en español, por lo que se cuestiona de manera fundamental que el programa se esté ejecutando.

El presente estudio no apunta a criticar el modelo EBI, sino solamente a hacer notar que en la práctica, por diversos motivos, no ha sido implementado en las escuelas observadas. (...) Es nuestra intención al presentar los datos de este estudio que se continúe investigando sobre las experiencias educativas de estudiantes bilingües en diversos contextos, de modo que se implementen políticas que promuevan una educación de calidad, que respete su identidad y los ayude a desarrollarla. (Pág. 177)

Según el estudio realizado por Madeleine Zúñiga (2008) respecto a la Educación Intercultural Bilingüe, menciona que, en el caso peruano, la interculturalidad va más allá de enseñar en el marco de un programa educativo en la lengua originaria de los estudiantes, sino que más bien constituye el principio rector de todo proceso social, por lo cual debería estar impregnado no sólo en la escuela, sino en todos los procesos sociales que se desarrollan actualmente. Por tanto,

la interculturalidad implica el encuentro de las diversas culturas, promoviendo relaciones de convivencia entre las personas. De acuerdo a este análisis, lo que en el fondo se estaría dando en el caso peruano es la persistencia de actitudes discriminatorias y etnocéntricas, desde la escuela, donde no se respeta ni se valora a las diferentes culturas originarias y que finalmente buscan imponer una cultura dominante. Desde nuestra posición coincidimos con este análisis el cual nos permite identificar que la Educación Intercultural Bilingüe constituye un campo en proceso de consolidación en nuestro país, que aún falta trabajar en la formación y capacitación a docentes, desarrollando el respeto a la diversidad cultural y a las personas que tienen una lengua materna originaria diferente al castellano.

Con base en la experiencia de la Institución Educativa N° 382 de Putica en Cangallo-Ayacucho, el MINEDU propone que para crear las condiciones favorables para una educación intercultural se debe plantear como clave “la cogestión”, es decir, la participación de los diversos actores en torno a la comunidad educativa, ya que considera que la calidad educativa no será posible a menos que se respeten las particularidades culturales lo cual solo será posible con la participación de las autoridades locales y regionales dentro del sistema educativo así como de la participación de las familias en la educación. (MINEDU 2015: 25)

Asimismo, el Ministerio de Cultura, refiere que el enfoque intercultural en la gestión pública, principalmente en el tema educativo, debe fomentar el respeto a la diferencia desde la mirada de los prestadores de servicios, lo cual generaría a su vez el empoderamiento del ciudadano al sentirse reconocido por el Estado, en cuanto portador de una cultura, con su propia lengua, prácticas y saberes específicos. Por lo que el MINCU señala de forma complementaria, que los usuarios de servicios con enfoque intercultural en el futuro deberán sentirse parte de una sociedad que valora positivamente su diferencia, sus prácticas y saberes, que los reconoce e incorpora oficialmente en el sistema nacional de la gestión pública. En ese sentido, se refuerza la estrategia del uso de la lengua originaria a través de la EIB para fortalecer a futuro las capacidades de prestadores y usuarios para comprender los marcos normativos e instrumentos de gestión clave y como consecuencia, fomentar mejores servicios (MINCU 2016:45-46) De acuerdo a la Defensoría del Pueblo (2011) hasta el 2010, la EIB había sido mal implementada desde las diferentes instancias educativas, hasta el punto de ser cuestionada y son numerosas las quejas recibidas que hacen evidente la no implementación o la inadecuada implementación de la política EIB en las

instituciones educativas, especialmente en lo que se refiere a la escasa disponibilidad de docentes que hablen lenguas indígenas y conozcan la cultura, así como carencia de materiales educativos adecuados.

A partir del 2011, la Defensoría del Pueblo desarrolló Informes en función de la supervisión realizada en las escuelas, con recomendaciones basadas en los avances y dificultades en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo ha elaborado los siguientes Informes:

**Cuadro N° 12. Informes de EIB de la Defensoría del Pueblo**

N° Informe/ Año	Título	Objetivo
N° 152 / 2011	Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú	Evaluar el nivel de implementación de la política de EIB por parte del Estado, afin de promover una gestión estatal adecuada para el cumplimiento de las obligaciones derivadas del derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe que garantice su identidad cultural.
N° 163 / 2013	Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013	Dar continuidad al trabajo de supervisión realizado por la Defensoría del Pueblo, identificando los avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.
N° 174 / agosto de 2016	Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una Política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos Indígenas	La supervisión tuvo como objetivo verificar el nivel de implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.
Informe N° 002-2017-DP-AMASPPI-PPI.	Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas.	Como Informe de Adjuntía para el Medio Ambiente, Servicios Públicos y Pueblos Indígenas, se propone verificar las condiciones en que se brinda los servicios de Educación y Salud en niñas y adolescentes indígenas.

Elaboración propia (2017)

La Defensoría del Pueblo ha elaborado el Informe Defensorial N° 152 “Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú” (2011) el mismo que presenta aspectos diagnósticos muy críticos, así como recomendaciones muy claras para su mejora. El informe desarrolla aspectos importantes de la EIB, como la disponibilidad de docentes bilingües especializados, el proceso de diversificación curricular y la disponibilidad de materiales educativos en las escuelas. A la fecha de la supervisión, el 60% de las IE visitadas habían recibido los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación.

En el Informe Defensorial N° 163 (2013) la Defensoría del Pueblo destaca los esfuerzos y el énfasis que la gestión del Ministerio de Educación ha desarrollado para la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe.

Se pueden mencionar como avances la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB, el Registro de docentes de EIB, la elaboración de la Propuesta Pedagógica de EIB, el Plan Estratégico de EIB, la constitución de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB), la reactivación de la Mesa Técnica de la EIB, el diseño, elaboración y distribución de nuevos materiales para las escuelas EIB así como el incremento del presupuesto público para la EIB. (pág. 119)

Asimismo, la Defensoría del Pueblo (2016), dentro de las funciones que son de su competencia, ha venido realizando visitas de supervisión acerca de la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en diferentes regiones del país. En el caso de Ayacucho, se han detallado las siguientes situaciones:

- a) Se ha generado un problema con el desarrollo de la capacitación a docentes de EIB, organizadas por la Dirección Regional de Ayacucho y la Unidad de Gestión Educativa Local de Huamanga, debido a la interrupción del desarrollo normal de las clases, por lo cual la Defensoría recomienda que dichas capacitaciones se realicen en horarios que estén fuera de la jornada escolar.
- b) Con la creación del Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB y el Registro de docentes EIB se tiene uno de los principales avances en la implementación de la política EIB, dado que estos instrumentos permiten facilitar la determinación de la oferta y la demanda en las escuelas.
- c) Se han presentado serias dificultades en la oferta educativa de formación docente en EIB, así como en el traslado de los postulantes de comunidades indígenas para su examen de admisión a los Institutos de Formación Docente en EIB, debido a las distancias. Por ello, una de las recomendaciones al MINEDU es la descentralización de los procesos de admisión, para la formación como docente EIB.

Recientemente, la Defensoría del Pueblo (2017) en su Informe “Condiciones para garantizar el derecho a la Educación, la Salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas”, destaca que si bien existen considerables avances respecto a la implementación de la Educación

Intercultural Bilingüe en el nivel de Primaria, no ocurre lo mismo a nivel de Secundaria en la que todavía es deficiente. Asimismo, señala entre las principales dificultades o debilidades en la implementación de la EIB: la disponibilidad de docentes bilingües; los documentos de diversificación curricular y los materiales educativos adecuados.

La falta de implementación de la EIB afecta más a las estudiantes indígenas quienes por su situación de vulnerabilidad tienen menores posibilidades de aprender el castellano y desarrollar competencias que les permita acceder a educación superior o desenvolverse adecuadamente en contextos distintos al de su comunidad. (Pág. 36)

El Ministerio de Educación (2017) ha publicado el Estudio sobre Factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: El caso de los materiales en Awajún, Ashaninka, Aymara y Quechua Chanka. El estudio busca descubrir qué factores inciden en las formas de uso de los cuadernos de trabajo en lengua originaria, producido por el MINEDU y distribuidos en el 2015 en Instituciones Educativas de EIB en Amazonas (Awajún), Ayacucho (Quechua chanka), Junín (Ashaninka) y Puno (Aimara).

En los resultados para la Región Ayacucho, se presenta como hallazgo que ninguno de los docentes encuestados reportó haber recibido capacitación en relación con el uso de los cuadernos de trabajo.

De acuerdo con los resultados, los docentes no están usando los cuadernos de trabajo en EIB, principalmente por las siguientes razones, según los docentes entrevistados: i. escasas capacitaciones en el uso de los cuadernos de trabajo; ii. poco dominio de la Lengua Originaria - LO por parte de los estudiantes; iii. desconocimiento del docente de algunos términos de la LO; iv. poca familiaridad con estos materiales, y v. percepción de descontextualización de estos materiales en relación con la comunidad.

En base a las conclusiones del mencionado estudio, consideramos importante la recomendación de que la programación de la clase, por parte de la escuela, debería reflejar la inclusión de los cuadernos de trabajo, siendo este uno de los aspectos que se consideran para la presente investigación.

## CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

En la presente investigación nos interesa abordar la explicación o el por qué, así como las características que contribuyen a la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe en una Institución Educativa ubicada en Soccos, Ayacucho.

Cabe precisar que la estrategia metodológica seleccionada corresponde al tipo cualitativo, ya que la mirada de análisis de esta investigación se aproxima al detalle acerca de qué es lo que ocurre en la Institución Educativa N° 38094, en contacto con los propios actores con la propuesta educativa bilingüe, así como las características que contribuyen en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe - EIB, en una región como en el caso de Ayacucho, que históricamente se ha visto postergada, relegada y que presenta problemas socioeconómicos.

En esta investigación se desarrolla una metodología de Estudio de caso, la cual constituye un método reconocido para el análisis de la realidad social, que es de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. El Estudio de caso se caracteriza por presentar entre los rasgos esenciales de ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

El objeto del estudio de caso de nuestra investigación es una escuela rural, ubicada en el distrito de Soccos, provincia de Huamanga, en Ayacucho. Nos interesa profundizar en la realidad de esta escuela debido a los niveles de pobreza en la región Ayacucho, además que Soccos constituye un caso especial por ser uno de los distritos más duramente golpeados, víctima de la violencia durante el período comprendido entre 1980 al 2000, lo cual ha sido documentado en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación.

Con esta investigación, se pretende profundizar en la comprensión acerca de la implementación de la Política de EIB en nuestro país, de manera que podamos identificar tanto los aspectos que contribuyen de manera positiva, así como aquellos que podrían dificultar o que no están contribuyendo con dicha implementación.

Se consideró importante además recoger la valoración de las madres y padres de familia, acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, es decir recoger su opinión acerca si tienen una valoración positiva o negativa respecto de la enseñanza aprendizaje en quechua, como lengua materna originaria de sus hijas/os y en castellano, como segunda lengua.

#### 4.1. MUESTRA

✓ **Tipo de muestra:** MUESTRA DE TIPO NO PROBABILÍSTICO

La muestra de la presente investigación es de tipo no probabilístico, dado que los criterios para elegir la muestra son principalmente la significancia y la relevancia.

✓ **Población:**

- Población objetivo: Escuela Cochabamba, Institución Educativa Pública Mixta - IEP N° 38094, ubicada en Soccos, Huamanga, Región Ayacucho. La población total de estudiantes registrada en el año 2017, según el ESCALE fue de 48 alumnos.
- Unidades de análisis: Niñas y niños estudiantes, docentes, directora y madres y padres de familia.

✓ **Universo:**

El universo<sup>10</sup> de la investigación está comprendido por el total de Instituciones Educativas Públicas que implementan la Educación Intercultural Bilingüe – EIB en nuestro país. Al respecto, en febrero de 2016, mediante la Resolución Ministerial N° 069-2016-MINEDU se aprueba el Padrón de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular del Nivel Inicial Escolarizado, Primaria y Secundaria, que aplican el modelo pedagógico EIB. De acuerdo a dicho Padrón, el número total de II.EE.PP. que implementan EIB en nuestro país, corresponde a 15,014.

- El Universo de escuelas públicas de EIB en nuestro país es de 15,014, que comprende el Nivel Inicial Escolarizado y Primaria. Considerando sólo las escuelas de EIB Primaria de gestión pública son 8896 en todo el país.
- A nivel regional, el número de las escuelas de Primaria que implementan la EIB en la Región Ayacucho es de 1143. En la capital de la región, Huamanga, existe un total de 197 escuelas de Primaria EIB.
- A nivel local, el número total de las escuelas de Primaria EIB en el distrito de Socos es de 18.

<sup>10</sup> De acuerdo al Padrón de Instituciones Educativas Públicas Bilingües de Educación Básica Regular del Nivel Inicial Escolarizado y primaria, aprobado por Resolución Ministerial N° 069-2016-MINEDU.

**Cuadro N° 13. Universo de Instituciones Educativas Públicas  
que implementan EIB**

<b>Ambito</b>	<b>Criterios</b>	<b>Número de IIEE EIB</b>
Nacional	EIB Nivel Inicial y Primaria	15,014
	EIB Nivel Primaria	8,896
Regional	EIB Nivel Primaria en la Región Ayacucho	1,143
	En la capital: Huamanga	197
Local	EIB Primaria, en el distrito Socos	18

Fuente de Información: ESCALE MINEDU. Elaboración propia (2017).

**Cuadro N° 14. Instituciones Educativas Públicas que implementan EIB  
en el distrito Socos.**

<b>N°</b>	<b>Código Modular IE</b>	<b>Nombre de la Institución Educativa</b>
1	0670570	38930
2	0615005	38888
3	0721852	38956
4	0721845	38955 SANTA LUCIA
5	0440495	38093
6	0440552	38577 QUYA QUYA
7	0593475	38850
8	0572578	38811 LARAMPUQUIO-SOCOS
9	0440503	38094 COCHABAMBA
10	0440545	38542
11	0477349	38629
12	0868604	38984-7
13	0440487	38048 JOSE ANTONIO ENCINAS FRANCO
14	0509976	38762
15	0440560	38585
16	0440578	38586
17	0745547	38982
18	0440461	38583

Fuente: ESCALE – MINEDU. Elaboración propia (2017).

✓ **Método de muestreo:**

POR JUICIO O CONVENIENCIA: De acuerdo a la conveniencia para obtener la información relevante.

✓ **Tamaño de la muestra:**

La muestra está constituida por una unidad de análisis general que es la Institución Educativa Pública de nivel Primaria que implementa la Educación Intercultural Bilingüe – EIB, ubicada en el distrito de Socos, provincia de Huamanga, en Ayacucho. La escuela rural seleccionada se denomina Institución Educativa Pública N° 38094 – Cochabamba.

Las unidades de análisis más específicas son los grupos de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, así como la Directora de la IE.

La investigación se ha realizado en toda la escuela. En total son seis docentes y son 48 estudiantes de primero a sexto grado, 25 hombres y 23 mujeres. Asimismo, comprende entrevistas con las madres y padres de familia.

✓ **Método de selección de los elementos de la muestra (unidades de análisis):**

Del total de las escuelas rurales o II.EE.PP. que implementan la Educación Intercultural Bilingüe ubicadas en Huamanga, Ayacucho, se ha seleccionado una escuela de área rural del distrito de Soccos, denominada IEP N° 38094 – Cochabamba.

La selección de la escuela Cochabamba se fundamenta en que Soccos es un distrito rural, donde tienen como lengua materna originaria el quechua, es uno de los distritos más pobres de la región ayacuchana, que ha sufrido violencia en la época de terrorismo. En el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), existe un acápite especial en uno de los capítulos acerca de la violencia ejercida en Ayacucho, donde se detalla acerca de las ejecuciones extrajudiciales que se realizaron en Soccos en 1983. Por ello, en el mismo Informe una de las principales recomendaciones consiste en brindar mayor atención en cuanto a las características de calidad de la Educación Intercultural Bilingüe, para que no se repita el estado de abandono y defalta de atención educativa en que se encontraba la población de Soccos.

**Cuadro N° 15. Selección de la muestra**

UNIDAD/ ACTORES	TOTAL	MUESTRA ESPECÍFICA
Estudiantes	48	12
• Mujeres	23	6
• Hombres	25	6
Docentes	6	6
Director/a	1	1
Madres de familia	48	6
Padres de familia	48	6

Elaboración propia (2017).

La muestra es significativa por tratarse de una tesis de tipo cualitativa y por tanto las técnicas seleccionadas también serán del mismo tipo.

La selección de los actores es aleatoria bajo los siguientes criterios:

- que asista a la escuela
- que participe en las actividades de la escuela
- que se encuentre identificado en los registros de la escuela, ya sea como estudiante, docente o padre/madre de familia

## 4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Por tratarse de un estudio cualitativo, la técnica de recolección de información utilizada en la I.E. N° 38094 se diseñó de manera ad-hoc, específicamente en función a las preguntas de investigación que nos hemos planteado para tratar de resolver. Se utilizaron técnicas de observación y entrevista, a fin de contrastar las prácticas con el discurso. El diseño ad-hoc de los instrumentos de recojo de información consideró una prueba de jueces para validar los instrumentos especialmente diseñados para la investigación.

En el siguiente cuadro se presentan las técnicas e instrumentos diseñados en función de las preguntas y variables de investigación:

**Cuadro N° 16. Técnicas e Instrumentos**

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	INSTRUMENTOS AD-HOC
1. PROPUESTA PEDAGÓGICA EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿La propuesta pedagógica que se implementa en la I.E. N° 38094 tiene un enfoque intercultural bilingüe?</li> </ul>	Entrevista	Entrevista a Directora
		Entrevista grupal	Entrevista a Especialista
			Grupo focal a estudiantes
			Grupo focal a docentes
2. CAPACITACION DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada?</li> </ul>	Entrevista	Entrevista a Directora
		Entrevista grupal	Entrevista a Especialista
			Grupo focal a estudiantes
			Grupo focal a docentes
3. MATERIALES EDUCATIVOS EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>La IE N° 38094 recibe materiales educativos en EIB?</li> </ul>	Entrevista	Entrevista a Directora
		Entrevista grupal	Entrevista a Especialista
			Grupo focal a estudiantes
			Grupo focal a docentes
4. GESTIÓN DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿La gestión de la escuela es participativa?</li> </ul>	Observación	Guía de Observación en aulas
		Entrevista grupal	Grupo focal a estudiantes
Grupo focal a docentes			
5. OPINION/VALORACIÓN DEL SERVICIO EIB	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es su opinión/valoración del servicio educativo EIB?</li> </ul>		

Elaboración propia (2017)

Al respecto, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información en la I.E. N° 38094:

- ✓ Grupos focales o Focus Group a estudiantes, docentes y padres de Familia
- ✓ Entrevistas semiestructuradas a la directora del colegio y al Especialista en EIB de la UGEL – H
- ✓ Observaciones de aulas del 1° al 6° grado
- ✓ Notas de campo
- ✓ Revisión de documentos normativos

En el siguiente cuadro se presenta el consolidado de las técnicas de recojo de información en función de los actores a quienes fueron aplicadas:

**Cuadro N° 17. Técnicas de Recojo de Información**

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS DE RECOJO DE INFORMACIÓN							
	ENTREVISTAS		FOCUS GROUP			OTRAS		
	DIRECTORA	ESPECIALISTA	ESTUDIANTES	DOCENTES	MADRES/PADRES	OBSERVACIÓN DE AULAS	REVISIÓN DOCUMENTAL	NOTAS DE CAMPO
VARIABLES								
PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE								
CAPACITACIÓN DOCENTE								
MATERIALES EDUCATIVOS								
GESTIÓN PARTICIPATIVA								
VALORACIÓN DE LA EIB								

Elaboración propia (2017)

En el Anexo 2 (Ver pág. 149 - Anexo 2) se presentan los instrumentos finales, ya validados, de acuerdo al juicio de expertos:

- ✓ Ficha 1. Guía de entrevista al Director/a y Especialista
- ✓ Ficha 2. Guía de grupo focal a estudiantes
- ✓ Ficha 3. Guía de grupo focal a docentes
- ✓ Ficha 4. Guía de grupo focal a madres y padres de familia
- ✓ Ficha 5. Guía de observación de campo

#### 4.3. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Las variables de investigación se detallaron en función de las preguntas específicas que generan esta investigación, que son cinco en total:

- ✓ Variable de investigación 1: Propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe.
- ✓ Variable de investigación 2: Formación y Capacitación docente
- ✓ Variable de investigación 3: Materiales educativos EIB
- ✓ Variable de investigación 4: Gestión de la escuela
- ✓ Variable de investigación 5: Valoración de la EIB

Para cada una de las variables de investigación, se estableció una definición operativa, lo cual se presenta en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 18. Variables de Investigación**

<b>VARIABLES DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>DEFINICIONES OPERATIVAS</b>	<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>
1. Propuesta pedagógica	Es el conjunto de orientaciones y acciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa.	¿La propuesta pedagógica que se implementa en la I.E. N° 38094 tiene un enfoque intercultural bilingüe?
2. Formación y Capacitación docente	Consiste en las acciones de asistencia técnica, asesoría y actualización, que reciben los docentes de la Institución Educativa.	¿Los docentes de la IE N° 38094 reciben una capacitación adecuada?
3. Materiales educativos EIB	Se refiere a los libros y cuadernos de trabajo que son entregados para el uso de los estudiantes y docentes	¿La IE N° 38094 recibe materiales educativos en EIB?
4. Gestión de la escuela	Comprende la adaptación del horario escolar a las actividades de la comunidad; la participación activa de madres y padres; así como la articulación de la escuela en una Red Educativa Rural	¿La gestión de la escuela incorpora un enfoque intercultural bilingüe?

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	DEFINICIONES OPERATIVAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
5. Valoración de la EIB	Se define como la formación de una valoración o expectativas respecto a la Educación Intercultural Bilingüe	¿Cuál es la valoración de los actores acerca del servicio educativo EIB en la Institución Educativa?

Elaboración propia (2017)

#### 4.4. PROCEDIMIENTO

Para el proceso de validación de los instrumentos para el recojo de información, éstos han sido revisados por profesionales con experiencia en el tema y en base a ello, han sido mejorados, mediante el proceso de validación denominado “Juicio de expertos” o “Criterio de Jueces”.

Mediante este proceso de validación, lo que se busca es consultar a profesionales expertos en la materia para que den su opinión acerca de cada uno de los ítems de la prueba, validando de esta manera los contenidos de la prueba. El juicio de expertos es un método de validación útil, ya que permite disminuir el margen de error que se puede generar a partir de la medición con los instrumentos diseñados para una determinada investigación. En este caso, el proceso que se ha seguido es contactar a un grupo de expertos, para hacerles llegar la información acerca de la investigación, así como el objetivo de investigación y los criterios de evaluación, proporcionando toda la información posible que contribuya a este fin.

El procedimiento para la aplicación de los instrumentos de recolección de información fue el siguiente:

El trabajo de campo para esta investigación se realizó en el distrito de Soccos, durante una semana de manera intensa, en la cual se aplicaron los diferentes instrumentos de recojo de información, cronológicamente durante el 23 al 29 de abril, es decir la última semana del mes de abril de 2017 y adicionalmente, el último domingo de mayo del mismo año.

Para trasladarnos desde la ciudad de Huamanga, a las cinco de la mañana estábamos en el paradero de los colectivos que van a Soccos. Tuvimos que esperar unos diez minutos hasta que lleguen los pasajeros para poder salir.

Una vez tomado dicho colectivo, el cual cuesta entre 10 a 20 soles el pasaje por persona se llega al colegio en un tiempo de 01 hora y media, cabe resaltar que en algunas ocasiones, debido al mal tiempo o tiempo de lluvia, se demora más la llegada al colegio en vista que la carretera se vuelve muy fangosa, dificultando el tránsito de los colectivos a la zona del colegio.

Enrumbamos rápidamente por la carretera Vía Libertadores, luego de veinte minutos aproximadamente salimos de la carretera, hay un desvío que es trocha carrozable, avanzamos por un camino sinuoso y accidentado por media hora aproximadamente.

La comunidad se encuentra en una zona rural de difícil acceso, no obstante, luego de hora y media llegamos al centro poblado de Santa Rosa de Cochabamba. El auto nos dejó en la entrada y caminamos unos diez minutos, subiendo una cuesta para llegar a la plaza central que da la bienvenida al centro poblado. (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico)

Llegamos a la plaza principal, las personas que viven en la comunidad son humildes, en su mayoría campesinos, cuando nos cruzamos con alguna persona por el camino, nos saludamos mutuamente siempre. Las casas están construidas de adobe, algunas con techos de calamina y otras con techo de paja. (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico)

En la comunidad no existe conexión a agua potable, sino que tienen que recolectar agua de los pozos. En vista que no hay disponibilidad, están llegando camiones con agua temprano en la mañana para distribuir a los pobladores, quienes hacen colas con sus depósitos. El reparto de agua a los pobladores del Centro poblado de Santa Rosa se realiza a cargo de la Municipalidad de Socos. Se siente el malestar entre los pobladores, ya que señalan que las autoridades de Huamanga no se preocupan por sus necesidades. La directora se encargaba de recoger los bidones de agua para la escuela. (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico)

Actualmente se encuentra en construcción el nuevo local de la escuela, por lo que, de manera provisional y dispersa, las aulas de sus diferentes grados funcionan en diferentes locales cedidos por la comunidad campesina de Santa Rosa de Cochabamba. Se puede apreciar que estos se ubican: la dirección, quinto y sexto grado en la sede del local comunal, cada sección en su propio espacio, en ambientes contiguos; los grados primero y segundo en lo que antes fuera uno de los locales del centro de salud, así como los grados tercero y cuarto, más apartados, en lo que antes fuera otro de los locales del centro de salud de la comunidad. Cada sección tiene su propio espacio, son aulas contiguas. (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico)

Para llegar a la zona de trabajo de campo, es decir la comunidad de Santa Rosa de Cochabamba en el distrito de Socos, hemos compartido la experiencia de trasladarnos todos los días, desde Huamanga la capital, zona urbana, hasta la escuela que se encuentra en una zona rural bastante apartada y de difícil acceso, por un camino de trocha, que puede ser de cuarenta minutos o una hora o más, dependiendo de las condiciones del clima. Este traslado diario que ha sido una experiencia a la vez linda y agotadora es el cotidiano para los docentes, quienes viven en la capital y se trasladan para poder enseñar a sus estudiantes.

La directora nos brindó facilidades para realizar la aplicación de los instrumentos del estudio; además se mostró muy amable y bien dispuesta a hacernos conocer la realidad de la escuela, dado que según sus propias palabras: “es la primera vez que vienen por aquí, es bueno que se hagan este tipo de estudios porque una cosa es lo que nos dicen desde el escritorio y otra es la realidad que vivimos nosotros los profesores bilingües”.

Los profesores llegan temprano al colegio, a las 07:00 am. y se dirigen a la dirección de dicho centro de estudios para firmar el libro de asistencia y luego comenzar a desarrollar actividades con sus alumnos en las aulas asignadas para cada grado.

Actualmente como no tienen local, ya que su colegio está en construcción, cuando comienza el recreo, los niños suelen jugar principalmente en la plaza de armas de la comunidad, también se van al local del colegio secundario a comprar sus golosinas, canchita y galletas (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico). Los niños más pequeños juegan en grupos de dos a tres en los alrededores de la comunidad, así como por el colegio inicial y por la pileta comunal, mientras que los más grandes prefieren sentarse a descansar y conversar en las bancas de la plaza de armas. El recreo dura media hora, algunos niños aprovechan ese momento para almorzar su arroz con pollo, pues algunos niños vienen de muy lejos y sus madres prefieren preparar su almuerzo en su lonchera para que puedan comer y evitar que almuercen muy tarde en el día. (Ver Anexo 3: Panel Fotográfico) En algunos casos, las madres que viven cerca al colegio van a buscar a sus hijos/os para llevarles personalmente su almuerzo para que puedan alimentarse adecuadamente en ese momento.

Una vez terminada las clases en el colegio, los profesores proceden a llamar por celular a los choferes del paradero cercano al grifo ubicado en la ciudad de Huamanga para que vayan a recogerlos en el colegio a partir de la 1 pm.

Luego de abordar el colectivo, con un costo variable entre 10 a 20 soles el pasaje por persona se llega a la ciudad de Huamanga en un tiempo de 01 hora y media, cabe resaltar que en ocasiones, debido a la escasa comunicación y a la lejanía del colegio, a veces los profesores tienen que quedarse más tiempo en el colegio esperando que venga un taxi para poder ir a sus domicilios, esta espera puede durar entre 01 a 02 horas, en el caso de los estudiantes, cuando viven lejos del colegio se van caminando 02 horas hasta llegar a sus casas.



## CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados y hallazgos de la investigación realizada en la Institución Educativa N° 38094 Cochabamba, en el distrito de Socos, Ayacucho, los mismos que están orientados a responder a las siguientes interrogantes:

- ¿La propuesta pedagógica que se implementa en la IE N° 38094 Cochabamba tiene un enfoque intercultural bilingüe?
- ¿Los docentes de la IE N° 38094 Cochabamba cuentan con formación y capacitación en EIB?
- ¿La IE N° 38094 Cochabamba cuenta con materiales educativos en EIB?  
¿Los usan?
- ¿La gestión de la IE N° 38094 Cochabamba es intercultural y participativa?
- ¿Cuál es la valoración que tienen las niñas y los niños, así como los padres y madres de familia de la EIB?

Para intentar responder a estas interrogantes, se ha analizado la descripción de las características señaladas en la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe – EIB denominada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad”, oficializada en 2013 mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, del Ministerio de Educación.

Para tal efecto, se presentan los resultados, contrastando y analizando las características señaladas en la Propuesta Pedagógica de EIB MINEDU, con las características encontradas y recogidas en el trabajo de campo en la implementación de la propuesta pedagógica de la IE Cochabamba.

Cabe precisar que, de acuerdo con la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe – EIB (MINEDU, 2013) las características mínimas identificadas como indispensables, que hacen que una escuela sea considerada de EIB, son las siguientes:

- a. Que cuente con un currículo y propuesta pedagógica que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias.
- b. Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.

- c. Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean éstas como primera o como segunda lengua).

En ese sentido, presentamos los hallazgos en relación con la propuesta pedagógica EIB que se viene implementando en la Institución Educativa Cochabamba; seguidamente los resultados acerca de los docentes formados y capacitados en EIB y que manejan la lengua originaria de los estudiantes; luego los hallazgos en relación con los materiales educativos; sobre la gestión en la escuela Cochabamba y finalmente acerca de la valoración de la EIB.

En el siguiente gráfico se puede visualizar cómo ha sido la organización integral para la presentación de los resultados, considerando las tres características indispensables y mínimas de una Escuela EIB, así como la característica transversal de la gestión educativa y englobando todo, la valoración de la EIB.

**Figura N° 7: Características de una Escuela EIB**



Fuente: Elaboración propia (2017)

Como se puede apreciar, hemos organizado los resultados en base a las tres primeras características de una escuela EIB que son las mínimas e indispensables según la propuesta oficial MINEDU, mientras que la característica de gestión educativa es transversal a las tres primeras; de manera complementaria a ello, tenemos la valoración y expectativas de los actores respecto a la EIB.

## 5.1. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EIB QUE SE IMPLEMENTA

La propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe – EIB “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad” ha sido oficializada en 2013 mediante Resolución Directoral N° 0261-2013-ED por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, del Ministerio de Educación. Este documento oficial del MINEDU constituye el instrumento a través del cual se implementa la Política de EIB en las escuelas.

Según la Propuesta Pedagógica EIB – MINEDU (2013), el modelo de EIB peruano se basa en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas, que se inicia con énfasis en la lengua materna, en este caso el quechua chanka y progresivamente se continúa con la segunda lengua, es decir el castellano:

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe que plantea el Ministerio de Educación es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, modelo que propugna que la primera y segunda lengua sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, donde en una primera etapa (nivel inicial 3 y 4 años) se da énfasis a la lengua materna, y luego se inicia el trabajo de expresión oral en la segunda lengua (inicial 5 años). Ya en primer grado (nivel primario) se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en la primera lengua y se continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Adquirido el código escrito en la lengua materna, progresivamente la segunda lengua irá compartiendo funciones con la primera a lo largo de toda la educación básica. (pág. 30)

De acuerdo con nuestros hallazgos, en la Institución Educativa de Socos hay una comprensión formal de la propuesta pedagógica de EIB, asimismo, desde la UGEL Huamanga también hay conocimiento formal de la propuesta oficializada de EIB; tal como se revela en los siguientes testimonios.

Sí conozco la propuesta pedagógica de EIB 2013 del MINEDU. Se viene implementando esta propuesta en la escuela desde el año 2016. (Entrevista a Directora IE)

La propuesta es bien clara, empieza más con el mayor tiempo el quechua y el castellano poco a poco, entonces se van complementando la cosa entonces, el quechua va bajando en horas y el castellano va alineándose, pero ya el dominio de eso, esa es la propuesta. (Entrevista a Especialista 1 EIB UGEL-H)

De acuerdo a lo expresado por la Directora y el especialista, existe una comprensión a nivel de discurso formal de la propuesta, sin embargo en la práctica no hay una correspondencia con una aplicación en la realidad de la escuela, donde se pueda evidenciar dicha implementación.

Por otro lado, uno de los aspectos básicos para el manejo de la propuesta pedagógica EIB es el diagnóstico de los estudiantes de acuerdo con la lengua originaria. En la práctica, hemos encontrado que tanto desde la UGEL Huamanga, como en la IE N° 38094 se ha realizado este diagnóstico:

El año pasado (2016) en la UGEL hicimos la caracterización del dominio de lengua de los niños, hemos utilizado cinco fichas y de acuerdo con esta caracterización que se hizo, salió casi el 63% de estudiantes que tienen el dominio de la lengua quechua. (Entrevista a Especialista 2 EIB UGEL-H) Nosotros hemos hecho un diagnóstico psicolingüístico y hemos ubicado en qué escenario está la institución, y ahí nos dice que está en el primer escenario que dominan más el quechua que el castellano. Ellos saben hablar quechua, saben muy bien hablar el quechua. (Focus group a docentes. Profesora 4° grado)

De acuerdo con lo que señalan las docentes, el escenario lingüístico en la IE Cochabamba corresponde al Escenario 1, donde se debe desarrollar todas las áreas en lengua originaria en primer grado, hasta llegar al 50% en 6° grado.

Los docentes de la IE Cochabamba tienen incorporado en su esquema como modelo de desarrollo de las habilidades en la segunda lengua, una graduación progresiva en la lengua originaria y la segunda lengua. Asimismo, reconocen que este manejo de la propuesta pedagógica EIB se basa en el pedido constante de la Directora de la IE:

La directora constantemente nos está indicando que nosotros tenemos que hacerles el tratamiento de lenguas en base a los grados. Por ejemplo primer grado es 80% en su idioma y 20% de castellano y así se va graduando. (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

No obstante, analizando el manejo de la propuesta pedagógica que tiene la docente se puede apreciar que para el escenario lingüístico 1 que tiene la escuela Cochabamba, en primer y segundo grado el tratamiento de lenguas es 100% en el idioma originario. Recién en 3° grado se debe iniciar con un 20% en castellano y luego, seguir graduando dado que es necesario profundizar en relación con el manejo progresivo de ambos idiomas, hasta llegar en 6° grado al 50% en lengua originaria y 50% en castellano, tal como se señala en la Propuesta Pedagógica del MINEDU, como hemos visto anteriormente. Por ello, se puede inferir que en la práctica, en la escuela Cochabamba, no se corresponde con la propuesta pedagógica y por tanto en ella no se está aplicando adecuadamente la metodología de tratamiento de lenguas.

En la escuela Cochabamba, tanto los docentes, como la Directora y el especialista de la UGEL Huamanga señalan que la EIB constituye una política de Estado.

Lo que sabemos ahora es que ya es una política, entonces eso de alguna manera, desde mi punto de vista, es muy importante para el sector, para los niños quechua-hablantes. (Focus group a docentes. Profesora de 1° grado)  
Esto ya no es sólo política local sino que es política de estado, entonces eso sí se está implementando pese a las dificultades, sí se está haciendo todo el proceso. (Entrevista a Especialista EIB 1 UGEL-H)

Si bien estos agentes educativos reconocen a la EIB como una política, se presentan dificultades en su implementación, debido a la falta de comprensión de la misma, lo que se evidencia a través de una planificación poco adecuada de la propuesta pedagógica.

Al analizar estas evidencias, podemos colegir que si bien existe un conocimiento formal de la propuesta pedagógica y una disposición de los docentes de la escuela Cochabamba a implementar dicha propuesta pedagógica EIB, existen serias limitaciones en el proceso de planificación curricular, como se analizará a continuación.

#### **5.1.1. La planificación EIB en los instrumentos de gestión educativa**

De acuerdo con la Ley N° 28044, Ley General de Educación y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED, en su Artículo 137° señala que los Instrumentos que orientan la gestión de la Institución Educativa son:

- Proyecto Educativo Institucional - PEI
- Proyecto Curricular de la Institución Educativa – PCI
- Plan Anual de Trabajo – PAT
- Reglamento Interno – RI

Respecto a la propuesta pedagógica de EIB oficial (MINEDU, 2013), señala como característica que se debe implementar una propuesta acerca del uso de lenguas, que esté basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución. Dicha planificación curricular, tendría que encontrarse plasmada en los documentos de gestión de la IE Cochabamba, que revisaremos a continuación.

##### **a. Proyecto Educativo Institucional – PEI**

El PEI es un instrumento que orienta la gestión de la institución educativa, específicamente, se trata de un instrumento de planificación a mediano plazo

que brinda orientaciones para la elaboración de otros documentos de gestión. Por definición, el PEI contiene la identidad de la Institución Educativa, así como el diagnóstico de la comunidad educativa y su entorno, como su propuesta de resultados y plan de mejora. El PEI constituye un instrumento de planificación a mediano plazo, es decir que su horizonte es de tres a cinco años, que brinda orientaciones para la gestión educativa. El PEI se debe elaborar en el marco del Proyecto Educativo Regional y Local, dentro de una visión prospectiva de la educación.

El Proyecto Educativo Institucional 2017 de la IE N° 38094 se encuentra en proceso de elaboración, con un horizonte al 2021. La Directora refiere que se han estado reuniendo con los docentes, desde el año pasado, en el marco de un proceso participativo; no obstante éste aún no se ha concluido.

El Proyecto Educativo Institucional es el que estamos trabajando todavía, está en elaboración, todavía no se ha concluido porque es amplio y requiere de tiempo también. (Entrevista a Directora IE)

Esta situación de encontrarse el PEI en pleno proceso de formulación, no es extraña en el ámbito regional, ya que ello se identifica como una característica en el diagnóstico del Proyecto Educativo Regional – PER<sup>11</sup> Ayacucho.

La mayoría de las instituciones educativas no cuenta con proyectos educativos institucionales, muchos han sido elaborados para salir del apuro, del trámite burocrático o son calco y copia de otros; lo que no ha significado una participación activa de todos los actores en su elaboración, ejecución y vigilancia. (Proyecto Educativo Regional Ayacucho. 2007)

Para la formulación del PEI de manera participativa, la IE N° 38094 ha conformado el Consejo Educativo Institucional – CONEI que tiene por objetivo proponer y aprobar el PEI.

El Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de nuestra institución educativa, que colabora con la promoción y el ejercicio de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática. Es presidido por la Directora e integrado por: un representante de los docentes, un representante de los estudiantes y un representante de los padres de familia. (CONEI IE N° 38094)

De otro lado, los padres de familia han corroborado que han participado en las reuniones del CONEI, así como los docentes también señalan que han tenido reuniones de trabajo, donde han avanzado con la Visión del PEI, que se presenta a continuación.

<sup>11</sup> Proyecto Educativo Regional Ayacucho (2007). Dirección Regional de Educación de Ayacucho.

### **Visión del PEI Cochabamba:**

Ser una Institución Educativa líder que brinda un servicio educativo a niños y niñas dentro de un ambiente de convivencia democrática, desarrollando su autonomía, identificando sus valores, **respetando su identidad cultural** además que sean críticos, reflexivos, con capacidad de insertarse al mundo laboral acorde del avance de la ciencia y la tecnología y puedan ejercer su ciudadanía resolviendo los problemas cotidianos, con un proyecto de vida, conscientes del cuidado del medio ambiente; capaces de enfrentar a los retos del futuro asumiendo responsabilidades, con docentes altamente calificados, auténticos mediadores y agentes de cambio.

En esta Visión existe un componente muy importante en relación al respeto a la identidad cultural de las niñas y niños de la IE N° 38094; no obstante, no se evidencia de manera explícita un reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe.

En la práctica, en las observaciones en campo se ha podido observar que existe respeto desde los docentes hacia la identidad cultural de los estudiantes, así como respeto a las costumbres de la comunidad.

Asimismo, en la propuesta de PEI también se ha avanzado con los Acuerdos de Convivencia en la IE Cochabamba, que son:

- a) Cumplir con los Cinco compromisos emanados por MINEDU
- b) Ser puntual en la asistencia a la Institución Educativa.
- c) Participar activamente en las actividades programadas.
- d) Practicar el respeto mutuo y el compañerismo.
- e) Mantener el buen clima institucional dentro y fuera de la institución Educativa.
- f) Elaboración pertinente de los documentos pedagógicos.
- g) Presentar las sesiones de aprendizaje en forma oportuna.
- h) Contar con los materiales educativos para el dictado de clases.
- i) Trabajar mancomunadamente con los agentes educativos.
- j) Uso responsable del celular durante las horas efectivas.

Al respecto, se puede apreciar que en dichos acuerdos de convivencia, en primer lugar se encuentra cumplir con los compromisos de gestión del MINEDU, que tiene como indicadores los logros de aprendizaje en Matemática y en Comprensión lectora.

En el proyecto de PEI de la escuela Cochabamba no se identifica o visualiza un componente de interculturalidad o de bilingüismo, tampoco una planificación de

propuesta de uso de lenguas, sino que se encuentra desarrollado de manera general, como si se tratara más bien de una Institución Educativa de área urbana. Este hallazgo coincide con lo encontrado por la Defensoría del Pueblo en los Informes de monitoreo a las escuelas EIB, tal como se señala:

La falta de dominio de la lengua originaria y el poco o nulo conocimiento de la cultura local que presentan los docentes que laboran en zonas que tienen población indígena ha sido una respuesta recurrente como problema para hacer diversificación curricular. (Defensoría del Pueblo, 2013. Pág. 69)

Efectivamente, el escaso dominio del quechua por parte de los docentes, especialmente en forma escrita, constituye una limitación para que se incorpore en la diversificación curricular, ya que no es posible programar contenidos pertinentes en la lengua originaria, por tanto sólo se hace en castellano, como si se tratara de una escuela monolingüe de área urbana.

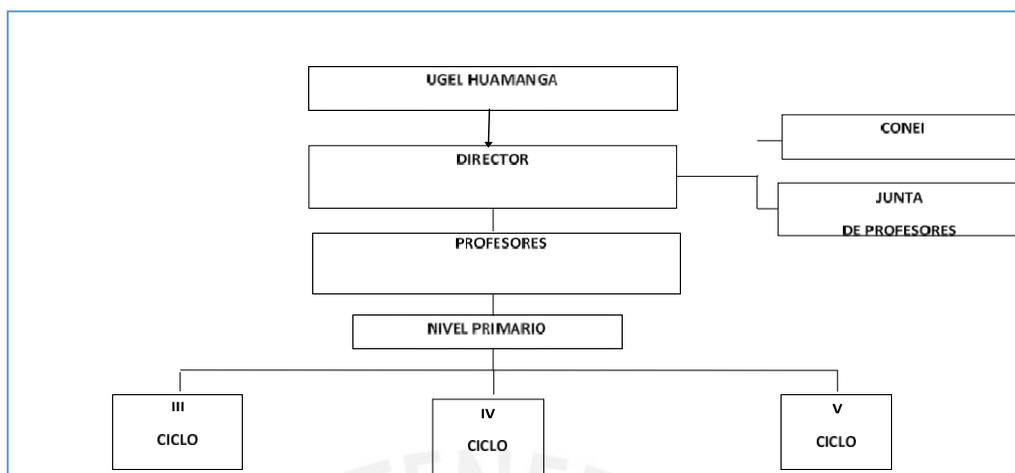
En conclusión, se puede afirmar que la planificación curricular constituye un componente principal del Proyecto Educativo Institucional – PEI, el cual en este caso en particular no se ha desarrollado, por lo que no existen lineamientos que marquen la propuesta pedagógica en la escuela. Aún en el caso de los avances como visión y acuerdos de convivencia, no se ha recogido el enfoque intercultural, lo cual es grave para una escuela EIB. Ello estaría reflejando una falta de compromiso con las características e identidad cultural de la comunidad educativa, por parte de las autoridades y docentes de la escuela.

#### **b. Proyecto Curricular de la Institución Educativa – PCI**

El Proyecto Curricular de la Institución Educativa – PCI orienta los procesos pedagógicos, su actualización es anual en función de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

El PCI considera en su estructura el organigrama de la IE, en el caso de la IE N° 38094, tenemos:

**Figura N° 8: Organigrama de la IEP N° 38094/Mx-P “Santa Rosa de Cochabamba”**



Fuente: PCI IE N° 38094

De acuerdo a lo manifestado por la Directora, el Proyecto Curricular de la Institución Educativa N° 38094 – PCI se ha elaborado de manera participativa con los docentes de la IE.

El PCI también como es institucional, eso lo trabajamos en el mes de Marzo en esas semanas de planificación, como ya todos tienen el PCI tenemos incluso los nombres de los proyectos que se va trabajar... lo hemos trabajado en el mes de Marzo, en las dos semanas de elaboración de documentos hemos trabajado o sea cada uno ya tiene su Programación Anual. (Directora IE)

El PCI incluye el calendario del año escolar, calendario comunal y el cuadro de distribución por horas. Este instrumento de gestión no lo tienen impreso al 100%, sólo en algunos aspectos, como por ejemplo el Calendario Comunal.

Nosotros primeramente tenemos que tener nuestro Calendario Comunal, Calendario Cívico desde ahí empezamos con todo el trabajo, o sea que en base al calendario ya planificamos los nombres de las unidades, de los proyectos (Directora IE)

De acuerdo con el Proyecto Curricular de la Institución Educativa – PCI revisado, podemos identificar que ésta considera los aprendizajes fundamentales y los mapas de progreso por grado, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación. El PCI de la IE Cochabamba se ha desarrollado por áreas, competencias y capacidades, tal como aparece en los documentos oficiales del MINEDU, considerando los valores y cultura de los estudiantes, pero sin considerar la propuesta del uso de lenguas por grado. (Ver Anexo 4)

La pertinencia curricular implica contar con una planificación y programación curricular a partir de la propuesta pedagógica EIB. Dicha propuesta se debe desarrollar una vez reconocido el escenario lingüístico de su aula, donde cada

docente se debe concentrar en planificar el desarrollo y uso de las dos lenguas, la originaria y la segunda lengua en el proceso educativo. Esta planificación curricular debería considerar el doble tratamiento que se da a las dos lenguas en el aula:

- ✓ Las lenguas como áreas curriculares para el desarrollo de las habilidades comunicativas, tales como escuchar, hablar, leer y escribir. En el tratamiento de la lengua originaria quechua chanka y del castellano (como L1 y L2, respectivamente), se desarrollan las competencias comunicativas orales y escritas en lengua originaria y en castellano.
- ✓ Las lenguas como instrumento para la construcción de aprendizaje en las diferentes áreas, es decir como medio de comunicación para construir los conocimientos.

Sin embargo en la práctica, no se ha desarrollado un tratamiento pertinente de las lenguas en la escuela Cochabamba. Esta situación, no es ajena a la mayoría de las Instituciones Educativas, tal como se analiza en el Proyecto Educativo Regional – PER<sup>12</sup> Ayacucho.

La posibilidad de la diversificación curricular está dada desde la década de 1990 y aún nos seguimos preguntando cómo trabajar la diversificación de los contenidos educativos en la escuela y en el aula para que contribuya a la formación de ciudadanos y ciudadanas con capacidad crítica. Este proceso no se realiza en la DREA, en las UGEL ni en las instituciones educativas, donde la aplicación de la diversificación curricular es bastante limitada. (Página 47)

Al respecto, sobre esta problemática, Elena Burga reflexiona y señala que una escuela que implementa educación intercultural bilingüe debe contar como mínimo con un currículo que implemente una propuesta pedagógica de EIB, así como materiales educativos en lenguas originarias y en castellano y finalmente, debe contar con docentes que conocen la cultura y manejan la lengua, manejan enfoques y estrategias de EIB (Burga 2014:12).

Es decir, en base a lo revisado, encontramos que no se ha desarrollado la diversificación curricular, ni la propuesta del uso de lenguas, para la adecuación de los contenidos bajo criterios de pertinencia.

<sup>12</sup> Proyecto Educativo Regional (2007). Dirección Regional de Educación de Ayacucho.

En la observación de campo se ha podido recoger evidencias de que la planificación curricular no responde a los criterios de pertinencia lingüística de los estudiantes. Es decir, que en las aulas los docentes desarrollan las actividades en castellano, utilizando sólo en algunos momentos el quechua en forma oral.

Se puede concluir que, en la elaboración del PCI de la escuela, no se han considerado el enfoque intercultural ni el tratamiento bilingüe, es decir de las dos lenguas para las diferentes áreas.

### **c. Plan Anual de Trabajo – PAT**

El Plan Anual de Trabajo – PAT, concreta los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se realizan durante el año escolar. El PAT 2017 de la Institución Educativa Pública N° 38094/Mx-P, “Santa Rosa de Cochabamba” está aprobado mediante Resolución Directoral N° 001-2017-IEP.N° 38094/Mx-P-DIR. A continuación, tenemos la presentación del PAT Cochabamba:

El presente Plan Anual de Trabajo es un instrumento que orienta la Gestión Pedagógica para la Mejora de los Aprendizajes de los estudiantes de la I.E. N° 38094/Mx-P del Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba, distrito de Soccos, provincia Huamanga, el cual ha sido elaborado con la participación activa del personal directivo, docentes, personal administrativo, representante de APAFA y el alcalde de los estudiantes dentro del marco de los Aprendizajes Fundamentales, Los cinco Compromisos y el Enfoque por Competencias, en el marco de la Movilización Nacional por la Transformación de la Educación. Su elaboración responde a la necesidad de formular objetivos y metas en base a un diagnóstico institucional en sus diferentes aspectos, para alcanzar logros de aprendizajes satisfactorios, cumpliendo las actividades programadas en los tres momentos del año escolar 2017, el presente documento ha de ser reajutable de acuerdo al avance de actividades programadas.

Es decir que, en la presentación del PAT Cochabamba no se están recogiendo elementos culturales pertinentes para la comunidad de Santa Rosa, ni tampoco los criterios lingüísticos que deberían estar presentes en el diagnóstico situacional, sino que se presenta características generales más propias de una escuela monolingüe de área urbana.

De otro lado, se evidencia una fuerte necesidad por parte de la escuela de cumplir con los requerimientos administrativos de los documentos de gestión prescrita por el MINEDU. Tan fuerte es dicha necesidad que la Directora y los docentes no se detienen a reflexionar acerca de la realidad de su escuela, así como en las características de las y los estudiantes.

Por eso es bueno reflexionar un poco en este acápite sobre lo que propone la mayoría de los investigadores en EIB referente al éxito de la implementación de la educación bilingüe intercultural (EIB), ya que, según ellos, dependerá mucho de a) la implementación en cada institución educativa EIB de una propuesta pedagógica sólida en la lengua y cultura del estudiante; b) materiales en su lengua y en castellano; y c) profesores preparados en metodología EIB. Asimismo, consideran que una acción clave que da sostenibilidad a la política en EIB es la formación de profesores, acompañantes y formadores, lo que llevará a que en la política docente se priorice la formación de estos docentes. (Vegas y Paredes 2016: 31)

El PAT analizado comprende la relación de docentes que labora en la IE N° 38094, de acuerdo con su condición laboral, así como su escala magisterial.

**Cuadro N° 19. Relación de Docentes según Jornada Laboral**

N°	CÓDIGO	CARGO	CONDICIÓN	GRADO	ESCALA MAGISTERIAL	JORNADA LABORAL
1	2017-1-DIRECTORA	Directora	Designada	Aula de Innovación	IV	40 horas
2	2017-1-DOCENTE	Docente	Nombrada	1er. Grado	III	30 horas
3	2017-2-DOCENTE	Docente	Nombrada	2do. Grado	I	30 horas
4	2017-3-DOCENTE	Docente	Nombrada	3er. Grado	II	30 horas
5	2017-4-DOCENTE	Docente	Nombrada	4to. Grado	III	30 horas
6	2017-5-DOCENTE	Docente	Nombrada	5to. Grado	III	30 horas
7	2017-6-DOCENTE	Docente	Nombrado	6to. Grado	I	30 horas

Fuente: Elaboración propia (2017)

Como se puede apreciar, todos los docentes de la IE Cochabamba de Primaria son nombrados, con 30 horas pedagógicas y se encuentran entre el Nivel I y III de la Escala Magisterial. Asimismo, la Directora está designada con Aula de Innovación, por 40 horas pedagógicas.

Esta información es relevante para nuestra investigación porque de acuerdo con las condiciones de la jornada laboral, los docentes deben programar sus actividades, en función a la planificación curricular por grado. Asimismo, nos brinda información respecto a la escala magisterial de los docentes, quienes perciben una remuneración diferenciada de acuerdo con su nivel en dicha escala, así como una bonificación adicional, de acuerdo a la normativa, por ser docentes nombrados en una escuela EIB.

#### **d. Reglamento Interno – RI**

El Reglamento Interno constituye el instrumento de gestión que regula la organización y el funcionamiento integral de la IE estableciendo funciones

específicas, así como procedimientos de desempeño y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

El Reglamento Interno de la IE N° 38094 ha sido elaborado de manera participativa, aprobado mediante Resolución Directoral, tal como señala la normativa vigente. Revisando el RI se puede apreciar que se le da mucho peso a los Compromisos de Gestión Escolar. No se aprecia en el RI que se haya incorporado el enfoque intercultural, más bien es como si se tratara de un RI de escuela urbana.

El Reglamento Interno ha sido aprobado por Resolución Directoral N° 002-2017-IEP 38094 – SRC.

El Reglamento Interno de la Institución Educativa N° 38094/Mx-P “Santa Rosa de Cochabamba”, consta de 12 capítulos, 108 artículos y 6 disposiciones finales. El presente Reglamento regula los derechos y deberes de los estudiantes, la forma de participación de los padres de familia, así como las relaciones laborales, conductuales y funcionales de todos los trabajadores de la I.E. para que brinden un servicio de calidad ética y moral a sus alumnos.

**MISIÓN:**

Ofrece una educación de calidad a niños y adolescentes desde los 6 a 15 años de edad, con docentes capacitados en innovaciones pedagógicas.

**OBJETIVO PEDAGÓGICO:**

Brindar servicio educativo eficiente y de calidad regulando las actividades pedagógicas de conformidad con las disposiciones legales y en concordancia a las necesidades e intereses de los estudiantes de la Institución Educativa.

Es decir, en cuanto a la Misión, Objetivos pedagógicos y los indicadores de la IE N° 38049 desarrollados en el reglamento interno, no encontramos la caracterización propia que se esperaría para una Institución Educativa con lengua originaria quechua, ni ningún aspecto que priorice la atención del servicio educativo bilingüe.

En relación con el Artículo 113° del Reglamento Interno de la Escuela “Cochabamba” que comprende los derechos de los estudiantes, de los 13 ítems, sólo uno corresponde a ser tratado con respeto y sin discriminación de ningún tipo. El Reglamento Interno no hace referencias a los derechos de los estudiantes a recibir una Educación Intercultural Bilingüe pertinente y de calidad, respetando las costumbres y lengua originaria de los estudiantes.

En conclusión, a nivel de los documentos de gestión fundamentales para la planificación de la enseñanza EIB, en la escuela Cochabamba no se evidencia conocimiento sobre el enfoque EIB y más bien se refleja una preocupación

administrativa por cumplir con las demandas del Ministerio de Educación o de la Dirección Regional de Educación, dejando de lado la razón de ser de su escuela EIB.

### **5.1.2. Cómo se implementa la propuesta pedagógica de EIB en la escuela Cochabamba**

Una de las características principales de una escuela EIB, es que implemente una propuesta de uso de lenguas, que esté basada en una planificación clara para cada nivel y grado que atiende la institución educativa. En ese sentido, la escuela Cochabamba debería contar con una planificación de 1° a 6° grado de Primaria.

Actualmente, la IE Cochabamba se ha organizado para implementar la propuesta pedagógica de EIB, en función a una particular propuesta sui generis programada por días, desarrollando las clases en idioma originario quechua chanka, una vez a la semana, los días jueves. De acuerdo a los testimonios de docentes y Directora de la IE, esta propuesta pedagógica ha sido desarrollada en el marco de la planificación curricular plasmada en los instrumentos de gestión, con la participación de representantes de estudiantes, docentes y padres de familia del Consejo Educativo Institucional - CONEI.

Conforme a esta propuesta, de lunes a miércoles y los días viernes, los docentes enseñan las diferentes áreas en castellano, tanto Comunicación, Matemática, Personal Social, Ciencia y ambiente, entre otras; mientras que los días jueves se deben concentrar en la enseñanza en quechua. En ello coinciden los testimonios de los diferentes actores, como los estudiantes, docentes y Directora de la IE Cochabamba. Así, en el focus group dirigido a estudiantes, Diego, estudiante de 4° grado de Primaria afirmó que “los jueves nos toca quechua”. Así también, tenemos los testimonios de la Directora y docentes de la IE.

Nosotros tenemos un horario aquí en la escuela, trabajamos de lunes a miércoles lo que es puro castellano y solamente los jueves hacemos quechua. (Entrevista Directora de IE)

Puro quechua todo el día jueves, hacemos también los libros, los cuadernos, o sea todo, hasta en las expresiones, los juegos, todo en quechua. Y de lunes a miércoles y el viernes trabajamos lo que es con el castellano. (Focus group a docentes. Profesora de 3° grado)

Al respecto, si bien se han designado los días jueves para enseñar en idioma quechua tanto de forma oral como escrita; no obstante, se identificó durante el

trabajo de campo, en las observaciones de aula que algunos profesores no les enseñan a sus alumnos en idioma quechua como en el caso de Primer grado, o solo de manera parcial, es decir en forma oral y no por escrito. Las razones que argumentan los docentes son: el retraso en otros cursos, lo complicado que es enseñarle el idioma quechua a edad temprana, así como lo importante que es enseñarles de forma oral el quechua y no de forma escrita, por lo complejo que es relacionar significados de palabras que se correspondan entre el idioma quechua con el idioma castellano.

Para Nataly Carreón y Elva Cornejo, la implementación de la EIB en la Red Educativa Rural - RER Huallatiri ha tenido éxito en vista que los acompañantes de soporte pedagógico integral - ASPI realizaron primero un diagnóstico de las comunidades intervenidas, con el propósito de conocer el problema de falta de credibilidad y rechazo a la EIB por parte de dichas comunidades. Luego de la identificación de dichas problemáticas, comenzaron recién la implementación de la propuesta pedagógica EIB, la cual fue empoderada por sus actores sociales con la participación de la comunidad, sus sabios y líderes. Refieren dichas investigadoras, que además los ASPI han venido desarrollando mejoras continuas para lograr el desarrollo de capacidades y autonomía de los profesores a través del acompañamiento pedagógico para establecer sus estrategias de enseñanza y desarrollo curricular, complementado a su vez por libros y material en su lengua originaria. (Carreón y Cornejo 2017: 152-153). En Tarea sostienen que en parte la clave para mejorar el ejercicio docente en EIB tendría que sostenerse en una perspectiva de docencia crítico-reflexiva, en vista que va a ir madurando la experiencia pedagógica intercultural a medida que gane más experiencia (Cuba Marmanillo 2016: 25). En ese sentido, Tarea propone los siguientes objetivos para mejorar la enseñanza en EIB: a) visibilizar la diversidad existente en la escuela y la comunidad, y la responsabilidad de la escuela frente a ella; b) atender el escenario lingüístico real de los estudiantes, generando una acción pedagógica orientada a la revitalización de la lengua quechua como lengua de herencia; c) valorar los saberes locales y establecer estrategias pedagógicas adecuadas para concretar el diálogo de saberes (Cuba 2016: 25). De esta manera, la propuesta pedagógica de la escuela Cochabamba no estaría dedicando el tiempo suficiente para la enseñanza del idioma materno quechua, sino que sólo una vez a la semana y los otros días los profesores enseñan en castellano. Esta es una de las dificultades para la implementación de la EIB, ya que se encuentra que es un tiempo mínimo que la propuesta pedagógica considera sólo un día a la semana, dedicado exclusivamente a desarrollar

procesos de enseñanza- aprendizaje en idioma quechua. Raúl Cáceres, Omar Cavero y Diego Gutiérrez refieren, al contrario, que la implementación de EIB ayuda en el Fortalecimiento y revitalización Cultural y Lingüística de los pobladores quechua hablantes por lo que debería fomentarse en vez de evitarse (Cáceres, Cavero y Gutiérrez 2016:12)

Esta situación es conocida por algunos especialistas en EIB, que señalan que el bilingüismo se implementa mayormente como un estadio transitorio del monolingüismo quechua al monolingüismo castellano, sin embargo, consideran los mismos que esta situación se está revirtiendo en los últimos años, en vista que se observa un renacimiento del uso del quechua en la ciudad de Ayacucho (Valiente y Villari 2016: 19).

Von Gleich, nos refiere que cerca de la zona de estudio, en la última fase de su investigación en 2014, observa un pequeño renacimiento del uso del quechua en la ciudad de Ayacucho. Este fenómeno social, refiere que se explica en parte a que históricamente durante los años del terrorismo en la década de 1980, el quechua tenía prácticamente un estatus de clandestino debido al temor del quechua hablante de ser identificado como un terrorista. Desde esa perspectiva, Von Gleich sustenta la hipótesis de que muchos de los padres de familia ayacuchanos, entre ellos, posiblemente los padres de los alumnos de primaria del I.E N° 38094 – Cochabamba, negaron en esa época a menudo hablar quechua y utilizaron el castellano en la comunicación con sus hijos para que no se le estigmatice a futuro como personas anti sistemas al orden social establecido a nivel nacional. Esta decisión que la mayoría de las familias ayacuchanas escogieron para escapar del terrorismo, se complementó con la migración de muchos de sus familiares principalmente a la ciudad de Lima. Es así, que von Gleich sustenta que, en el año 2014, después de 22 años de vencido el terrorismo, se observan cambios en las actitudes y en el uso del quechua, por lo que, si bien el castellano es la lengua principal de comunicación, se reconoce la función práctica del quechua en asuntos institucionales como la municipalidad y oficinas del sector, entre ellos la UGEL de Huamanga. (Valiente Catter y Villari 2016: 19)

Sin embargo, en la escuela Cochabamba se está brindando mayor tiempo y dedicación al idioma castellano que viene a ser la segunda lengua. No obstante, en base a las observaciones de aula se pudo apreciar que no todos los docentes cumplen con enseñar ese día en quechua, sino que continúan enseñando en castellano, como en el caso de la profesora de primer grado. Asimismo, no todos

los docentes tienen dominio del idioma quechua, como se podrá apreciar en el acápite correspondiente más adelante.

- **Los “Yachaq” o sabios de la comunidad**

De acuerdo a la Propuesta Pedagógica de EIB (MINEDU, 2013) se debe promover la participación de los sabios y líderes de la comunidad, de manera que participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que más saben en base a su propia experiencia.

En la IE Cochabamba, se ha incorporado la presencia de los “yachaq” o personas con experiencia, saberes propios, los sabios de la comunidad que son las madres, padres, abuelas y abuelos de los estudiantes, mediante la demostración de los tejidos o las comidas que son propias de la comunidad, de manera que los estudiantes aprendan y valoren sus costumbres. Tal como manifiesta la Directora de la IE:

Si, los "yachaq" participan, se les dice "yachaq", por ejemplo, vienen a veces a contar una anécdota, preparando un plato típico o compartiendo de repente algunas historias, algunos mitos. (Entrevista a Directora IE)

Asimismo, como una característica importante de la escuela Cochabamba, los yachaq tienen una participación destacada en diversas actividades, brindando sus saberes y experiencias a las niñas y niños de la comunidad, tanto en aula como fuera de ella, mostrando y valorando las costumbres propias.

Ahora estamos con cosecha de producto verdes y las profesoras están saliendo al campo a trabajar sobre los valores nutritivos de esos productos, cuáles son, cuál es su valor nutritivo que nos aporta y aparte de eso cuáles son sus costumbres, las costumbres que aplican los padres de familia; por ejemplo hoy día hay una sesión que está yendo a hacer una profesora del "manca mallichí" que quiere decir: la primera cosecha que hace el padre o la madre de familia hace hervir y hace algunas peticiones a la "mama pacha" que es la madre tierra (Entrevista a Directora IE).

Esta participación de los “yachaq” o sabios de la comunidad, se ha incorporado a la propuesta pedagógica de la escuela Cochabamba, a partir del uso del calendario comunal, respetando los conocimientos y valores de la comunidad y programando actividades con fines pedagógicos.

- **Calendario comunal y “Yarqa Aspiy”**

Según la Propuesta Pedagógica de EIB (MINEDU, 2013), una de las características principales en la implementación de una propuesta pedagógica, consiste en incorporar los conocimientos, la historia, las técnicas, y los valores de la cultura de los estudiantes.

De acuerdo con los testimonios recogidos acerca de la implementación de la propuesta pedagógica de la IE Cochabamba, en esta escuela se incorpora el uso del calendario comunitario, respetando los tiempos de la comunidad, así como el calendario cívico escolar, lo cual da lugar al nombre de las unidades didácticas o proyectos de aula.

Aquí en la institución la verdad más estamos trabajando con el calendario comunal ya, un calendario comunal y el calendario cívico escolar. De acuerdo a eso nosotros programamos el nombre de nuestras unidades de nuestros proyectos de acuerdo al mes, las actividades (Entrevista a Directora de IE)

En el Anexo 6 se puede apreciar el Calendario comunal y cívico escolar, donde mes a mes se consideran las principales actividades a celebrar, así como las principales comidas propias de la comunidad.

En cuanto a los elementos culturales propios de Ayacucho, en especial del distrito de Soccus y de la comunidad de Santa Rosa de Cochabamba, tenemos el caso de la celebración del “**Yarqa aspiy**” o fiesta del agua, donde se realiza la limpieza de acequias cercanas, éste es un elemento importante como parte de incorporar los valores y las tradiciones de la comunidad. De acuerdo al testimonio de la Directora, esta es una de las fiestas más importantes que se realiza con la participación de las niñas y niños de la escuela.

Hemos trabajado el calendario comunal viendo las fechas y los meses porque hay fechas donde por ejemplo hay fiestas tradicionales rituales que la comunidad realiza como el “**Yarqa aspiy**”, ahí lo hacen hasta con danzantes de tijeras, es en el mes agosto, es escarbar la acequia, limpiar la acequia y ellos hacen con rituales traen danzantes de tijeras, participa la comunidad, los niños justamente para que valoren, re-valoren (Entrevista a Directora IE)

De acuerdo con lo que refieren los padres de la escuela, para la celebración del “Yarqa aspiy” en la comunidad, es usual dar comienzo con el “pagapu” o el pago a la tierra con hojas de coca, chicha de jora y cigarro, es decir el pago a la “pachamama” o madre tierra para que durante el año las lluvias favorezcan a la región y además sea un año fructífero. Esta ceremonia tradicional congrega a la mayoría de pobladores de la comunidad. Así, en el focus group con madres y padres de estudiantes, un padre de un niño de 2° grado afirma con mucha convicción: “haciendo Yarqa aspiy nos reunimos todos”.

- **Watuchikuna: expresión viva de la cultura andina**

La propuesta oficial “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” (MINEDU, 2013) señala que es importante el respeto y el uso de la lengua originaria, así como del castellano en distintos espacios y procesos que se desarrollan en la escuela, dentro y fuera del aula.

En una investigación realizada por Páñez y Ochoa<sup>13</sup> (2000), en Ayacucho, se han recopilado adivinanzas directamente de un grupo de niñas y niños de las comunidades de Vilcas Huamán y Pampa Cangallo, destacando que las “watuchikuna” constituye un juego que favorece la competencia intelectual. Asimismo, dicha investigación señala que las watuchikuna permiten a los participantes explorar la realidad mediante la analogía, el ingenio y la memoria; en el caso de las niñas y niños, estimulan su desarrollo intelectual y reafirman su autoestima.

En muchos casos son imágenes creativas de gran belleza o descripciones ingeniosas de aspectos funcionales o de procesos del objeto de exploración, a través de las cuales plasman contenidos importantes de su imaginario. (Páñez y Ochoa. 2000)

En quechua, el significado literal de watuchi es “amarrar” y por extensión “adivinar”; es decir, lo que está amarrado, o atado y que necesita desatarse, a manera de descubrirse, o darse a conocer, compartiendo con la comunidad.

En base a las observaciones realizadas se pudo recoger que la propuesta pedagógica que se implementa en la escuela Cochabamba, incorpora el uso de “**watuchikuna**” o juego de adivinanzas populares, muy celebradas y que tienen un reconocimiento especial por la enseñanza de nuevo vocabulario en quechua, así como la valoración de la tradición oral de la comunidad. Esto se puede observar de manera espontánea durante el recreo:

Una niña aplaude y comienza a decir: Imallasa Haykallasa y le responden: Asá. Puka machaypi, puka machaypi y su amiga le dice “¿di qué más pues?”, a lo que completa: Puka machaypi yuraq sarakunan, a lo cual las niñas le responden: kirukuna, kirukuna. Se ríen. Luego la niña traduce: En una cueva roja, hay maicitos blancos, sí sabes? ... Los dientes, los dientes, jajaja. (Observación a niñas y niños en el recreo)

Las watuchikuna son especie de juegos familiares y amicales, a través de los que se desarrolla mucho ingenio, donde tienen como objetivo entretener y divertir

<sup>13</sup> Páñez, R. y Ochoa, S. (2000) “Cultura Recreacional Andina”. Lima: Páñez y Silva Ediciones. 1° Edición, 385p.

a los miembros de una familia o “ayllu”. Además, se caracterizan por su forma en verso, no se conoce versiones en prosa; poseen ritmo así como terminaciones fónicas que permiten un mejor recuerdo. Las watuchikuna son descripciones con ingenio de la misma realidad y de su entorno, que fomenta la participación, se acostumbra su uso en reuniones y a modo de diversión o entretenimiento. Las niñas y niños se divierten y aprenden a la vez, con “watuchikuna” que ellos mismos inventan o que los docentes proponen, como se puede apreciar en la siguiente:

Celia: Imallasa Haykallasa

- Niños: Asá

Celia: Qawan achachaw ukun añallaw (Por fuera asusta, por dentro qué rico)

- Niñas: Tuna, tuna

(Focus group a niñas y niños de Primaria. Celia 5° grado)

Desde el Ministerio de Educación, se busca promover el uso y la lectura de watuchi, con la difusión de materiales educativos como “Watuchikuna” un texto de Educación Primaria, al que se puede acceder a través de la plataforma PerúEduca <sup>14</sup> Sistema digital para el aprendizaje.

Según nos refiere la Directora de la IE Cochabamba, las watuchikuna son transmitidas por los integrantes de la misma comunidad de Soccas, tanto entre los comuneros, como madres y padres de familia y son valorados en la escuela.

Los niños conocen y crean sus propias adivinanzas o “watuchikuna” como escuchan también en su casa (Entrevista a Directora IE)

Durante el segundo día de trabajo de campo de los investigadores en la escuela Cochabamba, se pudo observar que estando la Directora y las docentes reunidas con algunas niñas y niños, mientras esperábamos la movilidad de regreso a Huamanga, estaban jugando también con las “watuchikuna” que causaban gracia y originaban risas entre los estudiantes, generándose una dinámica de complicidad y alegría entre estudiantes y profesoras. Las niñas y niños participaban con entusiasmo y pedían tanto a la Directora como a sus profesoras seguir con watuchikuna incluso en el camino de regreso a sus casas, apreciando las ideas nuevas o las creaciones espontáneas de ese momento.

Por tanto, se puede apreciar, a través de la observación a estudiantes en el recreo, así como a través de entrevistas, que las watuchikuna constituyen una expresión viva de la cultura quechua que se incorpora en la práctica educativa y en la implementación de la propuesta pedagógica en la IE Cochabamba. Es decir

<sup>14</sup> <http://www.perueduca.pe/recursosedu/textos-del-med/primaria/comunicacion/watuchikuna.pdf>

que existe el respeto y uso de la lengua originaria, de parte de estudiantes y docentes, fuera del aula. Sin embargo, esta incorporación se da a partir de las intervenciones espontáneas de estudiantes y docentes; no se da de manera sistemática en clases, a partir de su incorporación en la planificación curricular sino a modo de facilitador en la interrelación estudiante-docente, siendo aceptado e incorporado como parte de las expresiones culturales.

### **5.1.3. Percepción de la Evaluación Censal a Estudiantes – ECE**

La Evaluación Censal a Estudiantes – ECE es percibida en la escuela Cochabamba como un factor que dificulta la implementación de la propuesta pedagógica EIB, debido a que los estudiantes son evaluados en castellano, como segunda lengua. Las docentes de la escuela Cochabamba expresan su malestar o disconformidad con el hecho que se enseñe a los estudiantes en quechua y la evaluación sea en castellano.

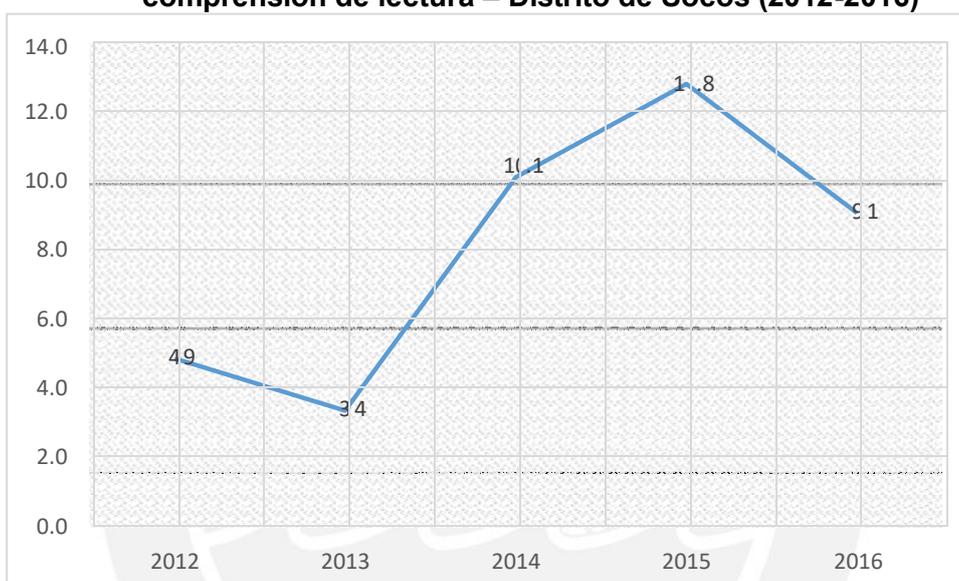
En el caso de la evaluación censal ECE, si a nosotros nos exigen que enseñe quechua, que se evalúe en quechua y de su propia realidad de los niños, lo que nos hacen trabajar. No vamos a comparar con la que dice el “Nueve de Diciembre” que ahora ha ocupado el primer lugar, con nuestros niños de aquí de 4to grado o de 2do grado, es imposible hacer esa comparación, como les decía nuestros niños son netamente quechua-hablantes, el quechua es el primer idioma que ellos dominan, claro... enseñamos en quechua y el examen viene en castellano (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Al respecto, la institución Tarea reflexiona que un aspecto por evaluar en el desarrollo de la política de formación docente en EIB es la relación entre obligatoriedad y participación voluntaria; ya que describe el caso emblemático en el cual los docentes que valoraron por propia iniciativa su participación en la enseñanza en EIB, permitieron luego fortalecer el clima favorable y el compromiso con el Programa. Caso contrario, la institución Tarea previene y/o advierte que la obligatoriedad en la enseñanza en EIB puede ser contraproducente en vista que es muy posible que algunos docentes trabajen bajo presión y/o obligados a enseñar en EIB sobre temas que todavía no dominan bien, generando por ende un clima no bueno ni ergonómico para el fortalecimiento de la enseñanza en EIB (Cuba 2016: 77). En ese aspecto, consideramos en la misma línea de análisis de la Institución Tarea, que la obligatoriedad de la enseñanza en EIB puede traer resultados negativos, como se pudo notar en el caso de algunos profesores de 1ro, 3ero y 5to de primaria del I.E No 38094 – Cochabamba, quienes referían que se estresaban enseñando

quechua, que sentían doble carga de trabajo al enseñar quechua y castellano a la vez, o que ellos preferían enseñar en castellano porque luego la ECE que aplicaba el MINEDU sobre avances en comprensión de lectura y Matemática de sus alumnos, evalúa netamente en el idioma castellano.

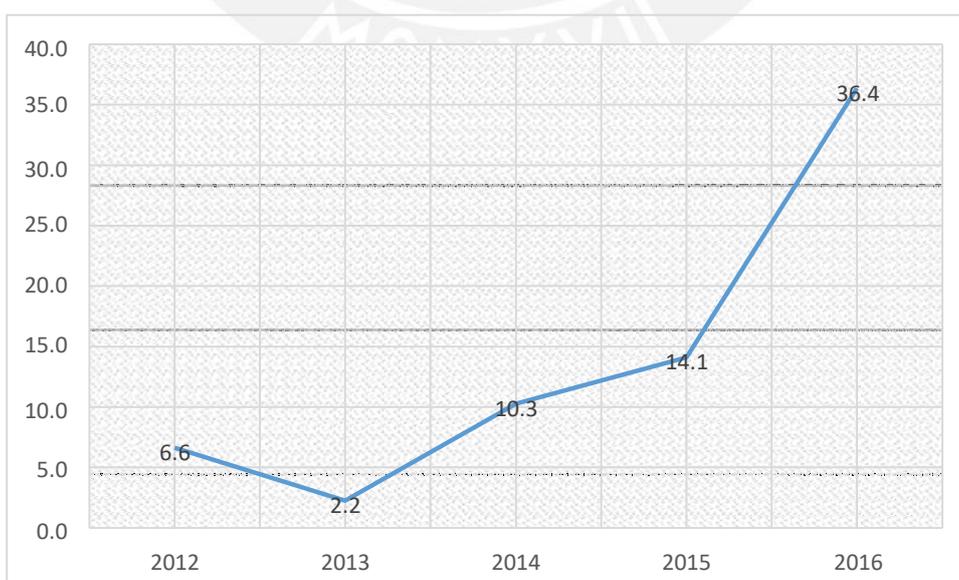
En los cuadros que siguen, se puede apreciar la evolución en los resultados de la ECE desde el año 2012 al 2016, desagregado a nivel del Distrito de Socos, considerando el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel satisfactorio, tanto en Comprensión lectora, como en Matemática.

**Figura N° 9. Porcentaje de estudiantes que alcanza nivel satisfactorio en comprensión de lectura – Distrito de Socos (2012-2016)**



FUENTE: UMC – MINEDU. Elaboración propia (2017)

**Figura N° 10. Porcentaje de estudiantes que alcanza nivel satisfactorio en matemáticas – distrito de Socos (2012-2016)**



FUENTE: UMC – MINEDU. Elaboración propia (2017)

Asimismo, la ECE es percibida por las docentes de la escuela Cochabamba como un factor que dificulta la implementación de la EIB debido tanto a la extensión de las lecturas, así como a que son muy distantes o que no son propias de su entorno, a diferencia de cómo son las lecturas que los estudiantes acostumbran a tener en la escuela.

Nuestros niños aprenden cuando le hablamos de su realidad, lo que me incomoda es que vengan exámenes con realidades distintas, ahora por ejemplo nosotros tenemos este pequeño textito que el niño tiene que aprender, va a inferir, va a deducir y todo pero en la ECE... ¿no sé si han visto el examen? Viene toda esta hoja para completar y el niño mira, yo veía a los niños miran así, entonces ha tenido que leer y han entendido otra cosa, es como nosotros somos castellano-hablantes y usted está trabajando en castellano, castellano y le toman un examen en inglés, no me parece (Focus group a docentes. Profesora de 3° grado)

De acuerdo a la percepción de las docentes de la escuela Cochabamba, la ECE es percibida como una evaluación externa a la realidad de los estudiantes, poco cercana a su realidad, de ahí el reclamo de las docentes acerca de los contenidos diferenciados para los niños quechua hablantes.

Cuando hay ECE sólo viene en castellano, todas las evaluaciones que vienen son en castellano y vienen lecturas extensas, lecturas que no son de su entorno, entonces para nosotros nos dan el cuaderno de quechua y nada de ese cuaderno viene y son temas que los niños ya conocen. (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Sin embargo, al contrastar esta percepción de las docentes con la realidad, hemos podido apreciar que no tiene un sustento objetivo en el escenario real. Por ello, al analizar el documento: Ayacucho ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?<sup>15</sup>, el cual presenta los resultados de la Evaluación Censal a Estudiantes –ECE 2016, en 4° Grado de Primaria en Educación Intercultural Bilingüe, se puede constatar que se han evaluado las capacidades lectoras de los estudiantes para:

- ✓ Identificar información explícita del texto
- ✓ Inferir significados del texto
- ✓ Reflexionar tanto sobre la forma como contenido del texto

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación (2016)

Asimismo, en la ECE 2016 EIB se ha realizado la evaluación en Lectura, en ambas lenguas, tanto en lengua originaria Quechua chanka, como en Castellano como segunda lengua.

En el siguiente texto, se puede apreciar un ítem de lectura de la ECE 2016 – EIB que ha sido liberado por la UMC, para difusión y análisis de resultados en las escuelas.

**Figura N°11: Ítem de Lectura de la ECE 2016 - EIB**

## Qaritukuq atuq



**H**uk punchawsi, atuq wayqupi purichkasqa. Chaysi huk kunturta hanay pachamanta uraykamuchkaqta rikurusqa. Hinaspas, ¿wawhiy, imatam kaypi rurachkanki? nisqa.

- Mikuy maskaqmi uramurqani. Chiri atipanaypaqmi achkata mikunay. Mana chayqa wañurquymanmi – nispas kunturqa kutichin.

Atuqqa kikillansi rimapakun: “kay kunturwan atipanakuykuman chayqa, llallirqullaymanchusmi. Chayna kaptinqa manañacha yarqaymanta mikuyta maskastin puriymanchu”. Hinaspas, kayhinata nin:

- Wawqiy, ñuqaqa wayqukunapi yachaq wakcha atuqlam kani, ichaqa qanmantapas aswantachusmi chiripi tiyayta atirquyman. ¿Manachu chay yachanapaq llallinakurquchwan? Huk tutalla urqupa umanpi tiyarqamusunchik. Qam llallirquwaptikiqa, ñuqa huk chitachata qusqayki, ñuqa llallirqusayki chaytaq, qam quwanki. ¿Allinchu?

Kunturqa allin yachaysapa kasqanta musyakuspas, arf nisqa. Chaysi iskayninku urqupa umanman qispinku. Kunturqa rumi patapis sayaykun, hinaspas sumaqta rapranwan wankukurqun. Atuqñataqsi kunturpa ñawpaqninpi tampa chupanta pampaman mastaykuspa tiyaykun. Chayna sumaqta tiyachkaptinkus, chawpi tutata chiriqa wayra lastantin qallaykamun. Hinaptinsi, atuqqa mancharikuspa amaña chirimunanpaq apukunata mañakun. Ichaqa aswantas lastaykun.

Yaqa achikyaytañas, atuqchaqa manaña millay chirita atipaspa, wañunayastin pampaman wichiynkun. Chayta rikuspas kunturqa rawka sillunkunawan hapiyuspa, atuqtaqa wayqumän kutirqachin. Chaypis inti llusirqamuptin as asllamanta yuyayninman kutisqa.

Atuqqa allinta qaliyarquspas llallichikusqanrayku kunturpaq chitachata maskamun. Achka punchaw maskasqanpis chitachataqa uwiha kanchamanta suwarqusqa. Chayta apaspas kunturmanqa qusqa llallichikusqanmanta.

Kuntur chitata apakuspa ripuchkaptinñas, atuqqa rimapakusqa: “mana allinta riqsichkaspaqa manam pimantapas millayta hamutanachu”, nispa.

Fuente: ECE 2016 – UMC – MINEDU

En resumen para este texto, el cuento trata acerca de una apuesta entre el cóndor y el zorro: el astuto zorro, reta al cóndor a pasar una noche en el nevado, creyendo que el cóndor era más débil y el premio al ganador sería una oveja. El cóndor, muy humilde, acepta el reto y gana la apuesta, incluso salvando la vida al zorro.

A través de este ítem, se puede apreciar que los estudiantes, en su mayoría, tienen dificultades para reconocer el orden en que suceden las acciones así como con deducir el tema central del texto.

La preocupación por los resultados de la ECE también forma parte de las exigencias de la Directora de la escuela Cochabamba a las docentes por mejorar los desempeños, ya que éstos forman parte de los compromisos de gestión educativa, plasmado en los documentos de gestión. Sin embargo, hay la percepción de que no se logran mejores resultados debido a lo que denominan una “combinación de lenguas”.

Los niños son quechua hablantes entonces yo ya les he dicho (a las profesoras) que porque no logramos la ECE, porque estamos trabajando, son buenas, tienen buenas estrategias, yo no puedo decir, ellas son pilas así como se dice, chicas innovadas tienen muchas estrategias innovadoras y no logramos ¿por qué? Porque estamos haciendo combinación de lenguas. (Entrevista a Directora IE)

En síntesis, de acuerdo a los testimonios recogidos, se puede apreciar que tanto la Directora como las docentes de la escuela Cochabamba perciben la ECE como una dificultad para la implementación de la EIB y una exigencia externa que no toma en consideración las características lingüísticas y culturales de los estudiantes; sin embargo, al analizar y contrastar con los resultados de la ECE EIB 2016, se hace evidente que existe una distancia entre dicha percepción con los datos de la realidad.

En síntesis, la implementación de la EIB en la I.E. Cochabamba, se realiza de manera débil debido a cuatro factores principales: el primero, referente a las pocas horas que le dedican los docentes a la enseñanza en idioma quechua a sus educandos, ya que solo les enseñan los días jueves; el segundo, referente al poco dominio de los docentes en lo referente a la enseñanza de conocimientos en el idioma quechua de forma escrita; el tercero, referente a la poca capacitación que reciben los docentes en materia de EIB y el cuarto, referente a la presión que sienten los docentes por priorizar la enseñanza en castellano en desmedro de la enseñanza en quechua a sus educandos, esto último debido a que los docentes quieren lograr que sus educandos lleguen a aprobar satisfactoriamente cada año la Evaluación Censal a Estudiantes – ECE.

## 5.2. RESPECTO A LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

En esta sección presentamos los hallazgos en relación a la formación y capacitación a los docentes en Educación Intercultural Bilingüe, tomando en consideración los puntos de vista de los diferentes actores del proceso educativo: las voces de las niñas y niños; las madres y padres de los estudiantes; los mismos docentes; la Directora de la IE Cochabamba, así como los especialistas de la UGEL Huamanga.

Como ya hemos señalado, de acuerdo a la propuesta oficial MINEDU (2013) es importante identificar que entre las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB, se considera:

Que cuente con docentes que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan en forma oral y escrita la lengua originaria de los mismos, así como el castellano. Asimismo, que hayan sido formados y apliquen los enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe.

De acuerdo a la información recogida, de los seis docentes que laboran en la escuela Cochabamba, todos tienen formación superior en Educación Primaria; sólo uno cuenta con formación docente en Educación Primaria con especialidad en Educación Intercultural Bilingüe, en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Ayacucho.

Es importante considerar además que la interculturalidad forma a ciudadanos que respetan otras culturas sin perder su identidad local, en ese sentido la formación en EIB amerita una **capacitación constante y permanente** de los docentes para lograr la formación de esos ciudadanos interculturales (GORE de Ayacucho 2008: 61 – 63, 72).

En los años 2016 y 2017, los docentes de la escuela Cochabamba no han recibido actualización o capacitación en EIB, no han tenido acompañamiento de soporte pedagógico integral – ASPI, que brinda el Ministerio de Educación. Es decir que de parte del Estado, los docentes no han recibido la capacitación adecuada para desarrollar la EIB. Este hallazgo se basa principalmente tanto en los testimonios de los mismos docentes, como de la Directora de la IE Cochabamba y especialistas EIB de la UGEL.

Cabe precisar que, en el reporte de la ECE – 2016 de MINEDU, en Ayacucho, el cuestionario aplicado a los docentes de las escuelas EIB de la región revela que el 57% de los docentes refiere haber recibido una formación para el ejercicio de

la enseñanza EIB. No obstante, el 51% de docentes señala que necesitan más capacitaciones o guías para enseñar a leer y escribir en lengua originaria.

En una entrevista realizada por la UNICEF al señor Manuel Yauli (ex Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Ayacucho), propuso que la mejor estrategia para la implementación de EIB es sistematizar una propuesta pedagógica con enfoque EIB pero con profesores capacitados en el manejo y tratamiento de lenguas. (UNICEF 2011: 3). Para el GORE de Ayacucho la interculturalidad forma a ciudadanos que respetan otras culturas sin perder su identidad local, en ese sentido la formación en EIB amerita una capacitación constante y permanente de los docentes para lograr la formación de esos ciudadanos interculturales (GORE de Ayacucho 2008: 61 – 63, 72). No obstante, dicho proceso de interculturalidad todavía tiene falencias en la actualidad en vista que muchas veces origina diferentes interpretaciones entre los propios funcionarios del Estado del cómo se debe aplicar o ejecutar la EIB (GORE de Ayacucho 2008:35).

A continuación se presentan los resultados de la formación y capacitación docente, considerando el manejo o conocimiento que tiene el docente acerca de la lengua originaria de sus estudiantes, tanto en forma oral como escrita y la estrategia de acompañante de soporte pedagógico integral – ASPI; así como las limitaciones en la aplicación de estrategias EIB y la perspectiva de los padres acerca de la capacitación de los docentes.

### **5.2.1. Manejo del docente en forma oral y escrita de la lengua originaria de sus estudiantes**

La característica que se aprecia para la implementación de la EIB en la escuela Cochabamba, es que los docentes no se encuentran capacitados o no cuentan con el manejo suficiente de la lengua originaria de sus estudiantes, lo cual constituye una limitación, ya que si bien tienen dominio del idioma quechua en forma oral, para conversar con los estudiantes, no tienen ese mismo dominio en forma escrita. Por tanto, los docentes no pueden enseñar a los estudiantes a escribir en quechua.

Como ya se ha señalado, el modelo de EIB que plantea el Ministerio de Educación (2013) es el de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, para lo cual se requiere de docentes con dominio de las competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y producir textos tanto en la lengua originaria como en castellano. Esta situación es reconocida por los docentes de la escuela, quienes identifican sus propias limitaciones en el manejo de la lengua originaria, ya que

no se encuentran totalmente capacitados, especialmente a nivel escrito, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Nosotros, yo especialmente, tengo dificultad hasta para poder enseñar su lengua porque no todos estamos capacitados en una segunda lengua, de ellos el quechua ¿no? (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Este desconocimiento de la lengua originaria tiene serias implicancias en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, tal como señala Braslavsky (2006), en tanto que para construir una educación de calidad se requiere que las estrategias didácticas que se utilizan en el aula se encuentren adecuadas a las características de los estudiantes en términos culturales y especialmente en términos lingüísticos, de otro modo se corre el riesgo de que no haya una real comprensión y apropiación de los contenidos.

En cuanto a la expresión oral en quechua, las docentes señalan que no hay mayores problemas; no obstante las dificultades se presentan en la escritura debido a que no conocen las pautas de escritura y no tienen con quien consultar sus dudas.

En expresión oral excelente (los estudiantes), pero en escritura dificulta muchísimo escribir, yo misma también, yo hablo muy bien el quechua pero en escritura a veces me equivoco. (Focus group a docentes. Profesora de 4° grado)

Esta situación coincide con la información recogida por el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad en una encuesta a docentes cuyos estudiantes fueron evaluados en la Evaluación Censal a Estudiantes – ECE 2014, donde el 57% de docentes no pueden leer ni escribir en lengua indígena y el 19% no puede hablar fluidamente en castellano. Las dificultades que se presentan en el dominio del quechua son de diferente índole, ya que de acuerdo a las docentes, los mismos padres de familia no conocen las palabras en quechua que se requiere para la EIB, tal como refiere a continuación.

Dominar, dominar, no. Sí hablamos porque sabemos, pero dominar, dominar no. porque hay términos, palabras que existen en el cuaderno de trabajo que desconocemos, hemos solicitado incluso que estamos en una zona rural, le preguntamos a los padres y ellos también desconocen a pesar de que son netos quechuas. (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

De manera complementaria, las profesoras presentan algunos ejemplos de situaciones de enseñanza aprendizaje que tienen limitaciones debido a la falta de conocimiento acerca del significado de ciertas palabras.

Cuando decimos, por ejemplo: “agrupemos conjuntos con nuestras características”, “características” ¿qué se dirá en quechua?, entonces yo tengo dificultad cuando yo quiero hablar en su lengua: “a ver vamos a hacer un conjunto

de frutas con nuestras características”, yo quiero decir en quechua “características” y no puedo. (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Incluso se menciona la carencia de recursos como en el uso de un diccionario, que no considera todas las palabras que se requiere; asimismo, la combinación de la lengua quechua chanka con “préstamos del castellano”.

No estamos comprendiendo algunas palabras en quechua y como también nosotros mismos nos truncamos con una palabra, ah que querrá decir buscamos en el diccionario y no existe esa palabra, ay que querrá decir, no hay un ejemplito ni una rayita al menos, uno sigue eso, entonces eso dificulta, que no existen todas las palabras en el diccionario y pienso que también esto ya se va perdiendo ya, estamos hablando aquí en la zona en todas las zonas posiblemente ya estamos hablando combinado, ya no es neto, neto quechua, ya no es quechua, a no ser que en Cuzco lo estén hablando pero aquí es con préstamos del castellano. (Focus group a docentes. Profesora de 3° grado)

En base al análisis de los testimonios de docentes, Directora y las observaciones en aula se puede colegir que el escaso manejo del idioma quechua por parte de los docentes, especialmente en forma escrita, constituye una grave limitación para la implementación de la EIB en la escuela Cochabamba, con serias implicancias en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, así como para el logro de una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, según Braslavsky (2006).

A pesar de todo lo referido, sabemos que estos cambios durante el proceso de implementación de la EIB, tanto en la I.E. Cochabamba como en las aldeañas, son lentos y seguirán denotando muchas contradicciones (Zavala 2016: 223). Asimismo, consideramos que las limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en EIB identificada en la I.E Cochabamba, referentes a la priorización de la enseñanza del idioma castellano en desmedro del quechua, son el fiel reflejo de un Estado Peruano que anteriormente rechazó la diversidad cultural de su sociedad para luego aceptarla, aunque sólo sea en el plano meramente declarativo (Zavala 2016: 215).

El Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias - RNDBLO<sup>16</sup>, contiene la relación tanto de docentes, así como no docentes -que más adelante

<sup>16</sup> Mediante Resolución Ministerial N° 630-2013- ED se crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe y el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias del Perú, a cargo

puedan acceder a una plaza de una IE EIB- quienes tienen algún nivel de dominio en una de las 47 lenguas originarias del Perú. Para el RNDBLO se considera tener algún dominio, a partir del nivel Básico.

En el listado del RNDBLO se indica el año de evaluación, tanto para la evaluación oral como escrita. La permanencia en dicho Registro es de 3 años en total, mientras que al terminar este período, el docente debe volver a ser evaluado para continuar vigente en el registro. Así, por ejemplo, si un docente fue evaluado en el año 2015, entonces en el 2018 debe volver a ser evaluado.

Todos los docentes de esta IE están inscritos en el Registro Nacional de Docentes Bilingües. (Entrevista a Directora IE)

Efectivamente, los docentes de la Escuela Cochabamba de Soccus sí se encuentran inscritos en el Registro Nacional de Docentes Bilingües en Lenguas Originarias - RNDBLO, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro, sin embargo ellos mismos manifiestan que tienen dificultades con el uso del idioma quechua.

**Cuadro N° 20. Nivel de dominio de los docentes de la IE N° 38094, según RNDBLO**

N°	CÓDIGO	Lengua originaria 1	AÑO Eval. Oral 1	NIVEL
1	2017-6-Docente	Quechua Chanka	2015	Básico
2	2017-4-Docente	Quechua Chanka	2015	Avanzado
3	2017-3-Docente	Quechua Chanka	2015	Intermedio
4	2017-1-Docente	Quechua Chanka	2015	Intermedio
5	2017-5-Docente	Quechua Chanka	2015	Básico
6	2017-2- Docente	Quechua Chanka	2015	Intermedio
7	2017-1- Directora	Quechua Chanka	2015	Intermedio

Elaboración propia (2017). Fuente: Registro Nacional de Docentes Bilingües. MINEDU, 2016.

De los seis docentes de la escuela Cochabamba, dos se encuentran en nivel básico, tres en nivel intermedio y un docente en nivel avanzado; sin embargo, el especialista EIB de la UGEL señala al respecto:

Si usted ve el registro nacional de docentes bilingües, constantemente los docentes vienen acá, o sea los docentes no llegan a un nivel avanzado, o sea para llegar a un nivel avanzado tendrían que tener un dominio de la escritura. (Entrevista a Especialista EIB 1 de la UGEL Huamanga)

Estas limitaciones en el manejo de la lengua originaria Quechua, se expresan en la dificultad para la escritura del idioma.

Acá en el centro educativo hay docentes que no manejan el EIB ó sea no dominan las dos lenguas, no. Por ejemplo el quechua, es poco, saben hablar pero no saben escribir. Ese es un problema entonces yo cuando hay capacitaciones y nos obligan a que uno tenga que trabajar con eso las profesoras

se oponen, la mayor parte de las sesiones que trabajan es en castellano.  
(Entrevista a Directora IE)

Esto significa que si bien los docentes se encuentran inscritos y reconocidos en el Registro Nacional de Docentes Bilingüe – RNDB, ellos mismos señalan que no tienen las capacidades para enseñar el idioma quechua, ya que tienen dificultades con la escritura, por lo cual no tienen las competencias necesarias para ejercer la docencia en EIB. Por tanto, el MINEDU, así como la DRE Ayacucho, no están cumpliendo con el principio de calidad en la dotación de docentes para la EIB.

Hay términos que todavía no domino muy bien, si entiendo algo podemos escribirlo, pero mis niños como son casi bilingües de día entonces los niños allá combinan, hasta uno mismo, ya combinamos igualito. (Focus group a docentes. Profesora de 1° grado)

Según refieren los propios docentes, las principales limitaciones se identifican para escribir en quechua, ya que si bien ellos tienen manejo del idioma a nivel oral, no ocurre así a nivel escrito.

Hablar es fácil pero yendo a los hechos en la enseñanza de los niños, los niños también hablan correctamente su quechua, pero ¿qué sucede? que al momento de desarrollar el libro, porque el libro hay que desarrollar, los niños tienen que escribir, en escritura son cero los niños, no saben escribir esa es la gran dificultad que yo tengo en mi salón, no pueden escribir los niños” (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

Por ello, se puede afirmar a partir de los testimonios recogidos de las profesoras de la escuela Cochabamba, como del RNDB que existe un escaso manejo o conocimiento del quechua, especialmente en cuanto a la escritura de las palabras o lenguaje escrito, que es donde se presentan las mayores dificultades. Estos resultados coinciden con el estudio de factores asociados realizado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (MINEDU, 2016) en el cual se halló que la mayoría de docentes (65%) evaluados en escuelas EIB, no conoce el idioma originario de los estudiantes de su escuela.

Esta situación de escaso manejo de la lengua originaria por parte de los docentes, constituye una severa limitación para la implementación de la EIB en la escuela Cochabamba.

### **5.2.2. Estrategia de Acompañante de Soporte Pedagógico Integral – ASPI**

La propuesta oficial “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad” (MINEDU, 2013) considera el acompañamiento de Soporte Pedagógico Integral – ASPI a los docentes, como una estrategia de asesoría pedagógica, así como

de actualización dirigida a los docentes de EIB que tiene como objetivo principal fortalecerlos en las competencias priorizadas para mejorar su práctica pedagógica.

De acuerdo a la información recogida a través de las entrevistas, este acompañamiento de soporte pedagógico integral no se ha recibido en la IE Cochabamba, a pesar que la escuela se encuentra en el Padrón o registro de IIEE reconocidas como EIB. Incluso en el focus group a docentes, la profesora de 3° grado manifestó de manera categórica: “Nosotros no tenemos ASPI, no tenemos soporte”.

Al respecto, el especialista de EIB de la UGEL Huamanga manifiesta:

En Cochabamba no hay intervención de ASPI (en 2016), no hay hasta ahora (2017). Y los maestros trabajan a su manera. Ellos te dicen “estoy trabajando educación intercultural bilingüe”, pero cuando tú estás presente ¿cómo están trabajando?, no de manera organizada sino a la manera que ellos quieren... Entonces a su manera trabajan, mezclando, quechua-castellano, mezclando. Y ahora tú le dices “tienes que enseñar, para que estos niños te comprendan lo que tú le enseñas en castellano, primero tendrían que aprender el castellano” le dices, no quieren tampoco. (Entrevista a Especialista EIB 1 – UGEL Huamanga)

Debido a esta falta de acompañamiento, los docentes carecen de una asistencia técnica en la implementación de la EIB, por tanto no cuentan con un especialista a quien realizar sus consultas o dudas en relación a su práctica pedagógica. Asimismo, al no contar con dicha asistencia pedagógica existe el riesgo que los docentes desarrollen la EIB en la escuela “a su manera”, es decir mezclando el quechua con el castellano.

Según la información brindada por la Directora, los docentes de la escuela Cochabamba no han recibido capacitación ni asistencia pedagógica, incluso la percepción de la Directora hace referencia a que en el año 2016 “casi hemos sido abandonados”. Esta asistencia debería ser brindada por el Acompañante de Soporte Pedagógico Integral – ASPI, estrategia que no llega a la escuela Cochabamba a pesar de que se encuentra inscrita en el Registro de Instituciones Educativas Bilingüe del MINEDU. Ello se debe a que la escuela es polidocente, es decir que cuenta con un docente por grado, a diferencia de las escuelas unidocente y multigrados que sí han sido priorizadas.

Aquí no hemos tenido ASPI, no, no han llegado y eso que es una institución EIB, yo fui a gestionar, está inscrita claro en la UGEL y en la DRE, sí es bilingüe esta institución. Entonces yo fui a coordinar ¿por qué no nos habían dado?, me dicen que como es poli-docente solamente el programa es para uni-docentes y multi-grados, creo que eso no correcto mientras tenemos acá niños que al cien por

ciento se expresan en quechua, debió haber entrado en el programa. (Entrevista a Directora IE)

Por ello, la Directora reconoce que aún falta mucho por mejorar en la escuela, en la práctica de enfoques y estrategias de la EIB, sin embargo reconoce también que se requiere de un acompañamiento, monitoreo y seguimiento constante de las sesiones para tener mejores resultados.

Aun todavía falta, no puedo decir al cien por ciento, de repente poner en práctica lo que se ha aprendido, cuanto me gustaría que por lo menos ASPI entre y nos monitoree, nos oriente, nos guíe, esta sesión la vas a trabajar así y si vas a lograr. (Entrevista a Directora IE)

Es decir, desde la mirada de la Directora existen limitaciones en la aplicación de enfoques y estrategias EIB, lo cual es necesario desarrollar mediante la asistencia técnica de los ASPI y orientaciones precisas. Debido a ello, se percibe como una carencia o falta de oportunidad para el desarrollo de capacidades de los docentes, así como una falta de orientación en la implementación de la propuesta pedagógica, tal como expresa la profesora:

Ya los centros educativos que desde el año pasado trabajan con ASPI qué bien están trabajando, porque yo tengo una coleguita que desde el año pasado ya ha estado trabajando y sus sesiones los hacen en quechua, nosotros tenemos dificultad con algunas palabritas. (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

Debido a esta falta de acompañamiento, los docentes carecen de una asistencia técnica en la implementación de la EIB, por tanto no cuentan con un especialista a quien realizar sus consultas o dudas en relación a su práctica pedagógica. Asimismo, al no contar con dicha asistencia pedagógica existe el riesgo que los docentes desarrollen la EIB en la escuela “a su manera”, es decir mezclando el quechua con el castellano.

La falta de capacitación y acompañamiento docente a través del ASPI, es reconocida en la escuela Cochabamba, desde la UGEL Huamanga, a pesar de ser una escuela con población quechua hablante. Desde la mirada del especialista EIB de la UGEL Huamanga, la principal dificultad al no contar en la Escuela Cochabamba con la visita y monitoreo de los Acompañantes de Soporte Pedagógico Integral – ASPI, es que se diluye el compromiso de trabajo de la Educación Intercultural Bilingüe y de esa manera, se desarrolla una propuesta pedagógica como escuela monolingüe.

Generalmente ellos cuando no hay ASPI, como no hay visita constante, no hay un soporte técnico, ellos agarran el sistema normal. Hay muchas instituciones EIB que están haciendo eso. (Entrevista a Especialista 1 EIB UGEL)

La falta de asistencia técnica a través de ASPI pone en evidencia también la debilidad a nivel de la UGEL en cuanto a estar en capacidad de gestionar la implementación de la propuesta, lo cual nos lleva a plantear que además existe un problema de gestión, así como de desarticulación de políticas en los tres niveles: nacional, regional y local.

De otro lado, el mismo especialista identifica que la presencia de los ASPI en las escuelas, puede ser vista como una limitación en cuanto a los horarios que deben cumplir, ya que los grupos de interaprendizaje se desarrollan posterior al horario de clases, por lo que podría generar cierta incomodidad en los docentes.

Los directores o los docentes no quieren la presencia del ASPI, de alguna u otra manera son vistos, ellos en cualquier momento, por ejemplo, quieren salir temprano....entonces eso les incomoda. (Entrevista a Especialista 1 EIB– UGEL Huamanga).

Desde la UGEL Huamanga, se reconoce que aún falta mucho por desarrollar en términos de la capacitación a los docentes, ya que hasta el momento, sólo se ha llegado al 5% o menos, de los 10,000 docentes registrados.

Mira, hasta año pasado (2016) hemos capacitado a varios maestros, pero si tenemos unos 10,000 maestros será una mínima parte de 5%, menos capaz hemos capacitado de parte de la UGEL. Y estos maestros capacitados, creo que ahí lo hacen el taller, ahí lo escuchan pero cuando vuelven a su escuela siguen con lo mismo, lo dejo ahí y así. Cuando le exiges como dicen “Es que hay problema. Por ejemplo en los libros que nos mandan del Ministerio de Educación no hay algo de Ayacucho, más viene de Cuzco” dicen que eso viene. (Entrevista a Especialista 2 EIB UGEL Huamanga)

Asimismo, si bien en términos de logros cuantitativos de la capacitación, aún falta mucho por desarrollar, en términos cualitativos también es necesario seguir trabajando para cambiar la actitud del docente y lograr un mayor compromiso con la EIB.

Los docentes de la escuela Cochabamba piden al Estado que les brinde capacitación o actualización, para que puedan desempeñarse en la Educación Intercultural Bilingüe, mejorando los enfoques y estrategias de EIB con los estudiantes.

Incluso existe una posición de reclamo de parte de las profesoras, ya que no sienten el apoyo de las instancias que deberían brindarles asistencia técnica, como en el caso de la UGEL. Asimismo, se revelan también aspectos de rivalidad con los especialistas, funcionarios de la UGEL o del Ministerio de Educación, que no comparten los conocimientos.

Pedimos capacitación de la UGEL. Si el Ministerio de Educación capacita a sus especialistas, y ¿por qué los especialistas se lo guardan? ¿Por qué no nos enseñan y nos orientan? O nosotros cuando vamos no tienen tiempo o simplemente no los encuentran...han salido. Nosotros queremos formar, cada año los niños van mejorando, nosotros queremos tener niños líderes, niños que salgan de esta pobreza, todo sale de nuestro bolsillo, nuestros papitos no tienen porque el gobierno les ha dado mucha asistencia entonces ya no quieren trabajar, todo quieren recibir gratis, gratis, gratis, dicen ¿por qué voy a comprar libros profesora, si el estado da?, pero no es suficiente, nosotros también sacamos las hojas de práctica de muestras y el sueldo que nos dan, el pasaje que gastamos, todas esas cositas. (Focus group. Profesora de 1° grado)

El pedido de las docentes –como aspiración-- es poder tener mayor capacitación para estar en mejores condiciones para implementar la EIB y mejorar los resultados. No obstante, nuevamente, el tema económico surge como un aspecto que limita sus posibilidades o que debilita la posibilidad de desarrollar sus capacidades.

Mayor capacitación, porque como dice mi amiga aquí van a Lima se capacitan y ahí muere, no nos llega a nosotros, porque si nosotros queremos capacitarnos hay que sacar del bolsillo: 50 soles, 100 soles, 200 soles, por 1 mes o por 20 días, y ¿eso? ¿Cómo recuperamos eso? (Focus group. Profesora de 2° grado)

Finalmente, queda como una demanda acerca de los recursos económicos necesarios para financiar la capacitación docente, ya que siendo un aspecto tan importante para el desarrollo e implementación de la EIB, no puede quedar dependiendo sólo de la capacidad o posibilidades económicas de cada docente. Precisamente, el principal reto en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, de acuerdo con el Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021 (MINEDU, 2016) consiste en cubrir el déficit de docentes EIB formados y titulados en esta especialidad para los tres niveles de educación básica regular y para atender otras modalidades del sistema educativo. Según el cálculo realizado por MINEDU, se requieren 17 mil docentes de EIB nuevos para poder atender a todas las instituciones educativas que deben prestar este servicio.

### **5.2.3. Limitaciones para la aplicación de Enfoques y estrategias de EIB**

Los docentes de la escuela Cochabamba manifiestan de manera explícita que requieren del apoyo y acompañamiento para la implementación de enfoques y estrategias de EIB, específicamente con el acompañamiento de soporte

pedagógico integral – ASPI, sin embargo hasta el momento refieren que esto no ha sido posible, debido a la priorización de las escuelas unidocente y multigrados.

Nosotros no tenemos ASPI, no tenemos soporte, no tenemos acompañamiento, pese a que la zona rural requiere más que en la ciudad (Focus group a docentes. Profesora 3° grado)

La percepción de la situación es de estar “como abandonados” a la par genera reclamos también, ya que la percepción del docente es que aquellas instancias que deberían brindar soporte y acompañamiento, se encuentran ausentes.

Sinceramente recién estamos iniciando nuestra institución en enseñar quechua y tenemos mucha dificultad, demasiada, y yo creo que para superar esas dificultades el Ministerio nos debería ayudar con más capacitación constante porque sinceramente desconocemos y ya los centros educativos que desde el año pasado trabajan con ASPI que bien están trabajando, porque yo tengo una coleguita que desde el año pasado ya ha estado trabajando y sus sesiones los hacen en quechua. Nosotros tenemos dificultad con algunas palabritas, nuestras sesiones no podemos hacerlas en quechua porque sinceramente desconocemos algunas palabritas como “sesión” ¿qué se dice en quechua? “Área” ¿qué se dice? Tenemos muchas dificultades. (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

Para los docentes de la escuela Cochabamba la capacitación o actualización constituye una obligación de parte del Estado, que a la fecha no se está cumpliendo. Dicha capacitación debería ser por áreas y cumplir con ciertos criterios de calidad y de tiempo, de manera que pueda tener como resultado mejores desempeños de los docentes. Especialmente se requiere la asesoría metodológica para la aplicación de enfoques y estrategias EIB y el modelamiento en la práctica para desarrollar una sesión de aprendizaje.

El Estado obligatoriamente debe capacitarnos por zonas, por distritos, digamos por toda una semana, comprender con ellos mismos, formular la sesión, como, por ejemplo ahora tenemos dudas de ciencia y personal social porque hay otros enfoques, no sé qué cosa, pero como le digo antes los pasos eran más sencillos y llegabas a tus niños, pero ahora no, para matemática otro, para ciencias otro, por las competencias, por los enfoques, entonces en eso hay una duda, hay un choque, porque no nos han capacitado, solo nos dicen hagan eso, el enfoque es esto, esto es esto, nada más, pero no hay una persona capacitada, especializada que nos diga “ahora vamos a formular una sesión”, “vamos a hacer todos”, o “así se hace” o “un ejemplo y ahora ustedes practiquen” (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Desde la percepción del docente, constituye un aspecto negativo para la implementación de la EIB los recursos económicos necesarios para la capacitación; es decir, quién asume los costos de capacitación.

Si queremos capacitarnos tenemos que sacar del bolsillo y el que se ha capacitado en la UGEL cobra su plata y bueno, ahí qué podemos hacer, de alguna manera algo hemos aprendido. Si nos enseñara la UGEL de esta manera sería otra cosa nuestra educación pero no se lo guardan, y los que estamos más interesados ahí vamos, pero debe haber una obligación a que mande el Ministerio a un capacitador y que nos capacite y que hagamos juntos nuestra sesión, nuestros documentos, nuestros planes, y vamos aplicar en nuestro plantel con nuestros niños, es otra cosa, no es solamente mandar “que ha llegado Norma... que ha llegado esto” “hay que hacer esto, esto y esto” (Focus group a docentes. Profesora de 3° grado)

Precisamente un aspecto que emerge de parte de los docentes, es el sentimiento de descontento en relación a su remuneración, que conlleva a un sentimiento de desvalorización. Los docentes de la escuela de Cochabamba coinciden en manifestar que se sienten desvalorizados, debido al bajo nivel de la remuneración que reciben. Este constituye un factor que influye de manera negativa en su desempeño, incluso manifiestan que se sienten “*renegados*” ya que los docentes sienten que no son valorados en términos remunerativos, ni reconocidos en su desempeño social.

Al respecto, presentamos un testimonio de un profesor de 6° grado de Primaria, en donde, de manera objetiva plantea la necesidad de cubrir los recursos didácticos, con sus propios recursos económicos.

Si quieres hacer una buena sesión al día te gastas 2 papelotes, 3 papelotes, yo uso 4 papelotes al día para 2 áreas, y por 5 días ¿cuánto es? una hoja de practica que cada día usamos, yo tengo 8 niños y 2 áreas,  $8+8=16$ , s/1.60 que no me da la dirección, que no me da el padre de familia, y si yo quiero que aprendan saco de mi bolsillo, y ¿acaso yo tengo un sueldo...un sueldo que por lo menos cubre mi canasta?, por eso estamos renegados. (Focus group a Docentes. Profesor de 6° grado)

Es por ello que los docentes de la IE N° 38094, a pesar que reciben el incentivo económico decretado por el Ministerio de Economía y Finanzas - MEF por ser docentes de EIB, sienten que son explotados económicamente. En ese sentido, reclaman una capacitación pero que sea asumida económicamente de parte del Estado.

No es igual con la palabra y la práctica no es igual, en la práctica una aprende, eso es lo que se quiere, una capacitación pero que pague el Estado, a nosotros

nos siguen sangrando con el mísero sueldo que nos dan. (Focus group a Docentes. Profesora de 5º grado)

En relación a los factores que influyen en la calidad de los aprendizajes, según Braslavsky (2006) es importante identificar no sólo incentivos de tipo pecuniario, que en este caso no estaría cumpliendo las expectativas de los docentes, sino además el reconocimiento a las buenas prácticas educativas como parte de la valoración al trabajo conjunto que se da en las escuelas.

Como se puede apreciar por los testimonios recogidos de los docentes de la escuela Cochabamba, a pesar de los incentivos económicos que reciben por su condición de docentes de escuela rural EIB, existen sentimientos de descontento e insatisfacción de parte de los docentes en relación a las condiciones para la implementación de la EIB, así como respecto a la remuneración que reciben.

#### 5.2.4. La capacitación docente desde la perspectiva de madres y padres

- ***“Allinmi chay capacitacionman rinmanku hinaspamasta yachamunmanku riki” (Madre de familia - Focus group) “Está bien que vayan a capacitaciones para que aprendan mucho más”*** (versión castellana, traducción nuestra)

Desde la perspectiva de las madres y padres de los estudiantes, existe consenso o acuerdo entre las madres y padres de familia en relación a que sus hijas e hijos aprenden, o están aprendiendo mejor que antes, ya que los docentes se encuentran bien capacitados.

Porque están aprendiendo más los niños, al menos veo a mi hijo ahora está un poco mejor que antes. (Focus group a padres. Padre de estudiante de 2º grado)

Los profesores están enseñando bien. Están bien capacitados. (Focus group a padres. Madre de estudiante de 4º grado)

Incluso las madres y padres manifiestan que las capacitaciones a docentes constituyen un componente positivo en el proceso educativo, ya que redundan a favor de los estudiantes. Tal como se aprecia en el siguiente testimonio en quechua (traducido al castellano) de un padre de familia:

Realmente, kay Allinmi masta capacitacionman paykuna porque ñuqaykupas munaniku wawa churiyku masta mas yachananta porque aveces chaylawkunapi mas siempre sasachakuy kachkan riki entonces chay casukunapi ñuqayku munaymanku profesorniykuna kaypi kaqkuna aswan masta rinmanku capacitacionman rinmanku igual kanmanku tanto nivel nacional, regional distrital Chayta mañakuniku masta capacitakunanta.

Realmente, está bien que ellos se capaciten más, porque queremos que nuestros hijos e hijas aprendan más y más. A veces en esas cosas está el problema, por eso queremos que nuestros profesores vayan a capacitaciones. Pedimos que las capacitaciones sean a nivel nacional, regional y distrital. (Focus group a padres. Señor Mario)

De esta manera, las madres y padres coinciden en expresar que es positivo que los docentes se capaciten en talleres, ya que estos son bien aprovechados por ellos, sea en Lima o en Huamanga, a través de los diferentes niveles de gobierno.

Ñuqapa uyarisqaymanhinaqa prosorkuna, vacacionispi rinku a la ciudad Lima, chaypi una simana dos simanas paykuna tallerkunapi participanku. Justamente, yaqa chaykunawanhinash kay institucionkunapas, kay nueva construccionkunawanpas kay qamurin porque manas kay ñuqanchikpa centronchikkunamanta prosorninchikkuna imapas huñunakuy qayakuy kaptin manas faltakunchu participacionninku casi la mayor parte lliw riki.

De acuerdo a lo que sé, los docentes en sus vacaciones viajan a la ciudad de Lima, allí por una o dos semanas participan en talleres. Creo que con eso vienen a nuestras instituciones, justamente, vienen también las nuevas construcciones. Porque los maestros de nuestra escuela cuando hay citaciones o reuniones no se faltan, es decir su participación es en todo. (Señor Antonio, padre de estudiante de Primaria).

Para las madres y padres de los estudiantes de la escuela Cochabamba, existe consenso acerca que los docentes están bien capacitados; asimismo, ellos apoyan los esfuerzos que los profesores realizan para capacitarse, viajando a Lima o a Huamanga, para poder brindar una mejor educación a sus hijos. Además, piden el apoyo para las capacitaciones de los docentes en los tres niveles de gobierno.

### **5.3. RESPECTO A LOS MATERIALES EDUCATIVOS**

De acuerdo a la propuesta oficial de EIB MINEDU (2013) es importante identificar que una de las características mínimas e indispensables que hacen que una escuela sea considerada de EIB, es la siguiente:

- Que cuente con materiales educativos para las diferentes áreas tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano (sean estas como primera o como segunda lengua).

En concordancia con dicha premisa, el Plan Operativo Institucional – POI 2016<sup>17</sup> del MINEDU planificó en el marco del Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje de Estudiantes de Educación Básica Regular – PELA 090, la actividad “Dotación de material y recursos educativos para estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe en Primaria”, para lo cual se programó una meta física de 389,191 estudiantes y un monto total de S/.14,824,717.00 nuevos soles. En el año 2016, el Ministerio de Educación realizó la distribución de materiales educativos escritos en lenguas originarias, son cuadernos de trabajo en las lenguas Quechua: chanka, collao, Inkawasi Cañaris y kichwa amazónico, aimara, awajún, ashaninka, shawi, shipibo-konibo, nomatsigenga, wampis, yanesha, harakbut, jaqaru, yine, matsés, matsigenka y kandozi-chapra. En el 2016 la escuela N° 38094 – Cochabamba, sí ha recibido materiales educativos EIB del Ministerio de Educación en quechua chanka para los estudiantes y los docentes. Estos materiales son los cuadernos de trabajo, que han sido elaborados por el MINEDU: Yupana, Sumaq Kawsay y Rimana.

**Cuadro N° 21. Materiales educativos entregados en la I.E. N° 38094 (2016)**

TIPO	GRADO	NOMBRE	ÁREA
Cuaderno de trabajo	1°	SUMAQ KAWSAY KUSKANCIK YACHASUNCIK LLAMKANA MAYTU QICHWA	Personal social
	2°		
	3°		
	4°		
	5°		
	6°		
Cuaderno de trabajo	1°	RIMANA KUSKANCIK YACHASUNCIK QICHWA	Comunicación
	2°		
	3°		
	4°		
	5°		
	6°		
Cuaderno de trabajo	1°	YUPANA KUSKANCIK YACHASUNCIK QICHWA	Matemática
	2°		
	3°		
	4°		
	5°		
	6°		
Elaboración propia (2017). Fuente: MINEDU (2016)			

No obstante, los docentes manifiestan que no han recibido la capacitación del MINEDU para el uso de los materiales educativos. Por tanto, no es suficiente con tener los materiales educativos oportunamente, en la escuela y en el aula, sino que los docentes se encuentren capacitados para que éstos materiales puedan

<sup>17</sup> POI 2016 MINEDU. Aprobado con Resolución Ministerial N° 07-2016-MINEDU. Pág. 14.

ser utilizados de manera efectiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Una de las limitaciones que se identifica es en relación al uso de los materiales educativos, como los libros en quechua que han sido entregados de manera oportuna por el Ministerio de Educación; sin embargo, los docentes expresan que no logran comprender todo lo que está escrito, por tanto no suelen usarlo como material didáctico.

Respecto a la dotación de materiales educativos y didácticos, de tipo fungible, tales como papelotes o plumones para pizarra, las docentes de la IE N° 38094 manifiestan su preocupación acerca de quién debe asumir los costos que se generan:

Yo quiero que ustedes nos entiendan también y quizás por eso algunos no traemos, porque no hay apoyo económico del padre, el padre está en una situación crítica, de pobreza, extrema pobreza, ¿qué le voy a exigir? Por eso, entonces ¿quién tiene que velar sinceramente, en una educación de un país para que logre la mayoría? el Estado. Que invierta el Estado sería muy bueno que nos dé siquiera útiles, goma, plumones de pizarra, nosotros para el año necesitamos 2 plumones de pizarra, la dirección que nos regale 7, no alcanza, sólo 2 semanas dura un plumón, y ¿el resto del año? reclamamos y ¿eso quién debe asumir? ¿El docente? No ¿El padre de familia? No tiene. ¿Qué vas a hacer? muchas veces quieres hacerlo y no lo haces, ahí es el fracaso, porque tú no tienes suficiente material, la parte teórica y la parte práctica, todo debe funcionar, para mí como docente, y la práctica mucho más que la teoría, ahí podemos lograr nosotros un aprendizaje bueno, porque si no así estamos cojeando. (Focus group a docentes. Profesora de 2° grado)

Según este testimonio, vemos que nuevamente emerge el tema de los recursos económicos necesarios para la implementación de la propuesta EIB, donde los docentes perciben que hay una falta de inversión en educación de parte del Estado, que no puede ser asumida por los actores sociales.

### **5.3.1. Los cuadernos de trabajo: Rimana, Yupana y Sumaq Kawsay**

Los materiales educativos que han recibido los docentes son los cuadernos de trabajo en quechua: Rimana para el área de Comunicación; Yupana para el área de Matemática y Sumaq Kawsay para el área de Personal Social, todos elaborados por el MINEDU.

Desde las voces de las niñas y niños de la Escuela Cochabamaba, podemos afirmar que estos cuadernos de trabajo son bien recibidos por los estudiantes, quienes reconocen la entrega de dichos materiales educativos en quechua.

Nosotros tenemos Rimana, Yupana y Sumaq Kawsay (Focus group a niñas y niños de Primaria).

Asimismo, desde la UGEL Huamanga también se reconoce la cobertura en el 2017 y dotación oportuna de los cuadernos de trabajo en quechua, a todas las Instituciones Educativas a nivel provincial.

Sí, eso sí, tenemos cobertura en toditas las instituciones educativas EIB, los materiales completos han llegado. (Entrevista a Especialista EIB 1 UGEL)

Incluso se destaca la entrega oportuna en el 2017, de los cuadernos de trabajo, antes del inicio de clases, en las Instituciones Educativas.

Antes que empiecen las clases, sí, porque nosotros hicimos un monitoreo de inicio del año escolar, justamente el mismo día de inicio y comprobamos que en las instituciones, por muestreo que tomamos, estuvieron los materiales. (Entrevista a Especialista EIB 1 UGEL)

La Directora de la Escuela Cochabamba reconoce también que en el año 2017 sí se ha realizado la dotación oportuna de los cuadernos de trabajo EIB para todos los grados de Primaria.

Sí hemos recibido libros y los cuadernos de trabajo EIB en Comunicación, Matemática y Personal social de 1° a 6° grado, son buenos. (Entrevista a Directora IE)

Sin embargo, las dificultades comienzan a aparecer identificadas desde la UGEL en relación no a la cobertura o dotación de los materiales educativos, sino a la falta de uso de parte de los docentes respecto a dichos materiales.

En todas las escuelas nominadas como EIB, se ha entregado estos materiales, los cuadernos de trabajo: Rimana, Yupana, Sumaq Kawsay, son cuadernos de trabajo, se les ha entregado. Pero ¿qué pasa? los maestros en algunas escuelas, en algunas no en todas, se las han guardado, bien sellado todavía, no quieren abrirlo, por qué, por no trabajar. (Entrevista a Especialista EIB 1 UGEL Huamanga)

Además de los cuadernos de trabajo en quechua, el MINEDU también ha hecho entrega en el 2017 del material educativo denominado “Castellanenado”

Hay en quechua y también hay lo que se llama el “Castellaneando”, es un proceso así en castellano porque una vez que ya tengan apropiado el sistema de escritura ya van incorporando también gradualmente el castellano. (Entrevista a Especialista EIB 1 UGEL)

El único material que nos viene son cuadernos de trabajo, otro material también llega material de ciencia ambiente lo que son textos.

(Focus group a docentes. Profesora 3° grado)

En cuanto a la cobertura de la dotación, los docentes destacan que la cantidad de materiales educativos entregados en el 2017, sí ha sido en cantidad suficiente para los estudiantes de la Escuela Cochabamba, a diferencia del año anterior.

El año pasado (2016) nos han dado en poca cantidad, que en un libro lo trabajaban 3 a 4 niños, no era individual, pero este año (2017) si nos han llegado para todos los niños. (Focus group a docentes. Profesora 3° grado)

Las madres y padres de familia también se manifiestan a favor de la entrega de materiales educativos de parte del MINEDU, ya que de esta manera las niñas y niños pueden aprender en los dos idiomas, en quechua y castellano. Además consideran que los docentes se encuentran capacitados para enseñar en los dos idiomas a sus hijas e hijos, tal como afirma una de las madres.

Esos materiales educativos libro hamun en castellano y quechua, claro allinmi chaywan los alumnos mastaña practicachkanku castellanu rimaytapas, quechua rimaytapas ambos idiomas chaymanhina profesorkuna capacitakamunku iskaynin nata enseñachkanku. (Focus group, Madre de estudiante de 3° grado)  
Esos materiales educativos vienen en castellano y quechua, claro que está bien. Con esos materiales ya los estudiantes están practicando a hablar castellano y también a hablar quechua. Para eso, los docentes se han capacitado y están enseñando los dos idiomas. (Versión castellana, traducción nuestra)

Como se puede apreciar en el siguiente testimonio recogido en el focus group a madres y padres de familia, se valora de manera positiva la entrega de materiales educativos, ya que es visto como un componente importante en el proceso de aprendizaje. La madre de familia manifiesta incluso que sería muy recomendable completar la dotación de materiales educativos en los dos idiomas: en quechua y castellano, adicionalmente también en inglés.

Ñuqapaqa allinmi chaymanta llumpay allinmi kay estudion warmakuna libro imapas hamuqwan paykuna yachachkanku masta, mana materialninku kaptinqa manataqya yachanmankuchu chaymi directora masta mañakamunman faltaqninkunata castellanomanta, quechuamantapas inglesmantapas. (Focus group a madres y padres, Señora Lina)

Para mi está muy bien que los estudiantes aprendan mucho más, con lallegada de los libros, si no tuvieran materiales tampoco pueden aprender. Por eso la directora debe gestionar para que completen la entrega de textos en castellano, quechua, también de inglés. (Versión castellana, traducción nuestra)

Con lo cual se verifica que las expectativas de las madres y padres de los estudiantes, no es sólo que los estudiantes puedan tener logros en educación bilingüe, sino también en un tercer idioma, en este caso en inglés.

Desde el MINEDU, se ha aplicado la Encuesta Nacional de Educación – ENEDU (2016) para recoger información de primera fuente de las Instituciones

Educativas de nivel Primaria, acerca de entrega oportuna de textos escolares de Primer y Segundo grado de Primaria, según regiones. De acuerdo a la ENEDU (2016), se ha estimado este valor en 4.3% nivel nacional, es decir un valor bastante bajo; en el caso de la región Ayacucho, se tiene un valor estimado de 3.8%.

En cuanto a la entrega de Cuadernos de trabajo de Primer y Segundo Grado de Primaria, en cantidad suficiente según regiones, el valor estimado se incrementa a 32.6% a nivel nacional según los datos de la ENEDU (2016); siendo este valor igual a 18.6% en la región Ayacucho.

Finalmente, en base a nuestros hallazgos, podemos afirmar que en el 2017, a nivel de la Institución Educativa N° 38094 - Cochabamba, sí se recibió el material educativo antes del inicio de clases, en cantidad suficiente para las niñas y niños estudiantes; es decir que el MINEDU realizó una dotación oportuna y suficiente de los cuadernos de trabajo para la EIB.

### **5.3.2. ¿Se usan los libros y cuadernos de trabajo?**

Una vez que hemos recogido información respecto a asegurar la dotación oportuna y suficiente de los materiales educativos EIB, la siguiente pregunta que se desprende es: ¿Se usan estos cuadernos de trabajo?

De acuerdo a los testimonios de los docentes, se puede afirmar que sí se usan los cuadernos de trabajo

Sí lo usan los niños, como es colorido, claro lo están tratando de leer, en la hora de lectura se sientan y lo leemos, por lo que es colorido y les gusta. (Focus group a docentes. Profesora de 3° grado)

No obstante, una de las limitaciones consiste en la restricción del uso de los materiales educativos, en el tiempo que se dedica “al horario de quechua”, una vez a la semana, tal como coinciden en señalar los testimonios de estudiantes, docentes y Directora de la escuela Cochabamba.

Si, sólo jueves, lo usamos en el horario de quechua nada más. (Focus group a Docentes. Profesora de 4° grado)

Si usamos los jueves, Sumaq Kausay. (Focus group a estudiantes, Cynthia 4° grado)

Los jueves, una vez a la semana se usan. Sí son útiles. No han recibido capacitación los docentes para el uso de los materiales. (Entrevista a Directora IE)

De acuerdo a lo señalado por Braslavsky (2006), para lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística, es necesario contar con materiales educativos especialmente los cuadernos de trabajo que se encuentren

accesibles y disponibles para su uso por los estudiantes, en cantidad suficiente. En este caso, los estudiantes de la escuela Cochabamba tienen acceso a sus cuadernos de trabajo, pero sólo una vez por semana.

Entre las limitaciones que se identifica en relación al uso de los materiales educativos, como los libros en quechua que han sido entregados de manera oportuna por el Ministerio de Educación; sin embargo, los docentes expresan que no logran comprender todo lo que está escrito, por tanto no suelen usarlo como material didáctico. Estos libros son: Yupana, Sumaq Kawsay y Rimana.

Si son útiles, sí pero con ciertas dificultades de que hay palabras que como dijeron mis colegas, con ciertas palabras que no entendemos, eso sería nuestro problema. (Focus group a Docentes. Profesora de 4° grado)

Estas dificultades en el manejo de las palabras que los docentes no entienden, tiene serias consecuencias para los aprendizajes de las niñas y niños. Respecto a la calidad educativa, en relación a la pertinencia cultural, significa que los docentes no comprenden la lengua originaria de los estudiantes, por tanto no pueden desarrollar una propuesta de tratamiento de lenguas.

En base a las observaciones en aula realizadas durante el trabajo de campo, se ha podido recoger información acerca del uso de los cuadernos de trabajo, en cada grado por áreas, siendo éste de acuerdo al siguiente cuadro:

**Cuadro N° 22. Número de páginas usadas en el cuaderno de trabajo**

a. Número de páginas usadas	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1. Comunicación – Rimana	3	4	3	4	4	3
2. Matemática – Yupana	3	3	4	4	4	4
3. Personal Social – Sumak Kawsay	2	3	3	3	4	3

(Elaboración propia. 2017)

Es decir, que hasta la última semana del mes de abril en que se realizaron las observaciones en aula, el uso de los cuadernos de trabajo era entre 3 y 4 páginas, tanto en las áreas de Comunicación, Matemática, como Personal Social. Esta realidad coincide con la información recogida en el estudio realizado por MINEDU (2017)<sup>18</sup>, donde se señala que:

A pesar de las valoraciones positivas, llama la atención el poco uso de los cuadernos de trabajo. Por un lado, en el 74% (39 de 53) de II.EE. no se desarrolló ninguna actividad propuesta en estos materiales; y, por otro lado, solo en el 30% de estas se evidenció el desarrollo de algunas actividades en dichos materiales.

<sup>18</sup> MINEDU 2017. Estudio sobre factores asociados al uso de cuadernos de trabajo en EIB: El caso de los materiales en Awajún, Ashaninka, Aimara y Quechua Chanka.

El promedio de uso de los cuadernos de trabajo fue de dos páginas en las áreas de Comunicación y Matemática. (pág. 51) (resaltado nuestro)

Al respecto, el especialista EIB de la UGEL Huamanga, manifiesta que de acuerdo a las visitas de monitoreo en las escuelas se verificó que son los mismos docentes quienes no utilizan los materiales educativos, como los cuadernos de trabajo EIB, a pesar de tenerlos en la escuela.

Entonces al momento de monitorear, vamos y les decimos: ¡a ver, uso de los materiales educativos!, está bien guardadito y en algunos lugares obligándolos teníamos que sacarlos. Pero aquí de la UGEL los especialistas no pueden llegar a todos, porque además son 4 especialistas y tenemos escuelas...a más llegan al 25% del total, así no pues. (Entrevista a Especialista 2 EIB UGEL)

Este problema que se identifica en relación a las visitas de monitoreo en el uso de los cuadernos de trabajo, se debe principalmente a la falta de especialistas EIB en la UGEL, dado que son más de 10,000 escuelas que deben ser visitadas por la UGEL. Se requiere un nuevo tipo de gestión descentralizada que contribuya de manera eficiente en la realización de las visitas a las escuelas.

En relación a la falta de uso de los materiales educativos, una docente identifica como una limitación que el idioma quechua chanka, propio de Ayacucho, utilizado en los libros se encuentra combinado, además que la escritura varía de acuerdo a la zona.

Pedir al Ministerio que también los libros que sean acorde a la realidad de cada departamento porque si hay una combinación de varias lenguas que son distintas como por ejemplo el quechua de Huancayo es muy distinto al de Ayacucho y el de Cuzco también lo hablan de diferentes maneras y también su escritura varía (Focus Group a docentes, Profesora de 5° grado)

Cabe precisar que en el proceso de normalización de lenguas no es posible tener normalizado muchas versiones de una lengua, sino una gramática única y luego pueden existir variantes en el sistema oral.

Desde la perspectiva de las madres y padres de familia, el uso de los materiales educativos constituye una ventaja y es valorado de manera positiva para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Allinmi kayna yachachiynin hinaptinga masta mastatapas mana yachasqanku kaqtapaq librokunata qawaspa liyispa yachachkanku. (Focus group a madres y padres de familia, Señora Yanet)

Está bien esta forma de enseñar, leyendo, observando libros aprenden mejor. (Versión castellana, traducción nuestra)

Respecto al uso de los cuadernos de trabajo, estos resultados coinciden con los hallazgos de Ames (2001) en el estudio sobre uso de materiales educativos, en

el cual identifica que las razones señaladas por los docentes para no usar los materiales están:

- ✓ El nivel de dificultad de los materiales
- ✓ Los contenidos son extraños o ajenos para su realidad
- ✓ Los docentes no han recibido capacitación de parte del MINEDU acerca del uso de dichos materiales.

En ese sentido, en el análisis acerca de la falta de capacitación de los docentes para el uso de los materiales educativos, Ames (2001) señala que:

La distribución de libros y materiales educativos requiere entonces de estrategias complementarias tales como brindar orientaciones metodológicas, talleres y prácticas demostrativas que permitan al docente incorporar el uso de los textos en el trabajo en aula. De este modo se podría lograr un mayor y mejor uso de los libros en las escuelas, cosa que su sola distribución aparentemente no logra de por sí. (Pág. 56)

Coincidimos con los planteamientos de Ames (2001) ya que no se trata de brindar sólo una capacitación “técnica” referida al uso de los cuadernos de trabajo, sino que va más allá, e implica una reflexión más profunda acerca de por qué y para qué usarlos y qué es lo que se quiere lograr con las alumnas y alumnos.

Asimismo, coincide con los resultados de la investigación de Cueto y Secada (2003) realizada en escuelas EBI en Puno, en la cual concluyen que:

Según nuestros datos, los cuadernos de trabajo en quechua o aimara prácticamente no son usados en escuelas EBI. Se tiene así un desperdicio de recursos notable en la impresión y distribución de materiales que son descartados anualmente en las escuelas observadas. (Pág. 175)

Además, corrobora los resultados del Ministerio de Economía y Finanzas (2009) sobre la evaluación del presupuesto asignado a los materiales educativos, que señala:

La capacitación en uso seguiría siendo una debilidad del proceso en tanto no llega ni de modo directo ni a todos los docentes. Dada la información relevada se puede mencionar que ninguna de las 20 docentes entrevistadas, provenientes de 4 regiones distintas, había recibido capacitación en uso de los textos integrados y libros con los que actualmente trabaja. Esta información fue confirmada por las directoras de las escuelas y los especialistas de UGEL. (pág. 63)

De manera coincidente con la información que hemos recogido, la Defensoría del Pueblo (2016)<sup>19</sup> señala que la distribución oportuna de los materiales EIB, en cantidad suficiente y su uso adecuado, son desafíos que aún se encuentran pendientes, dado que “Nuestra supervisión también permitió observar el bajo uso de los materiales educativos en aula”.

El Ministerio de Educación (2017) ha realizado una investigación respecto a los factores asociados al uso de cuadernos de trabajo, en el cual identifica que los problemas comunes en el uso de los materiales educativos distribuidos en las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe se refiere a los siguientes aspectos:

- (a) la escasa capacitación que reciben los docentes en torno al uso;
- (b) la ausencia de la planificación curricular que incluya el uso de los materiales;
- (c) el poco dominio disciplinar del docente;
- (d) los problemas vinculados con la elaboración de los materiales;
- (e) el acceso y la revisión de los materiales, y
- (f) la descontextualización de su contenido. (MINEDU. 2017)<sup>20</sup>

En dicha investigación, se señala que es necesario impulsar el seguimiento o monitoreo de aquellas estrategias e intervenciones que realiza el Estado en las Instituciones Educativas. De acuerdo a este estudio:

Esto incluye no solo el monitoreo de la dotación oportuna y suficiente de los cuadernos de trabajo, sino también el del uso de estos materiales. Para ello, se debe garantizar que los directores y docentes de las escuelas reciban el apoyo y las orientaciones por parte de sus autoridades educativas locales y regionales para lograr la implementación del derecho a la EIB. (MINEDU. 2017)<sup>21</sup>

En base al análisis de los resultados de las investigaciones mencionadas, encontramos semejanzas con los hallazgos en la escuela Cochabamba, donde efectivamente la entrega oportuna de los materiales educativos por parte del MINEDU, no logra culminar con el uso de parte de los docentes, dado que ellos no han recibido una capacitación adecuada. Por tanto, en términos de implementación de la Política, no se logra que los niños accedan a su derecho a una EIB de calidad, a la vez que existe un inadecuado uso de recursos en la impresión y distribución de materiales educativos que no son utilizados oportunamente.

Finalmente, hemos recogido un pedido de parte de las madres y padres de familia de contar con textos, libros, organizados en una biblioteca escolar, de

<sup>19</sup> Defensoría del Pueblo (2016) Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una Política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos Indígenas. Pág. 194.

<sup>20</sup> MINEDU (2017). Estudio de factores asociados sobre uso de cuadernos de trabajo. Pág. 64.

<sup>21</sup> MINEDU (2017). Estudio de factores asociados sobre uso de cuadernos de trabajo. Pág. 53.

manera que las niñas y niños cuenten con un espacio y un horario formal, para aprovechar y dedicarse a la lectura con sus docentes.

Más bien yo diría, que en nuestro centro debe haber una biblioteca, para que los textos estén mejor guardados y nuestros hijos e hijas puedan leer en un horario establecido, puedan practicar la lectura con sus profesores. (Focus group a madres y padres de familia, Padre de estudiante de 4° grado)

En base a los resultados se puede afirmar que si bien el MINEDU ha dotado de manera oportuna a la IE Cochabamba con los materiales educativos, no se ha brindado la capacitación necesaria para su uso adecuado. Este hallazgo coincide con lo reportado por el mismo MINEDU (2017) y con la situación descrita en el Proyecto Educativo Regional Ayacucho, que señala que en los últimos años el Estado ha dotado de textos escolares a las instituciones educativas, de manera limitada, aun cuando “los docentes no han recibido oportuna asesoría en el manejo de dichos textos”. Por tanto, se puede señalar que en la IE Cochabamba cuentan con los materiales educativos en lengua originaria, como los cuadernos de trabajo, sin embargo no se hace uso adecuado de ellos.

## **5.4. GESTIÓN EDUCATIVA PARTICIPATIVA E INTERCULTURAL**

### **5.4.1. Participación de madres y padres en la escuela**

La Propuesta Pedagógica de EIB (MINEDU, 2013) identifica como una característica importante promover la participación de madres y padres de familia en las decisiones y en los procesos de aprendizaje, de manera que puedan interactuar con los estudiantes y se valoren los saberes propios de la comunidad. Como una de las características principales de la escuela EIB que se está implementando en Cochabamba, tenemos la asistencia y participación activa de las madres y padres de la comunidad, como una forma de promover su compromiso y participación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Hemos recogido testimonios de parte de la Directora de la IE, así como de los docentes y de madres y padres de familia, corroborando esta información.

Salazar y Schmitz recomiendan que la Institución Educativa debe ser organizada desde los principios de la educación intercultural preocupándose por la acogida de cada alumno y sus familias; proponiendo un currículo abierto, flexible y personalizado a los perfiles de sus alumnos. Asimismo sugieren Salazar y Schmitz en cuanto a la ambientación del aula, que para que un aula sea intercultural esta tiene que recoger diversos tipos de instrumentos y materiales didácticos que guarden relación con recursos de las culturas de los niños del

salón. Finalmente, Salazar y Schmitz sugieren que el calendario escolar debe tomar en cuenta las festividades y otras costumbres, incluyendo aquellas que son representativas o de mayor relevancia para niños con otras costumbres, religiones y creencias rescatando las culturas, costumbres, historias, etc., por lo que el trabajo con padres de familia se vuelve importante para el desarrollo de la formación en la interculturalidad de sus hijos y la comunidad educativa. (Salazar y Schmitz 2015: 39-40)

De esta manera, se promueve una participación activa y propositiva de las madres y padres, valorando la importancia tanto de sus propios saberes, por ejemplo en las técnicas de bordado en telas que son propias de Soccos, así como en el uso del idioma quechua para explicar o dar a conocer sus actividades en la sesión convocada.

Por ejemplo cuando las profesoras quieren enseñar un bordado las mamás vienen y enseñan, sí, porque acá se dedican mucho al bordado entonces es participativo... Las mamás vienen y los niños se sienten contentos, se sienten más seguros y más felices porque hasta se sienten, cuando su mamá o papá participan, se sienten muy importantes de esa parte sí, y los padres participan hablando en su idioma, en quechua, sí en quechua chanka. (Entrevista a Directora IE)

Al respecto, es importante destacar la relación de las madres y padres de familia con la escuela, para contribuir al desarrollo de la comunidad, tal como se señala en la sistematización “Hacia una propuesta de Evaluación para Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe” del SINEACE (2018).

Esta asociación connatural escuela-comunidad desde la visión de los pueblos originarios cobra su mayor expresión en la voz de los actores originarios, los padres de familia. Para éstos, la educación escolar no solo debe reproducir el conocimiento y valores de la sociedad nacional, sino coadyuvar al desarrollo de las comunidades originarias y viceversa, entendida desde la conjunción complementaria escuela-comunidad.

En la escuela Cochabamba se viene articulando la participación de madres y padres de familia con los eventos sociales, las actividades productivas y el trabajo educativo, de manera planificada en base al calendario comunal, desarrollando aprendizajes significativos propios de la vida diaria de los estudiantes y pertinentes con sus características, tal como manifiesta una de las profesoras:

Bueno si participan padres y madres, por decir justo en quechua estamos llevando los productos verdes este mes, entonces necesitábamos 2 mamás voluntariamente y las mamás cortaron los productos verdes y los llevaron a la

escuela y las mamás cocinaron todo y ellas son como unas maestras de la comida entonces ellas saben de qué manera preparan ese plato, entonces está participando de esa manera y en las reuniones que tenemos en nuestros salones también conversamos pues ellas hablan ahí un poco de castellano pero más es el quechua (Focus group a docentes. Profesora de 5° grado)

Nos llama positivamente la atención, esta participación activa especialmente de las madres para compartir sus saberes, ya que de acuerdo con las supervisiones realizadas por la Defensoría del Pueblo (2016) la mayoría de madres y padres tiene una visión restringida acerca de su participación, la misma que circunscribe a participar en faenas de trabajo, o a recibir información acerca de asuntos económico – administrativos. Asimismo, la mayoría de padres y madres no tienen participación en las actividades académicas que organiza la escuela y pocas veces comparten sus saberes en aula. Por ello, uno de los principales retos está en que la escuela de EIB responda a los planes de vida de las comunidades y que las propuestas educativas surjan desde sus intereses y necesidades, es decir desde su propia realidad (Defensoría del Pueblo 2016: 196-197).

En este sentido, los padres de familia consideran importante esta interacción entre la familia, la escuela y la comunidad a través de una participación programada en la escuela y el acompañamiento de los docentes en actividades de la comunidad, como en el caso de las procesiones.

Señores padres de familia, buenos días. Los profesores cuando hay fiestas patronales, incluso en las procesiones nos acompañan, así como en cualquier actividad nos apoyan. Eso está bien, cuando haya cualquier situación o fiesta patronal que nos apoyen. Eso está muy bien, en cualquier situación o en las fiestas que nos apoyen. (Focus group a padres de familia, Señor Hermenegildo)

En base a este análisis, se puede inferir que desde la escuela Cochabamba se promueve e incentiva la participación de las madres y padres en forma organizada y planificada, de acuerdo al calendario comunal, de manera que pueda coincidir también con las actividades agrícolas propias de la comunidad. De otro lado, es importante resaltar que esta es una estrategia que la escuela ha sabido implementar y que tal vez ésta sea la vía para que su propuesta EIB se consolide a partir de su propia experiencia. Es decir, este puede ser el primer paso para la construcción de su modelo de implementación, donde se puede utilizar el tema de las fiestas para generar aprendizajes vinculados al currículo. Además, es importante señalar que la participación de los padres no sólo se manifiesta en dichas actividades, sino también en la gestión escolar.

#### **5.4.2. Articulación a una Red Educativa Rural**

Según la propuesta oficial “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad” (MINEDU, 2013) una de las características principales en la gestión es que las escuelas especialmente en zona rural, se articulen a una Red que agrupa a varias Instituciones Educativas, con las que comparte problemas similares, así como características educativas, lingüísticas y socioculturales. De manera que se conforman por zonas, las Redes Educativas Rurales – RER, para fortalecer la gestión de las IIEE ubicadas en un mismo ámbito territorial, una zona geográfica de cercanía física entre sí.

De acuerdo a la normativa del MINEDU, las RER pueden conformarse con un mínimo de cinco escuelas y un máximo de diez. Los criterios básicos para la conformación de las RER son: i) conectividad y proximidad geográfica, ii) identidad cultural y iii) ruralidad. Según esta normativa, le corresponde al MINEDU crear y gestionar el Registro Nacional de RER, definiendo sus lineamientos y monitoreo.

En el caso de la escuela Cochabamba, se han recogido testimonios de las entrevistas a la Directora, docentes y especialistas de la UGEL Huamanga que muestran evidencia de que la IE no ha sido considerada en las RER.

“No, no pertenecemos a una red educativa rural pero si así como nos comunicamos entre directores vemos la necesidad, qué necesidad tenemos como le digo hay instituciones que sí han sido focalizadas con ese programa Acompañamiento de Soporte Pedagógico Integral - ASPI.” (Entrevista a Directora IE)

Precisamente, a través de la Red, se canaliza la intervención del ASPI, que como ya se ha identificado, en la escuela Cochabamba no se ha contado con esta intervención, a pesar de la cercanía física en el ámbito territorial de Soccos, tal como señala el especialista en EIB:

Justamente están por Redes estos ASPI. Hay un grupo de colegas que están en la Red Soccos que junta creo a 8 escuelas, es una red. En Vinchos hay como 5 redes también creo, así en otro igual, por redes están, pero solo con intervención ASPI. El resto está suelto. Hay mucho que se tendría que trabajar”. (Entrevista a Especialista EIB 2 – UGEL Huamanga)

En base al análisis de lo manifestado por el especialista EIB de la UGEL Huamanga, esta falta de integración de la IE Cochabamba a una Red Educativa Rural, constituye una expresión de las dificultades de coordinación entre los tres niveles de gobierno: nacional, regional y local, lo cual genera el reclamo por esta situación:

Creo que ha sido un error del Ministerio de Educación que no ha coordinado con las UGEL ni con la DRE para su focalización, ellos desde allá lo focalizaron, y a muchas escuelas que son EIB no la han focalizado como EIB sino lo focalizaron con lo otro. Eso hemos reclamado año pasado, no puede ser así porque esos niños son quechuas... “No ya vamos a mejorarlo para este año”, no creo, igual sigue así, por eso también no ha llegado a todas las escuelas los ASPI, a una partecita no más. (Entrevista a Especialista EIB 2 – UGEL Huamanga)

Al respecto, consideramos el caso emblemático en EIB que proponen en su tesis Carrión & Cornejo, a través de la explicación del modelo de Redes Educativas Rurales de Huallatiri, lo cual confirma que el desarrollar la propuesta pedagógica en EIB, con el apoyo, iniciativa y creatividad de los ASPI, así como las redes de educación rurales, se vuelven piezas claves en este proceso de implementación de la EIB, por lo que se recomienda empoderar y replicar dichas experiencias de que han generado resultados exitosos para la implementación de políticas educativas en EIB a nivel local. (2017: 155).

Por ello, de acuerdo a la información recogida, el hecho de no pertenecer a una Red Educativa Rural tiene implicancias negativas para la escuela Cochabamba, lo cual se manifiesta como una de las dificultades en la implementación de su propuesta pedagógica.

#### **5.4.3. Horario escolar adaptado a las actividades de la comunidad**

De acuerdo a la Propuesta Pedagógica de EIB (2013) la escuela EIB debe promover un horario escolar diario que se encuentre adaptado a las actividades de la comunidad y de los estudiantes, de manera que se garantice el número de horas oficiales establecidas para el nivel educativo.

En el caso de la escuela Cochabamba, por ser una Institución Educativa de nivel primaria, le corresponde 1300 horas de estudio. De acuerdo a los documentos de gestión educativa, sí se cumple con el número de horas de trabajo pedagógico. (Ver Anexo 4).

Se ha incorporado el uso del calendario comunal, respetando los tiempos de siembra y las fechas principales de fiesta de la comunidad, como por ejemplo en el caso del “yarqa aspiy” o fiesta del agua. (Ver Anexo 5).

Asimismo, el documento oficial del MINEDU (2013) destaca como una de las características principales de la Propuesta Pedagógica de EIB:

Articula eventos sociales y actividades productivas al trabajo educativo, a fin de desarrollar un trabajo pedagógico significativo a la vida cotidiana de los estudiantes y acorde con sus necesidades.

En la escuela Cochabamba, en base al calendario comunal, las niñas y niños participan en las fiestas tradicionales, observando los rituales y valorando las costumbres ancestrales de la comunidad de Santa Rosa de Cochabamba; asimismo se organizan para la celebración de la fiesta patronal, en agosto, con las danzas y costumbres de la comunidad, tal como afirma uno de los padres:

El 28 de agosto. Si todos, entre vecinos todos vienen, ellos también cuando es su aniversario, igual vienen, de Soccos también vienen, cuando tiene su aniversario a Soccos vamos, igualito, Ellos vienen, nosotros también vamos, así casi. (Focus group a madres y padres. Padre de estudiante de 4° grado)

De esta manera, en la IE Cochabamba se logra articular los eventos sociales de la comunidad, como la fiesta patronal, así como las actividades productivas como el **Yarqa aspiy** al trabajo educativo, tal como se plantea en la Propuesta pedagógica oficial.

Como se puede apreciar, de acuerdo a los testimonios recogidos, el uso del calendario comunal y la incorporación de las fiestas patronales en dicho calendario de la escuela, constituye una característica positiva que contribuye a fortalecer la implementación de la propuesta pedagógica de la escuela Cochabamba. Por lo cual consideramos que éste es un potencial que se debería usar para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.

## 5.5. VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Un aspecto que consideramos clave en nuestra investigación es escuchar las voces de las niñas y niños de la escuela Cochabamba, así como de las madres y padres de los estudiantes acerca de la valoración de la Educación Intercultural Bilingüe, que tienen desde sus diferentes perspectivas y miradas. Por ello, en esta sección vamos a presentar la valoración de la EIB desde estas diferentes voces y miradas, incluyendo su opinión y sus aspiraciones o expectativas en relación a la EIB.

Consideramos muy importante escuchar las voces de las niñas y niños estudiantes, quienes sí valoran positivamente el servicio educativo EIB que reciben en su escuela, especialmente valoran la relación con su profesora o profesor de aula. Las niñas y niños valoran el componente afectivo en su relación con la escuela y los docentes, asimismo quieren continuar con la Educación Intercultural Bilingüe. En el caso de las madres y padres de los estudiantes, las expectativas son que sus hijas e hijos puedan continuar con estudios superiores y así lograr ser profesionales.

### 5.5.1. Las voces de niñas y niños; madres y padres; docentes:

- **Estudiantes:** “Nos gusta hablar los dos, en quechua y castellano”

De acuerdo a los testimonios recogidos de un grupo de niñas y niños que estudian en la escuela Cochabamba, a través del focus group, existe consenso en afirmar que les gusta aprender en su lengua materna: quechua chanka.

Sí, queremos que nos sigan enseñando en quechua. (Focus group a estudiantes)  
Sin embargo, también reconocen que existen dificultades en la comprensión y el manejo del idioma quechua, ya que no entienden bien.

En quechua hay palabras que nosotros no entendemos todavía, cuando se juntan. (Focus group a estudiantes)

Además reconocen que hay un uso diferenciado en el uso del quechua, en su ambiente familiar y en el uso del castellano para el aprendizaje en la escuela, a pedido de los mismos docentes.

En la escuela conversamos en castellano, en la casa en quechua. (Focus group a estudiantes)

Nuestra profesora nos dice que hablemos castellano. (Focus group - Yessi, estudiante de 3° grado)

En estas expresiones de los estudiantes, se pone en evidencia una vez más la poca capacidad de los docentes de desarrollar aprendizajes en la lengua materna originaria de los estudiantes bajo un modelo EIB, dado que existe una división entre el predominio del idioma que se habla en la escuela y el que se habla en casa. De otro lado, para los estudiantes de la escuela Cochabamba, lo más importante es que sus docentes les enseñen con cariño, más allá de las estrategias, los contenidos o la metodología, los estudiantes quieren sentir que son bien tratados y con afecto.

Los profesores nos enseñan con cariño, son muy buenos. (Focus group a estudiantes. Paolo, estudiante 5° grado de Primaria)

Incluso los estudiantes piden que sus profesores permanezcan en la escuela, ya que tienen un buen trato con ellos, ante el temor que de haber cambios, podrían tener profesores que los castiguen.

Porque ellos hacen con cariño, cuando vienen otros profesores algunos son malos. Nos pueden botar afuera. Nos castigan más. (Aida 4° grado de Primaria)

De esta manera, los estudiantes de la escuela Cochabamba manifiestan que consideran la relación afectiva como base para los aprendizajes, lo que más

perciben de la relación académica o pedagógica que puedan desarrollar los docentes, es el afecto. Lo ideal sería que pudieran identificar que logran aprender a partir del buen trato.

- **Madres y padres: “Yo también quiero que aprendan quechua, castellano y el inglés”**

Las madres y padres de familia expresan su valoración positiva en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, incluso hay algunos padres quienes manifiestan que es importante que aprendan tanto en quechua como en castellano.

Si, nosotros queremos, nos gustaría como te digo, aprendan los dos (castellano y quechua), cuando vayan respondan, no dicen: hablo quechua nomás. (Focus group - Padre de estudiante 5° grado)

La valoración positiva de parte de las madres y padres de familia es en relación a ambos idiomas, si bien existe un reconocimiento acerca del aprendizaje del castellano para que los estudiantes puedan continuar sus estudios a nivel superior.

Los dos idiomas deben aprender, castellano deben aprender más, para que se vayan a educación superior sin dificultades. (Focus group - Madre de estudiante 3° grado)

Asimismo, existe la percepción en el grupo de madres y padres de familia que es positivo que los estudiantes aprendan a escribir en quechua, lo cual reconocen que no necesariamente es de su dominio.

Ñuqamantaqa allinmi, quechuamanta ñuqayku yachaniku rimayta ichaqa mana escibiyta yachachinikuchu nitaq yachanikuchu. Mucho mejor chay quechuamantapas escribiynin yachayninku. (Focus group – Madre de estudiante 5° grado)

De mi parte está bien, sabemos hablar quechua, pero no sabemos escribir. Está muy bien que aprendan también a escribir en quechua. (Versión castellana, traducción nuestra)

En general, en las expresiones existe consenso y acuerdo entre las madres y padres de los estudiantes de la IE N° 38094, acerca de una valoración positiva de la Educación Intercultural Bilingüe.

Ñuqapapas iskayninpim leyin escriben” (Focus group - Madre de familia)

Mis hijos también leen y escriben en las dos lenguas. (Versión castellana, traducción nuestra)

Las madres y padres están de acuerdo en que sus hijas e hijos aprendan en quechua y castellano. Incluso reclaman que puedan aprender también un tercer idioma, en este caso Inglés.

¡Si, también estoy de acuerdo que enseñen en quechua y castellano! Justo yo también quiero que puedan estudiar inglés. El año pasado estaba la profesora de Inicial. Enseñaba castellano, justo ahorita mi hija sabe castellano. Porque el año pasado una señora que venía, llamaba Miriam. Él si casi poco enseñaba pero el año pasado la profesora sí enseñaba. Vamos a reclamar para que regrese acá. ¡Un añito nomás enseñó la profesora...! (Padre 4° grado – Focus group a madres y padres de familia)

Del grupo de madres y padres entrevistados, en total 16, es decir 8 madres y 8 padres, la mayoría expresó su acuerdo con que sus hijas e hijos aprendan en quechua y en castellano. Se registraron dos casos en que los padres explícitamente manifestaron que no desean que sus hijos aprendan quechua.

No. Quiero que le enseñen en castellano. (Focus group - Padre de estudiante de 2° grado)

No, poco nomás quiero (que hable quechua). Que aprenda inglés y castellano más. (Focus group - Padre de estudiante de 3° grado)

Al respecto, Virginia Zavala y Gavina Córdova consideran que es conmovedor escuchar el testimonio de los estudiantes de las universidades que investigaron respecto a lo que vivieron en la secundaria con relación al quechua y a otros aspectos de su identidad, dado que fueron objeto de mucha discriminación cuando, al parecer, no proyectaban una forma de comportamiento acorde con el mandato escolar. En ese sentido, podemos colegir en el mismo sentido del análisis de Zavala y Córdova, que en parte algunos padres de los alumnos de primaria de la I.E. No 38094 – Cochabamba también mostraron esa conmoción y preocupación en que sus hijos sean discriminados y víctimas de burla por no pronunciar bien el castellano en la escuela, por lo que la forma de solucionarlo según su imaginario colectivo de dichos padres es evitar que los niños aprendan quechua, y más bien centren sus esfuerzos para que aprendan cada día más el castellano. (2010: 151)

Finalmente, en el grupo de madres y padres también se proponen algunas sugerencias para mejorar la escuela, entre ellas el uso de tarjetas de asistencia como una forma de monitoreo para los estudiantes y los docentes.

Yo quisiera que haya reforzamiento en vacaciones en las dos lenguas y en matemática. También que se controle la asistencia con tarjetas, esa es la forma moderna actualmente. Hay alumnos que no llegan al colegio y los papás no saben, si en caso que haya tarjetas de control de asistencia, allí marcarían y a pesar que no vayamos todos los días al colegio, sabríamos si asistieron o no a sus clases. Para eso deben ingresar y entregar a sus docentes y ellos deben firmar en la tarjeta y así los papás estarían llamando la atención de sus hijos. Realmente esta parte aún no hay, en ese caso quisiera que se instale pronto. No es tan costoso, será pues unos 2.00 soles. Eso sería pues para generar puntualidad, control de asistencia para el colegio como para los padres de familia. Eso sería una sugerencia, que cambie aquí. (Focus group a madres y padres - Señor Mario)

- **Docentes: “Los padres nos piden que enseñemos castellano a sus hijos”**

Los docentes de la escuela Cochabamba, manifiestan que son los padres de familia quienes les piden que sus hijos aprendan castellano, para que se puedan comunicar y que no desean que sus hijos aprendan en quechua porque es como “perder oportunidades”. Asimismo, se reconoce que la educación que se brinda a los estudiantes parte del castellano, ya que el niño llega quechua hablante a la escuela.

Los papás lógicamente dicen para qué ya quechua, queremos castellano, queremos que se adelanten, esa percepción tienen quechua nos retrasa perdemos oportunidad dicen, porque desconocen que lo tenemos, a veces no hemos sabido llegar al padre, la cosa es que el niño quechua-hablante debe salir bilingüe entonces quizás nosotros desde la institución mismo, desde la UGEL, desde el Ministerio mismo estamos fallando porque al niño cuando viene quechua hablante no le estamos enseñando desde ahí partimos, sino que **estamos partiendo desde el castellano**. (Focus group. Profesora de 4° grado)

Incluso desde la UGEL, el especialista en EIB que tiene mayor experiencia plantea la posibilidad de que no serían los padres y madres de familia quienes manifiestan esta posición de “retraso” con el quechua, sino que hay cierta intervención de los mismos docentes que son quienes inculcarían estas ideas a las madres y padres.

Aquí en la ciudad los papás quieren que sus hijos aprendan. Ahora, en las zonas periféricas “Sí, está bien que se mantenga” dicen, que está bien que nuestros niños hablen nuestra propia lengua de nuestros ancestros y que también aprendan bien el castellano. Ahora, en la zona rural, en algunas escuelas sí, pero en algunas escuelas así como le estoy diciendo, algunos padres lo manifiestan que podría ser un retraso, pero eso no lo dicen porque ellos saben eso, sino que aquí hay intervención de los profesores que les inculcan eso. (Entrevista a Especialista EIB 2 - UGEL Huamanga)

De manera coincidente, desde la UGEL Huamanga se ha identificado que algunos docentes señalan a la EIB como un atraso para los estudiantes, con lo cual intentan modificar la opinión de las madres y padres de familia y su valoración de la EIB.

Algunos maestros, mal informan a los papás y usted sabe que en el campo, los papás creen en su maestro, creen así, y ellos cuando dicen “saben que señores padres de familia ésta educación intercultural bilingüe es un atraso para sus hijos” así, ellos se lo creen y entonces cambian de idea, pero cuando lo explicas como tal dicen que si está bien, ese es en el campo. (Entrevista a Especialista EIB 2 - UGEL Huamanga)

Analizando el discurso de madres y padres de un lado y de otro lado de los docentes, se puede apreciar que hay un desencuentro entre las aspiraciones y expectativas de los primeros, quienes desean que sus hijos aprendan más, no sólo en castellano y quechua, sino también en inglés. Mientras que los docentes aun no cuentan con las capacidades necesarias, ni han desarrollado la metodología necesaria para poder implementar la EIB.

#### **5.5.2. Las expectativas de niñas y niños; madres y padres.**

- **“Yo quiero ser profesora cuando termine la escuela” (Celia, estudiante 5° grado de Primaria)**

Hemos recogido las expectativas de las niñas y niños, frente a la pregunta acerca de qué les gustaría ser de grandes, terminando la escuela, a lo cual la mayoría contesta “profesionales”. A continuación se presentan las intervenciones de las niñas y niños de primaria:

Celia: Yo quiero ser profesora

Cynthia: Yo voy a ser Policía

Yessica: Y Doctora

Rolando: Ingeniero

Paolo: Yo Doctor  
Diego: Ingeniero civil  
Reiner: Ingeniero civil  
Ronny: Ingeniero civil  
Juan: Ingeniero civil  
Aida: Ingeniera agrónoma  
Lissiei: Voy a Enfermera  
Ana: yo Profesora

(Focus group a estudiantes de Primaria)

Se puede afirmar que existen altas expectativas de parte de las niñas y niños sobre las posibilidades de aprender y formarse en la escuela, por encima de cualquier adversidad, lo cual genera confianza en sí mismos.

Estas aspiraciones manifestadas por las niñas y niños de llegar a ser profesionales, coinciden también con las aspiraciones expresadas por sus madres y padres, quienes de manera explícita refieren su deseo que sus hijos continúen estudios superiores y puedan ser profesionales.

Las expectativas positivas de continuar sus estudios a nivel superior, son motivadoras y se verán realizadas en la medida que las niñas y niños puedan desarrollar y lograr sus objetivos en el proceso educativo que se viene implementando en la Escuela Cochabamba.

Al respecto, las expectativas positivas pueden motivar un mejor desempeño personal; sin embargo, aún queda una brecha por cerrar ya que como hemos identificado los docentes en la Escuela Cochabamba aún no han desarrollado las capacidades ni la metodología necesaria para poder implementar la EIB.

- **“Que sea profesional, no como nosotros que sufrimos en la chacra” (Padre de familia)**

Los padres y madres de familia tienen justas aspiraciones en relación a la educación de sus hijos, ya que esperan que esta formación EIB les sirva como una buena base en su proceso educativo, para continuar desarrollando sus capacidades a nivel superior y formarse como profesionales.

Incluso los padres de familia expresan claramente su deseo que sus hijas e hijos sean profesionales, que no sean como ellos mismos, que sienten que no tuvieron la oportunidad de estudiar y que debido precisamente a esta falta de oportunidades, actualmente tienen que trabajar con mucho esfuerzo. Al

respecto, el testimonio de un padre de un estudiante de 4° de Primaria resulta conmovedor:

Que sea profesional, no como nosotros que sufrimos en la chacra. Al menos sea un profesor, a lo menos, de acuerdo a su capacidad de acuerdo a ellos, si le exigés de acuerdo a su capacidad más profesional no va alcanzar también. Le decimos, para qué estás estudiando, vas a ser doctor, va a ser profesor. Si vas a ser doctor, sentado nomás vas a ganar. No como nosotros trabajando, sudando, cargando con burrito. Cuando ellos aprenden, van a estar profesional, sentado vas a ganar, alentamos, ellos trabajan con ganas, así le decimos, entonces ellos entienden por eso lo hacen. (Focus group - Padre de estudiante de 4° grado)

La aspiración de las madres y padres de familia es que sus hijas e hijos puedan continuar con estudios superiores, para ello es importante que tengan dominio de ambos idiomas, quechua y castellano. Además, tiene la percepción de que es importante que los estudiantes puedan tener dominio de la lectura y escritura en castellano.

Quisiéramos que los docentes enseñen a nuestros hijos e hijas a escribir en castellano. Escuchamos que incluso en el colegio siguen trabajando en quechua y cuando terminan el colegio, van a educación superior y muchas veces tienen dificultades. En Rancho y Soccos nos falta hablar bien el castellano, a lo que observo creo que está faltando más lectura de textos, periódicos y otros, eso se debe practicar también en las casas. **Los dos idiomas deben aprender**, castellano deben aprender más para que se vayan a educación superior sin dificultades. (Focus group - Señora Antonia, madre de estudiante de 5° grado).

Existe consenso entre las madres y padres de la comunidad de que sus hijas e hijos se están formando con una educación integral y de esa manera pueden acceder a continuar estudios en la Universidad; asimismo, señalan que esta formación es reconocida en las diferentes comunidades.

El año pasado ha salido una a la universidad, de acá salen por eso nos dicen pueblos vecinos, nos dicen en Santa Rosa, estudian bueno, salen bueno. Casi diez alumnos está en universidad preparándose. Mi sobrino también está en universidad en Huamanga, ya está en universidad. De Bellavista vienen como veinte alumnos, al frente nomás, pertenece a Tillas. Escuelita tiene hasta cuarto, no sé, no me enterado bien. Cuando terminan vienen al colegio. Son buenos desde el momento que estoy viendo está bien los alumnos, ante año pasado así

era, a veces llegaban así con sus hijos, salían con su bebés, antes que terminen su colegio la secundaria se iban. Ahora ya no, esa situación no hay. Como nosotros los padres de familia estamos ajustando a los profesores. (Focus group – Padre de estudiante de 5° grado)

Por tanto, en base a los testimonios recogidos, se puede afirmar que existen altas expectativas de parte de las madres y padres de los estudiantes, de ver que sus hijos culminen sus estudios de Educación Básica y continúen con estudios superiores, para poder desempeñarse como profesionales.

En ese sentido, concordamos con algunos especialistas en EIB, cuando refieren que la publicación de obras de autores locales y su inclusión en ferias de libros, campañas de lectura en quechua así como el refortalecimiento de la Academia Quechua de Ayacucho podrían mejorar la aceptación y revalorización del quechua chanka en la sociedad civil ayacuchana (centros poblados y distritos) y posiblemente generar un reforzamiento en la identidad local (Von Gleich 2016: 155-156). Para ello, un buen punto de partida son las expectativas de las madres y padres de los estudiantes en relación a la culminación de sus estudios.

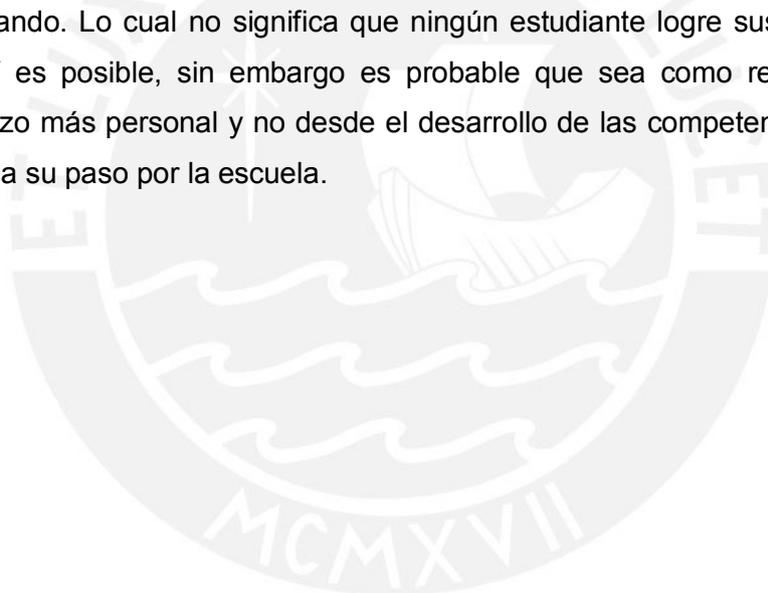
Finalmente, se identificó a través del estudio de caso y revisión de indicadores actuales del ESCALE, que durante los últimos 14 años, se está reportando en el centro poblado de Santa Rosa de Cochabamba un proceso acelerado de disminución de la población estudiantil de nivel primario en el I.E. N° 38094 – Cochabamba, ya que a comparación de los 170 alumnos matriculados para el año 2007, sólo se han matriculado 48 alumnos para el año 2017.

Este escenario invita a repensar que dicho fenómeno social de disminución acelerada de población estudiantil en la zona de estudio se debe principalmente a la migración del campo a la ciudad que se está realizando explícitamente del Centro Poblado de Santa Rosa a la provincia de Huamanga (capital de la región), esto bajo el supuesto en el imaginario colectivo de algunas madres y padres de los educandos del I.E. N° 38094, respecto a la necesidad de salir de su tierra natal para mejorar la calidad de vida de su familia a través de la búsqueda de mejores trabajos y estudios para sus hijos en zonas con mayor dinámica socioeconómica como la capital de Ayacucho, entre otros lugares del Perú.

En ese sentido, si se mantiene en el tiempo esta tendencia de disminución acelerada de población estudiantil en el centro poblado de Santa Rosa, estaremos ante la posibilidad de encontrar en un futuro escenario cercano (5 a 10 años), que la población estudiantil de nivel primario de dicho centro poblado no llegue a sobrepasar la cantidad total de 10 a 15 estudiantes.

Ese escenario negativo alienta el gran reto para el Estado Peruano en sus diferentes niveles (nacional, regional y local) en lo referente a mejorar cualitativamente en la enseñanza en EIB y en mejorar en su articulación de esfuerzos en los ámbitos educativo, económico-productivo y cultural para reavivar y fortalecer el sentido de pertenencia y la economía e identidad local de las futuras generaciones de jóvenes y adultos del Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba, de manera que se contribuya en el corto, mediano y largo plazo, en frenar en parte esa tendencia de emigración y abandono de su tierra natal por parte de los pobladores de Santa Rosa.

Consideramos importante destacar que las expectativas o aspiraciones de estudiantes y padres pueden verse enfrentadas ante la realidad de una situación en la que difícilmente los estudiantes logren desarrollar sus capacidades, en razón de las limitaciones en la implementación de la EIB que se ha venido analizando. Lo cual no significa que ningún estudiante logre sus expectativas, ello sí es posible, sin embargo es probable que sea como resultado de un esfuerzo más personal y no desde el desarrollo de las competencias que debe lograr a su paso por la escuela.



## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En base a los resultados de la investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

### 6.1. En cuanto a la propuesta pedagógica EIB

La propuesta pedagógica de la IE Cochabamba ha sido elaborada de manera participativa con los aportes de docentes, Directora, estudiantes y padres, a través del CONEI. Dicha propuesta no considera la planificación del uso de la lengua originaria Quechua, ni el castellano como segunda lengua; no ha sido revisada por especialistas de la UGEL o DRE, ni tampoco validada.

Las características principales en la implementación de la propuesta pedagógica de la IE Cochabamba son:

- ✓ La participación de los “yachaq” o sabios de la comunidad, se ha incorporado a la propuesta pedagógica de la escuela Cochabamba, a partir del uso del calendario comunal, respetando los conocimientos y valores de la comunidad y programando actividades con fines pedagógicos.
- ✓ las watuchikuna constituyen una expresión viva de la cultura quechua que se incorpora en la implementación de la propuesta pedagógica en la IE Cochabamba. La propuesta pedagógica incorpora el uso de “watuchis” o juego de adivinanzas, que tienen un reconocimiento especial por la enseñanza de nuevo vocabulario así como la valoración de la tradición oral de la comunidad.
- ✓ El calendario cívico – comunal está incorporado en la propuesta pedagógica, como un calendario de tipo cultural – económico – productivo tanto en idioma quechua como en castellano, cuenta con la colaboración de padres de familia, docentes y alumnos, identificando las principales actividades económicas productivas, así como las principales costumbres, festividades religiosas y folklore tradicional del centro poblado de Santa Rosa de Cochabamba.
- ✓ En cuanto a los elementos culturales propios de Ayacucho, en especial del distrito de Soccos y de la comunidad de Santa Rosa

de Cochabamba, tenemos la celebración del “Yarqa aspiy” o limpieza de acequias, como fiesta del agua y parte de los valores de la cultura de los estudiantes que incorpora las tradiciones de la comunidad.

Una de las dificultades para la implementación de la EIB se encuentra en que la propuesta pedagógica considera un día a la semana (los días jueves) dedicado exclusivamente a la enseñanza en idioma quechua. Sin embargo, aun así, en base a las observaciones en aula se pudo apreciar que no todos los docentes tienen dominio del idioma quechua; asimismo, no todos desarrollan actividades en quechua ese día, sino en castellano. Por tanto, se recomienda formular una nueva propuesta pedagógica para la IE Cochabamba que además de considerar el componente intercultural, considere además el uso planificado de las lenguas quechua y castellano; es decir aprendizajes en quechua como lengua originaria y en castellano como segunda lengua.

## **6.2. Respeto a la formación y capacitación docente**

La principal dificultad que se aprecia para la implementación de la EIB es que los docentes no se encuentran capacitados totalmente, ya que si bien tienen dominio del idioma quechua en forma oral, para conversar con los estudiantes, no tienen este mismo dominio en forma escrita. Por tanto, los docentes no pueden enseñar a los estudiantes a escribir en quechua. Si bien los docentes se encuentran inscritos y reconocidos en el Registro Nacional de Docentes Bilingüe de Lenguas Originarias – RNDBLO, ellos mismos señalan que no tienen las capacidades para enseñar el idioma quechua, ya que tienen dificultades con la escritura, por lo cual no tienen las competencias necesarias para ejercer la docencia en EIB. Por tanto, el MINEDU, así como la DRE Ayacucho, no están cumpliendo con el principio de calidad en la dotación de docentes para la implementación de la EIB.

Los docentes se sienten desvalorizados, debido al bajo nivel de la remuneración que reciben. Este constituye un factor que influye de manera negativa en su desempeño, ya que los docentes sienten que no son valorados ni en términos remunerativos, ni reconocidos en su desempeño social. Por tanto, planteamos como recomendación fortalecer el desarrollo de las competencias lingüísticas de los docentes de la

escuela Cochabamba, de preferencia con material autoinstructivo y con visitas de asesoría, a través del especialista EIB de la UGEL.

### **6.3. Respetto a los materiales educativos**

En relación a los materiales educativos, encontramos que los cuadernos de trabajo EIB en quechua han sido entregados de manera oportuna por el Ministerio de Educación; estos son: Yupana, Sumaq Kawsay y Rimana, de 1° a 6° grado de Primaria; sin embargo, los docentes expresan que no logran comprender todo lo que está escrito, por lo que no suelen usarlo como material didáctico. El promedio de uso de estos cuadernos de trabajo en abril 2017 era de tres páginas, por grado. Por tanto, podemos señalar que en la IE Cochabamba cuentan con los materiales educativos en lengua originaria, sin embargo no se hace uso adecuado de ellos.

Los docentes no han recibido la capacitación del MINEDU para el uso de los materiales educativos, tales como los cuadernos de trabajo en quechua. En ese sentido, no es suficiente que la escuela cuente con los materiales educativos oportunamente, sino que estos puedan ser utilizados de manera efectiva. En base a los resultados se puede afirmar que si bien el MINEDU ha dotado de manera oportuna a la IE Cochabamba con los cuadernos de trabajo EIB como materiales educativos, no se ha brindado la capacitación necesaria a los docentes para su uso adecuado, lo cual implica no sólo la capacitación técnica sino reflexionar acerca del por qué y para qué del uso de los cuadernos de trabajo y qué es lo que se quiere lograr con las alumnas y alumnos.

Como recomendación, planteamos la elaboración de Fichas técnicas o Guías para la validación de los materiales educativos, donde los docentes puedan plasmar sus dudas y consultas. Estas Fichas o Guías pueden ser alcanzadas al especialista de EIB de la UGEL. Asimismo, se recomienda la generación de sus propios materiales a partir de su propia experiencia de trabajo con las estrategias que han implementado.

### **6.4. Acerca de la gestión educativa**

La gestión educativa que se desarrolla en la escuela Cochabamba es participativa respecto a la participación de los padres en los eventos. Como una de las características principales de la escuela EIB que se está implementando en Cochabamba, tenemos la asistencia y participación activa de las madres y padres de la comunidad, como una forma de

promover su compromiso y participación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En la escuela Cochabamba, se cumple con el horario escolar, en base al calendario comunal, las niñas y niños participan en las fiestas tradicionales, observando los rituales y valorando las costumbres ancestrales de la comunidad de Santa Rosa de Cochabamba. Se respeta el número de horas pedagógicas.

La escuela Cochabamba no forma parte de una Red Educativa Rural, lo cual afecta la implementación de su propuesta pedagógica, ya que no cuenta con la retroalimentación de las contrapartes de otras Instituciones Educativas aledañas, que le podrían ayudar con sus orientaciones. Precisamente, a través de la Red, se canaliza la intervención del acompañante de Soporte Pedagógico Integral - ASPI, que como ya se ha analizado, la escuela Cochabamba no ha contado con esta intervención, a pesar de encontrarse en ámbito rural.

Los factores que dificultan la implementación de la EIB en el centro poblado Santa Rosa de Cochabamba, muestran explícitamente también a nivel exógeno o externo, que no están funcionando las estrategias para reforzar la EIB a través de las Redes de Educación Rurales o los ASPI, disminuyendo las posibilidades de una capacitación docente que permita manejar una gama mayor de herramientas y metodologías innovadoras en EIB.

#### **6.5. Valoración de la EIB**

Las niñas y los niños que estudian en la escuela Cochabamba valoran sus estudios y tienen altas expectativas para su propia formación, ya que aspiran a concluir sus estudios de educación básica y continuar con estudios superiores, hasta convertirse en profesionales.

Las niñas y niños estudiantes sí valoran positivamente el servicio educativo EIB que reciben en su escuela, especialmente valoran la relación con su profesora o profesor de aula.

Las niñas y niños valoran el componente afectivo en su relación con la escuela y los docentes, no obstante se puede señalar que ellos no están recibiendo una educación intercultural bilingüe, dado que los docentes no tienen el manejo de los dos idiomas, especialmente respecto a la escritura del quechua.

De parte de las madres y padres de familia, existe consenso en señalar que están de acuerdo con que sus hijas e hijos reciban en la escuela Cochabamba una Educación Intercultural Bilingüe. Además, existe consenso y acuerdo entre las madres y padres de los estudiantes de la IE N° 38094, acerca de una valoración positiva de la Educación Intercultural Bilingüe.

Las madres y padres están de acuerdo en que sus hijas e hijos aprendan en quechua y castellano. Incluso reclaman que puedan aprender también un tercer idioma, en este caso Inglés. Asimismo, las madres y padres de familia tienen altas expectativas de que sus hijas e hijos continúen estudios superiores y lleguen a ser profesionales.

### **Recomendaciones para la mejora de la propuesta EIB de la escuela Cochabamba**

1. Recomendar al Estado Peruano, empoderar y apoyar aquellas iniciativas locales a nivel nacional, como las realizadas por los docentes de la I.E. N° 38094 – Cochabamba, respecto a la utilización de metodologías que optimicen la enseñanza en EIB, como la elaboración del calendario cívico comunal, el juego mediante las watuchikunas y la elaboración de dibujos en papelotes explicados en quechua, de manera que se incluyan en las guías de EIB como estrategias metodológicas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Recomendar a los decisores de políticas públicas educativas en EIB, a nivel Regional y Local, que promuevan la realización de ferias de libros escritos en quechua, así como también la realización en forma anual o bienal de concursos literarios que fomenten la escritura en quechua en los niños y jóvenes del distrito de Soccus, como por ejemplo, a través del desarrollo de cuentos o novelas breves en donde se relaten las “watuchikuna”, de forma tal que genere en ellos la iniciativa de revalorar su idioma, su cultura local y explorar y aprender cada día el significado de más palabras en quechua tanto de forma escrita como de forma oral.
3. Recomendar al Ministerio de Educación y a los diferentes estamentos Regional y Local, que durante la elaboración de los materiales educativos de EIB como el Yupana, Sumaq Kawsay y Rimana, se incluya en lo posible y de forma participativa, las opiniones, sugerencias y recomendaciones técnico-pedagógicas de los docentes locales en EIB para la mejora de dichos materiales educativos, en vista que ellos luego serán los principales actores

sociales y usuarios que van a utilizarlos en sus respectivos centros poblados y distritos rurales.

4. Recomendar a nivel interno de la I.E. N° 38094 – Cochabamba, las siguientes acciones inmediatas para optimizar el aporte de sus docentes en lo referente a la implementación de la EIB:
  - 4.1. Aumentar progresivamente las horas lectivas y/o días que le dedican los docentes a la enseñanza en idioma quechua a sus educandos, de manera tal que se logre en el corto y mediano plazo, generar al igual que en la enseñanza en idioma castellano, una mayor comprensión de los diferentes cursos en idioma quechua tanto a nivel oral como escrito.
  - 4.2. Fortalecer el trabajo en equipo de sus docentes, con la finalidad de unificar criterios y mejorar las estrategias de enseñanza en EIB en beneficio de sus educandos, evitando de esa manera también, que los alumnos de dicho centro de estudios se confundan durante el proceso de aprendizaje de sus cursos lectivos debido a la diversificación de formas de enseñanza que realizan a la fecha sus docentes en materia de EIB.
  - 4.3. Reforzar a sus docentes a través de capacitaciones con especialistas en EIB de mayor experiencia pedagógica, sobre las estrategias más adecuadas para fortalecer la enseñanza, comprensión y aprendizaje de los saberes y prácticas ancestrales locales así como de otras culturas en el mundo a los pobladores locales, de manera que luego los docentes puedan hacer la réplica de manera efectiva a sus educandos sobre los saberes propios de su comunidad y saberes de otras culturas en el mundo en su lengua materna.
5. Recomendar a nivel externo de la I.E. N° 38094 – Cochabamba, las siguientes acciones inmediatas para optimizar el aporte de sus docentes en lo referente a la implementación de la EIB:
  - 5.1. Recomendar al Ministerio de Educación, que la Evaluación Censal a Estudiantes – ECE en zonas quechua hablantes y/o en donde se practique la EIB, considere una mayor difusión de los resultados, a nivel de los docentes, madres y padres de familia y de los mismos estudiantes.
  - 5.2. Promover la articulación de esfuerzos y generación de sinergias positivas entre sus docentes con las Redes de Educación Rurales y los ASPI, con la finalidad de optimizar la capacitación de dichos docentes, que permita manejar una gama mayor de herramientas y metodologías innovadoras de pedagogía en EIB, para promover un reforzamiento en su identidad local y sentido de pertenencia, de forma que se contribuya en aminorar la alarmante

disminución de población estudiantil registrada en los últimos 14 años en el I.E. N° 38094 – Cochabamba.

6. Recomendar al Estado Peruano a nivel multisectorial y en sus diferentes estamentos (Nacional, Regional y Local), que ante la alarmante disminución de la población estudiantil en el centro poblado de Santa Rosa, priorice, enfoque y realice en paralelo: a) El mejoramiento de su cobertura de servicios básicos, b) La ejecución y financiamiento de proyectos agropecuarios y c) La ejecución de proyectos educativos y culturales sobre EIB, de tal manera que se contribuya en fortalecer el sentido de pertenencia y la economía e identidad local en las futuras generaciones de jóvenes y adultos del Centro Poblado de Santa Rosa de Cochabamba, evitando en un futuro cercano, el abandono de su tierra natal por parte de dichos actores sociales.

En ese sentido, como parte de las recomendaciones se ha elaborado la siguiente propuesta de mejora, identificando para cada aspecto a los responsables, que presentamos a continuación:

- **PROPUESTA DE MEJORA**

**Cuadro N°23: Propuestas de Mejora**

ASPECTOS	SITUACIÓN ACTUAL	PROPUESTA DE MEJORA	RESPONSABLE
1. Propuesta pedagógica EIB	La propuesta pedagógica considera el componente intercultural, mas no el uso planificado de lenguas.	a. Incorporar en el PEI el enfoque intercultural bilingüe para el logro de aprendizajes pertinentes b. Incorporar en el PCI, la planificación en el uso de lenguas quechua y castellano.	Institución Educativa N° 38094
	Cada docente enseña un grado.	a. Organizar la propuesta pedagógica atendiendo que un docente con mayor dominio del idioma originario enseñe en primer grado	Institución Educativa N° 38094
1.1. Watuchikuna	Las niñas y niños comparten oralmente	a. Elaborar una publicación escrita para difusión local	Unidad de Gestión Educativa Local

ASPECTOS	SITUACIÓN ACTUAL	PROPUESTA DE MEJORA	RESPONSABLE
	watuchis propios de la comunidad	<p>que recoja watuchis usados en la escuela.</p> <p>b. Incorporar de manera formal el uso de watuchikuna en la propuesta pedagógica.</p> <p>c. Organizar concursos de watuchikuna al interior de la escuela.</p> <p>d. Difundir la publicación de watuchis vía internet y/o por correo electrónico.</p>	<p>Institución Educativa N° 38094</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p>
2. Formación y capacitación docente	Los docentes tienen dominio del quechua en forma oral, no tienen dominio en forma escrita, por tanto, no se encuentran capacitados para enseñar a leer y escribir en quechua	<p>a. Fortalecer capacidades de los docentes en la metodología para la enseñanza bilingüe.</p> <p>b. Actualizar a los docentes en las estrategias y didáctica bilingüe</p>	<p>Unidad de Gestión Educativa Local</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p>
3. Materiales educativos	La escuela recibe los cuadernos de trabajo Yupana, Rimana y Sumaq Kausay en quechua, sin embargo, no los usan	<p>a. Incorporar el uso de Guías o Manuales para el uso de los cuadernos de trabajo en lengua originaria.</p> <p>b. Elaborar una cartilla informativa de buenas prácticas pedagógicas para uso de los cuadernos de trabajo.</p> <p>c. Incorporar en el PCI una propuesta planificada sobre el uso de lenguas,</p>	<p>Ministerio de Educación</p> <p>Dirección Regional de Educación de Ayacucho</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p>

ASPECTOS	SITUACIÓN ACTUAL	PROPUESTA DE MEJORA	RESPONSABLE
		considerando el uso sistemático de los cuadernos de trabajo.	
4. Gestión educativa	La escuela no forma parte de una Red Educativa Rural, no tiene acompañante de soporte pedagógico integral	<p>a. Coordinar con la UGEL las vistas de seguimiento y monitoreo para brindar acompañamiento pedagógico.</p> <p>b. Desarrollar alianzas estratégicas con las instituciones privadas o proyectos de cooperación en la zona para la asistencia técnica y acompañamiento en EIB.</p>	<p>Unidad de Gestión Educativa Local</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p>
5. Valoración de la EIB	La mayoría de madres y padres tienen una valoración positiva de la EIB. Sólo dos padres de un total de dieciséis expresaron que no desean que sus hijos aprendan quechua sino castellano	<p>a. Sensibilizar a madres y padres para desarrollar una ciudadanía intercultural crítica.</p> <p>b. Incorporar de manera participativa y activa a las madres y padres en la escuela</p>	<p>Unidad de Gestión Educativa Local</p> <p>Institución Educativa N° 38094</p>

## BIBLIOGRAFÍA

- ACUERDO NACIONAL  
2002 Presidencia del Consejo de Ministros PCM. Lima, Perú.
- AMES, PATRICIA.  
2001 ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Instituto de Estudios Peruano. Lima, Perú.
- BRASLAVSKY, Cecilia  
2006 Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Fundación Santillana. Madrid.
- BURGA, Elena  
2014 Acciones y Desafíos de la Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. Ponencia presentada para el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 14 de agosto. pp. 1 – 28. Consulta: 05 de enero de 2018  
[https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/ELENA-BURGA- Presentaci%C3%B3n-Formaci%C3%B3n-Docente-EIB-2014-SINEACE.pdf](https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/ELENA-BURGA-Presentaci%C3%B3n-Formaci%C3%B3n-Docente-EIB-2014-SINEACE.pdf)
- CÁCERES, Raúl; CAVERO CORNEJO, Omar y GUTIÉRREZ, Diego  
2016 Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Ponencia presentada para el V Seminario Nacional de Investigación Educativa organizado por la Sociedad de investigación de educación Peruana, 19 de diciembre. Ayacucho. Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural pp. 1 – 28. Consulta: 05 de enero de 2018  
<http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/Mesa-11.11.pdf>

- **CARREÓN CUBA, Nataly Yamilé y Elva Luz, CORNEJO FALCÓN**  
 2017 Implementación de la Política en Educación Intercultural Bilingüe a través de Redes Educativas Rurales, periodo 2011 a 2015. La experiencia de la Red Educativa Rural Huallatiri. Puno – Perú. Tesis para optar el título de Magíster en Gerencia Social en la Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 80 – 178. Consulta: 20 de diciembre de 2017  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8977>
  
- **CAVERO CARRASCO, Ranulfo**  
 2016 La Educación y los orígenes de la violencia (Ayacucho 1960-1980). Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Editorial San Marcos. Lima – Perú.
  
- **CEPLAN**  
 2017 Informe Nacional Voluntario sobre Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Lima – Perú.
  
- **COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN**  
 2003 Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima, Perú.
  
- **CONGRESO DE LA REPÚBLICA**  
 1993 Constitución Política del Perú. Lima.  
 2003 Ley N° 28044 – Ley General de Educación  
 2011 Ley 29735 – Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.
  
- **CUBA MARMANILLO, Severo Leónidas**  
 2016 Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica. Un Programa de Formación Docente en áreas urbanas y rurales en Ayacucho y Cusco. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. 1era edición. Lima. pp. 11 – 90. Consulta: 23 de diciembre de 2017.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5655>

- CUETO, Santiago y SECADA, Walter  
2003 Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1 N° 1.
  
- DEFENSORIA DEL PUEBLO.  
2011. Informe Defensorial N° 152. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú. Lima, Perú.  
  
2013. Informe Defensorial N° 163. Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013. Lima, Perú.  
  
2016. Informe Defensorial N° 174. Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una Política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Serie Informes Defensoriales. Lima, Perú.  
  
2017. Informe N° 002-2017-DP-AMASPPI. Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas. Serie Informes de Adjuntía. Lima, Perú.
  
- GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO  
2008 Proyecto Educativo Regional al 2021 (PER-A). 2006 – 2021. Dirección Regional de Educación. Ayacucho. pp. 19 – 72. Consulta: 03 de enero de 2018  
<http://www.cne.gob.pe/uploads/proyectoeducativo/regional/per-ayacucho.pdf>
  
- GUTIÉRREZ MUÑOZ, Gabriela  
2017 Construyendo miradas hacia el futuro: intenciones migratorias en estudiantes de secundaria de Sacsamarca, Ayacucho. Tesis para optar el título de Magíster en Psicología Comunitaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 14 - 102 Consulta: 20 de diciembre de 2017.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9348>

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA  
2015 Mapa de Pobreza Provincial y Distrital. Lima, Perú.
- INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA – IPEBA  
2011 Ruralidad y Escuela. Apuntes para la acreditación de Instituciones Educativas en áreas rurales. Lima, Perú.
- LÓPEZ, Néstor  
2012 Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina. UNESCO. 1era Edición. Buenos Aires. pp. 23 – 50,100 – 130.  
Consulta: 06 de enero de 2018  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218849s.pdf>
- MEDINA MEDINA, Giancarlo y Patricia, APARICIO GARAY  
2014 Procesamiento Lector en Niños Bilingües Avanzados Quechua-Castellano y Monolingües Castellano Circunscrito en Dos Provincias del Departamento De Ayacucho (Huamanga Y Vilcashuamán). Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. pp. 17 – 120. Consulta: 22 de diciembre de 2017.  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5763>
- MINISTERIO DE CULTURA  
2016 Buenas Prácticas Interculturales en la Gestión Pública. Experiencias 2014-2015. Viceministerio de Interculturalidad. 1era Edición. Lima. pp. 21 – 128. Consulta: 10 de diciembre de 2017.  
<http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/505>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
2005 “La interculturalidad en la Educación”. Impreso con apoyo de UNICEF. Biblioteca Nacional del Perú. Lima. 74 pp.

- 2005 Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú: Hacia una educación de calidad con equidad. 1ra edición. Biblioteca Nacional del Perú. Lima. 179 pp.
- 2007 Proyecto Educativo Nacional Al 2021. La Educación que queremos para el Perú. Consejo Nacional de Educación. Lima.
- 2013 Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta pedagógica. 2da. Edición. Lima. 148 pp.
- 2014 Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Primera edición. Lima, Perú.
- 2015 Mininchakuy / Entramar los hilos de un tejido: la “integración de todo” como la clave para una Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Sistematización de la experiencia de la Institución Educativa N° 382 de Putica. Cangallo, Ayacucho. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP. pp 17 – 32.
- 2016 a Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Lima, Perú.
- 2016 b ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016- Ayacucho. (Folleto). pp. 1 – 4. Consulta: 22 de diciembre de 2017.  
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/DRE-Ayacucho-2016-2.pdf>
- 2017 Estudio sobre factores asociados al uso de los cuadernos de Trabajo en EIB: El caso de los materiales en Awajún, Ashaninka, Aymara y Quechua Chanka. Informe Final. Serie: Investigaciones y Políticas Educativas. Cuaderno de Trabajo N° 2. Julio, 2017.
- MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES
    - 2012 Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia – PNAIA 2012-2021. Lima, Perú.

- MORALES GUTIÉRREZ, Fredy  
2015 “Las Interferencias Sociolingüísticas en los Estudiantes del Nivel Secundario de las Instituciones Educativas Públicas de la Zona Urbano Marginal del Distrito de Ayacucho-2013” tesis Para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. pp. 80 – 131. Consulta: 27 de diciembre de 2017.  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/257>
  
- MUNICIPALIDAD DISTRITAL DE SOCOS – ADRA PERÚ  
2008 Plan de Desarrollo Concertado 2008 – 2020. Municipalidad Distrital deSocos. 189 pp.
  
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA  
2010 Metas Educativas al 2021. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. Madrid, España.
  
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – UNESCO  
2013 Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile. 210 pp.
  
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - OIT  
2007 Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 2da. Edición. Lima, Perú. 106 pp.
  
- ROUSSEAU, Stéphanie y Eduardo, DARGENT; Alejandra, NAVARRO y Paolo, SOSA  
2017 Cuaderno de trabajo N° 41. La política del multilingüismo en dos regiones con mayorías quechua hablantes: Informe de investigación. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú - Departamento de Ciencias Sociales. pp. 10 – 25. Consulta: 18 de diciembre de 2017.  
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/70676>

- SÁENZ, ALONSO  
2006 La educación intercultural. *Revista de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. pp. 859-881.
  
- SALAZAR ZENDER, María y Valerie, SCHMITZ CÁCERES  
2015 Prácticas Educativas en el Nivel de Inicial desde la Educación Intercultural. Tesis para optar por el Título de Licenciadas en Educación con especialidad en Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 25 – 40. Consulta: 16 de diciembre de 2017.  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6468>
  
- SEN, Amartya  
2007 Capítulo 1 y capítulo 2. En *Identidad y Violencia*. Buenos Aires: Katz Editores, pp. 23-68
  
- TEDESCO, Juan Carlos  
2000 Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.
  
- TORRES, Rosa María  
2006 Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niñas y niños a la escuela. X Congreso Nacional de Educación Comparada.
  
- TUBINO, Fidel  
2005 La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5)
  
- UNICEF  
2011 Manuel Yauli, Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Ayacucho - Educación Intercultural Bilingüe garantiza el derecho de los niños ayacuchanos a aprender en su lengua materna.

- VALIENTE CATTER, Teresa y Cristina, VILLARI  
2016 Culturas y lenguas en contacto: Dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina. Revista Indiana. Berlín, vol. 33, núm. 1, pp. 9-25
- VEGAS, Martín y PAREDES, Sonia  
2016 Educación de Calidad con Equidad para el Desarrollo Nacional. Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. Consorcio De Investigación Económica y Social. 1era edición. Lima. pp. 11 – 50.
- VON GLEICH, Utta  
2016 Nueva dinámica en el bilingüismo Ayacuchano. Revista Indiana. Berlín, vol. 33, núm. 1, pp. 133 -159
- ZAVALA, Virginia  
2016 Ideologías Sobre el Quechua desde el Poder: Una Aproximación Discursiva. Revista Signo y Señal. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires, número 29, pp. 207-234
- ZAVALA, Virginia y Gavina, CORDOVA  
2010 Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. 1era edición,  
Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. pp. 49 – 74. Consulta: 07 de diciembre de 2017.  
  
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>
- ZUÑIGA, MADELEINE.  
2007 La Educación intercultural Bilingüe. El caso peruano. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Chile.

## ANEXOS

### ANEXO 1.

#### ANEXO 1. EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA EIB

AÑO	NORMATIVA	DISPOSITIVO
2001	<p><b>Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales</b></p> <p>Artículo 8. Equidad de género en la educación rural</p> <p>a) Que en las escuelas rurales impere la equidad y desaparezcan las prácticas de discriminación a las niñas y adolescentes, por motivos de raza, insuficiente manejo de la lengua oficial y extraedad.</p> <p>b) Que en un ambiente de equidad para todos los estudiantes, el trato personalizado y respetuoso de los profesores a las niñas y adolescentes se convierta en práctica dominante y cotidiana</p>	<p>Ley N° 27558.</p> <p>Aprobada 22 de noviembre de 2001 (Ministro Lynch)</p>
2002	<p><b>Acuerdo Nacional al 2021</b></p> <p>POLITICA 12: Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte</p> <p>n) Fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural</p>	<p>Decreto Supremo N° 105-2002-PCM.</p> <p>Políticas de Estado suscrito por el Presidente y organizaciones políticas el 22 de julio de 2002</p>
2003	<p><b>Ley General de Educación</b></p> <p>Artículo 8. Principios de la Educación.</p> <p>b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.</p> <p>c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.</p>	<p>Ley N° 28044.</p> <p>Aprobada 28 de julio de 2003</p>
2005	<p>Aprueba el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación.</p> <p>(pág. 22) Temas transversales: Educación intercultural</p>	<p>Resolución Ministerial N° 0667-2005-ED</p> <p>(noviembre 2005)</p>
2007	<p><b>Define y establece las Políticas Nacionales de Obligatorio Cumplimiento</b></p> <p><b>4. EN RELACIÓN A LOS PUEBLOS ANDINOS, AMAZÓNICOS, AFROPERUANOS Y ASIÁTICOPERUANOS</b></p> <p>4.1 Coadyuvar en la implementación de <b>programas y proyectos de alcance nacional y de políticas sectoriales para el desarrollo integral</b> de los Pueblos Andinos, Amazónicos, Afroperuanos y Asiáticoperuanos.</p> <p>4.2 Coordinar con los Gobiernos Regionales y Locales las actividades de <b>desarrollo integral de los Pueblos Andinos, Amazónicos, Afroperuanos y Asiáticoperuanos.</b></p> <p>4.3 Concertar, articular y coordinar las acciones de apoyo, fomento, consulta popular, capacitación, asistencia técnica, y otros, de las entidades públicas y privadas, a favor de los Pueblos Andinos, Amazónicos, Afroperuanos y Asiáticoperuanos.</p> <p>4.4 Coordinar con los Gobiernos Regionales las acciones pertinentes para la protección a la diversidad biológica peruana y los conocimientos colectivos de los Pueblos Andinos, Amazónicos,</p>	<p>Decreto Supremo N° 027-2007-PCM (marzo de 2007)</p>

AÑO	NORMATIVA	DISPOSITIVO
	Afroperuanos y Asiáticoperuanos, en lo que concierne a cada uno de los Sectores. 4.5 Asesorar a los Pueblos Andinos, Amazónicos, Afroperuanos y Asiáticoperuanos en las materias de su competencia.	
2007	<b>Aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú</b> Objetivo Estratégico 2: Estudiantes e Instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad Resultado 1: Todos logran competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional Política 5. Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales. 5.1. Establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes principales incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos	Resolución Suprema N° 001-2007-MINEDU
2008	<b>Aprueba el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.</b>	Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED (2008)
2013	<b>Crea la Comisión Sectorial para la transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género</b>	Resolución Ministerial N° 035-2013-ED
2013	<b>Oficializa la Propuesta Pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe – EIB</b>	Resolución Directoral N° 261-2013-ED
2015	Modifica parcialmente el DCN de EBR	Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU (25 marzo 2015)
2015	Prorroga el plazo de vigencia de la <b>Comisión Sectorial para la transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género.</b>	Resolución Ministerial N° 0311-2015-MINEDU
2016	Aprueba Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe	Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU
2016	Aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica	Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU (3 junio 2016)
2016	Aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021	Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU
2016	Aprueba el Programa Curricular de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria	Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU (15 de diciembre de 2016)
2017	Modifica el Currículo Nacional de Educación Básica. Modifica los Programas Curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.	Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU (8 de marzo de 2017)

## ANEXO 2.

### 1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

A continuación, se presentan los **Instrumentos finales, ya validados**, de acuerdo al Juicio de Expertos.

#### FICHA 1. GUIA DE ENTREVISTA

Ficha 1. Registro de ENTREVISTA A DIRECTOR	
Nombre del entrevistador/a: .....	
Fecha y lugar de registro: .....	
Contexto de la entrevista: .....	
<b>Descripción de las interacciones:</b>	<b>Variables a recoger en la Entrevista</b> 1. Propuesta Pedagógica                      2. Capacitación docente 3. Materiales educativos                      4. Opinión
	<b>Preguntas de Entrevista (Guía)</b> 1. Conoce usted la propuesta pedagógica EIB MINEDU 2013 ¿Desde cuándo se viene implementando la propuesta pedagógica de EIB en la IE 38094? ¿Cómo se implementa/de qué manera? 2. En la práctica, la propuesta pedagógica EIB que se implementa en la escuela ¿considera las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes? ¿respeto el idioma originario, los valores, las formas de organización de la comunidad? ¿Cómo/de qué manera? 3. ¿La IE 38094 promueve la participación de los padres y líderes (sabios) de la comunidad en las decisiones para mejorar la escuela? ¿Cómo participan los padres y la comunidad? 4. El año pasado 2016, los docentes recibieron capacitación EIB del MINEDU ¿Cómo ha sido la capacitación EIB 2016 recibida por los docentes? 5. ¿Considera Ud. que todos los docentes de la IE N° 38094 están adecuadamente capacitados para implementar la propuesta EIB? ¿Por qué? 6. En el 2016, la IE N° 38094 ¿ha recibido materiales educativos EIB como libros, cuadernos de trabajo de parte del MINEDU? ¿en quechua? ¿en castellano? ¿Cómo son estos materiales educativos? 7. ¿Con qué frecuencia usan los materiales educativos EIB? ¿son útiles? ¿los docentes se han capacitado en el uso de estos materiales? 8. ¿Considera usted que los padres están contentos que sus hijos aprendan en quechua y castellano? ¿y los estudiantes? 9. ¿Qué opina acerca de la educación EIB en esta escuela? ¿Cuáles son sus expectativas respecto a los aprendizajes de los estudiantes? 10. En su opinión ¿Qué aspectos tendrían que mejorar en el servicio educativo EIB?
<b>Mis comentarios y reflexiones:</b>   	

## FICHA 2. GUIA DE GRUPO FOCAL

### Ficha 2. Registro de GRUPO FOCAL - ESTUDIANTES

Nombre del observador/a: .....

Fecha y lugar de registro:

.....

Contexto del grupo focal:

.....

Facilitador del grupo focal:

.....

#### Descripción de las interacciones:

#### Variables a recoger en el Grupo focal

1. Propuesta Pedagógica
2. Capacitación docente
3. Materiales educativos
4. Opinión

#### Preguntas de Grupo focal (Guía)

1. ¿Cómo aprendes en tu escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela?
2. ¿Cuáles son las áreas (cursos) que más te gustan? ¿Cómo te enseñan en esas áreas?
3. En tu escuela ¿invitan a participar a tus padres en las actividades? ¿en qué actividades? ¿Cuántas veces al año?
4. El año pasado, tus profesores ¿han asistido o tenido talleres de capacitación? ¿qué opinan sobre ello?
5. ¿Consideras que tus profesores enseñan bien? ¿Te gusta cómo enseñan tus profesores? ¿Por qué?
6. En la escuela, el año pasado ¿han recibido (materiales educativos) libros o cuadernos de trabajo EIB? ¿en quechua? ¿en castellano? ¿qué les parecen estos materiales?
7. ¿Con qué frecuencia usan los (materiales educativos) libros o cuadernos de trabajo EIB? ¿Son útiles?
8. ¿Qué opinan acerca de su escuela? ¿Qué opinan acerca de aprender en la escuela en quechua y en castellano?
9. ¿Cómo quisieran que les enseñe su profesor? ¿cómo les gustaría que les trate?
10. Si pudieras cambiar algo en tu escuela ¿qué aspectos cambiarías? ¿Qué tendría que mejorar en tu escuela?

#### Mis comentarios y reflexiones:

### FICHA 3. GUIA DE GRUPO FOCAL

#### Ficha 3. Registro de GRUPO FOCAL – DOCENTES

Nombre del observador/a: .....

Fecha y lugar de registro:

Contexto del grupo focal:

Facilitador del grupo focal:

**Descripción de las interacciones:**

#### Variables a recoger en el Grupo focal

- |                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| 1. Propuesta Pedagógica  | 2. Capacitación docente |
| 3. Materiales educativos | 4. Opinión              |

#### Preguntas de Grupo focal (Guía)

1. Conocen la propuesta pedagógica EIB MINEDU 2013 ¿Desde cuándo se viene implementando la propuesta pedagógica de EIB en la IE 38094? ¿Cómo se implementa, de qué manera?
2. En la práctica, la propuesta pedagógica EIB que se implementa en la escuela ¿considera las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes? ¿Cómo se implementa en Comunicación? ¿de qué manera se implementa en Matemática?
3. ¿La IE 38094 promueve la participación de los padres y líderes (sabios) de la comunidad en las decisiones para mejorar la escuela? ¿Cómo participan los padres y la comunidad? ¿En qué actividades?
4. El director de la escuela ¿lidera la implementación de la propuesta pedagógica EIB? ¿de qué manera?
5. En el año 2016 ¿han recibido capacitación EIB del MINEDU? ¿están satisfechos con ello? ¿Cómo ha sido la capacitación EIB?
6. Como docentes ¿Consideran que están adecuadamente capacitados para desarrollar la EIB - Educación Intercultural Bilingüe? ¿los ha capacitado el MINEDU?
7. En la IE N° 38094, el año pasado ¿han recibido materiales educativos EIB como libros, cuadernos de trabajo de parte del MINEDU? ¿en quechua? ¿en castellano? ¿Cómo son estos materiales educativos?
8. ¿Con qué frecuencia usan los materiales educativos EIB? ¿cuáles (especificar) usan más? ¿son útiles? ¿se han capacitado en el uso de estos materiales?
9. ¿Consideran que los padres están contentos que sus hijos aprendan en quechua y castellano? ¿Y los estudiantes?
10. En su opinión ¿Qué aspectos tendrían que mejorar en el servicio educativo EIB?

**Mis comentarios y reflexiones:**

## FICHA 4. GUIA DE GRUPO FOCAL

<b>Ficha 4. Registro de GRUPO FOCAL – PADRES</b>			
Nombre del observador/a: ..... Fecha y lugar de registro: ..... Contexto del grupo focal: ..... Facilitador del grupo focal: .....			
<b>Descripción de las interacciones:</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <b>Variables a recoger en el Grupo focal</b>                      1. Propuesta Pedagógica    2. Capacitación docente                      3. Materiales educativos    4. Opinión                 </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> <b>Preguntas de Grupo focal (Guía)</b>                       1. ¿Consideran que la enseñanza en la IE 38094 es buena? ¿Por qué?                      2. La IE 38094 ¿celebra y respeta los días de fiesta y otras actividades propias de la comunidad? ¿los invita a participar? ¿De qué manera participan?                      3. ¿La IE los convoca frecuentemente areuniones? ¿participan de todas las actividades del colegio? ¿Porqué?                      4. El año pasado, los profesores ¿han asistido a talleres de capacitación? ¿qué les parece?                      5. ¿Consideran que los profesores de la IE 38094 están bien capacitados para enseñar a sus hijos? ¿Les gusta cómo enseñan los profesores? ¿Por qué?                      6. En la escuela, el año pasado ¿han recibido (materiales educativos) libros ocuadernos de trabajo EIB? ¿en quechua? ¿en castellano?                      7. ¿Con qué frecuencia usan los (materiales educativos) libros o cuadernos de trabajo EIB? ¿son útiles?                      8. ¿Qué opinan acerca de la educación que reciben sus hijos en la escuela?                      9. ¿Les gusta, están de acuerdo con que sus hijos/as aprendan en la escuela, en quechua y encastellano?                      10. Si pudieran cambiar algo en esta escuela ¿qué aspectos cambiarían? ¿Qué tendría que mejorar en la escuela?                 </td> </tr> </table>	<b>Variables a recoger en el Grupo focal</b> 1. Propuesta Pedagógica    2. Capacitación docente 3. Materiales educativos    4. Opinión	<b>Preguntas de Grupo focal (Guía)</b>  1. ¿Consideran que la enseñanza en la IE 38094 es buena? ¿Por qué? 2. La IE 38094 ¿celebra y respeta los días de fiesta y otras actividades propias de la comunidad? ¿los invita a participar? ¿De qué manera participan? 3. ¿La IE los convoca frecuentemente areuniones? ¿participan de todas las actividades del colegio? ¿Porqué? 4. El año pasado, los profesores ¿han asistido a talleres de capacitación? ¿qué les parece? 5. ¿Consideran que los profesores de la IE 38094 están bien capacitados para enseñar a sus hijos? ¿Les gusta cómo enseñan los profesores? ¿Por qué? 6. En la escuela, el año pasado ¿han recibido (materiales educativos) libros ocuadernos de trabajo EIB? ¿en quechua? ¿en castellano? 7. ¿Con qué frecuencia usan los (materiales educativos) libros o cuadernos de trabajo EIB? ¿son útiles? 8. ¿Qué opinan acerca de la educación que reciben sus hijos en la escuela? 9. ¿Les gusta, están de acuerdo con que sus hijos/as aprendan en la escuela, en quechua y encastellano? 10. Si pudieran cambiar algo en esta escuela ¿qué aspectos cambiarían? ¿Qué tendría que mejorar en la escuela?
<b>Variables a recoger en el Grupo focal</b> 1. Propuesta Pedagógica    2. Capacitación docente 3. Materiales educativos    4. Opinión			
<b>Preguntas de Grupo focal (Guía)</b>  1. ¿Consideran que la enseñanza en la IE 38094 es buena? ¿Por qué? 2. La IE 38094 ¿celebra y respeta los días de fiesta y otras actividades propias de la comunidad? ¿los invita a participar? ¿De qué manera participan? 3. ¿La IE los convoca frecuentemente areuniones? ¿participan de todas las actividades del colegio? ¿Porqué? 4. El año pasado, los profesores ¿han asistido a talleres de capacitación? ¿qué les parece? 5. ¿Consideran que los profesores de la IE 38094 están bien capacitados para enseñar a sus hijos? ¿Les gusta cómo enseñan los profesores? ¿Por qué? 6. En la escuela, el año pasado ¿han recibido (materiales educativos) libros ocuadernos de trabajo EIB? ¿en quechua? ¿en castellano? 7. ¿Con qué frecuencia usan los (materiales educativos) libros o cuadernos de trabajo EIB? ¿son útiles? 8. ¿Qué opinan acerca de la educación que reciben sus hijos en la escuela? 9. ¿Les gusta, están de acuerdo con que sus hijos/as aprendan en la escuela, en quechua y encastellano? 10. Si pudieran cambiar algo en esta escuela ¿qué aspectos cambiarían? ¿Qué tendría que mejorar en la escuela?			
<b>Mis comentarios y reflexiones:</b>			

## FICHA 5. GUIA DE OBSERVACIÓN DE CAMPO

### FICHA DE OBSERVACIÓN DE CAMPO

Nombre del observador/a: .....

Fecha, lugar de registro y contexto: .....

Variable a observar: .....

**Descripción densa:**

**Aspectos que voy a observar:**

(Ejemplo: observación de aula)

1. Espacio físico del aula
2. Interacciones entre estudiantes (gestos, posturas, etc.)
3. Interacciones entre docente y estudiante
4. Uso de materiales por parte del docente
5. Lenguaje y tono que usa el docente
6. conversaciones entre los estudiantes
7. Elaboración de mapas y croquis
8. ....

**Mis comentarios y reflexiones:**



### ANEXO 3.

#### PANEL FOTOGRÁFICO DE TRABAJO DE CAMPO EN LA IE PRIMARIA N° 38094, “SANTA ROSA DE COCHABAMBA” DEL DISTRITO DE SOCCOS

CENTRO POBLADO SANTA ROSA DE COCHABAMBA



Llegada al Centro poblado de Santa Rosa de Cochabamba



Plaza que da la bienvenida al Centro poblado de Santa Rosa usada temporalmente como zona de recreo para los niños del I.E N° 38094



Reparto de agua a los pobladores del Centro poblado de Santa Rosa a cargo de la Municipalidad de Soccos



Vista de las casas ubicadas en el Centro poblado de Santa Rosa, en Soccos



Aulas provisionales de 3 y 4 grado de primaria de la IE N° 38094, del distrito de Soccos



Aulas provisionales de 5 y 6 grado de primaria de la IE N° 38094, del distrito de Soccos

GRUPOS FOCALES A DOCENTES Y ALUMNOS Y ENTREVISTAS A PADRES DE FAMILIA DE LA IE  
N° 38094.  
DISTRITO DE SOCCOS



Grupo focal con profesores



Grupo Focal con alumnos de 4, 5 y 6 grado de primaria



Entrevistas con padres de familia

ENTREVISTA A DIRECTORA Y GRUPO FOCAL A PADRES DE FAMILIA DE LA IE N° 38094,  
DISTRITO DE SOCOS



Grupo Focal con padres de Familia – Parte Inicial



Grupo Focal con padres de Familia – Parte Final



Entrevista con directora



Niños en la hora del recreo

INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA GENERAL EN EL CENTRO POBLADO SANTA ROSA,  
DISTRITO DE SOCOS



Colegio Inicial



Colegio de Secundaria



Proyecto de mejoramiento y ampliación de la IE N° 38094, distrito de Socos

INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA EN EL CENTRO POBLADO SANTA ROSA, DISTRITO DE SOCOS  
PROVINCIA DE HUAMANGA



Avance en la construcción de la IE N° 38094, del distrito de Socos



Ugel de la Provincia de Huamanga - Ayacucho



Entrevista a funcionario EIB de la Ugel de la  
Provincia de Huamanga - Ayacucho

MATERIAL EDUCATIVO DE EIB EN LAS AULAS DE LA IE N° 38094, DEL DISTRITO DE SOCOS



Material de Estudio de EIB utilizada en las aulas de la IE N° 38094, del distrito de Socos

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE DIBUJOS Y SU EXPLICACIÓN EN IDIOMA QUECHUA UTILIZADA EN LAS AULAS DE LA IE N° 38094, DEL DISTRITO DE SOCCOS



SESIÓN DE CLASES EN LAS AULAS DE NIVEL PRIMARIO DE LA IE N° 38094,  
DEL DISTRITO DE SOCCOS



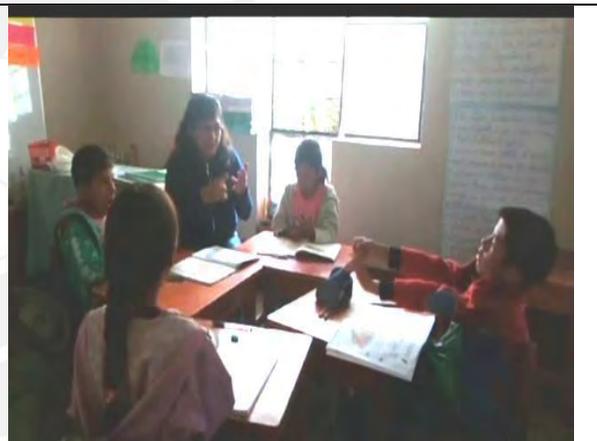
Aula del 6° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos



Aula del 5° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos



Aula del 4° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos



Aula del 3° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos



Aula del 2° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos



Aula del 1° de primaria de la IE N° 38094, distrito de Soccos

## ANEXO 4.

### PROGRAMACIÓN CURRICULAR ANUAL

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

- |                                      |                  |
|--------------------------------------|------------------|
| 1.1. DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN | : Ayacucho       |
| 1.2. UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA     | : Huamanga       |
| 1.3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA           | : N° 38094/Mx-P. |
| 1.4. DIRECTORA                       | : DIR-2017       |

#### II. DESCRIPCIÓN GENERAL:

##### 2.1. APRENDIZAJES FUNDAMENTALES.

<b>APRENDIZAJES FUNDAMENTALES</b>
<p style="text-align: center;"><b>SE COMUNICA</b></p> <p>Utiliza el lenguaje de manera eficaz para participar en diversas prácticas sociales interculturales. Para ello, emplea las lenguas originarias peruanas, el castellano o el inglés, según sus necesidades y posibilidades. Así, mediante la comunicación verbal procesa y construye experiencias, saberes y manifestaciones literarias</p>
<p style="text-align: center;"><b>SE DESENVUELVE CON AUTONOMÍA</b></p> <p>Es autónomo: actúa e interactúa de manera autónoma para lograr su bienestar. Construye y valora su identidad, vive su sexualidad de manera plena y responsable, establece vínculos afectivos saludables. Sabe reconocer y regular tanto sus emociones como su comportamiento. Cuida de sí mismo y de otros, reflexiona sobre sus principios éticos y el sentido de la vida, y se plantea posibilidades continuas de desarrollo gestionando su experiencia de aprendizaje.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CONSTRUYE Y USA LA MATEMÁTICA EN Y PARA LA VIDA COTIDIANA, EL TRABAJO, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA</b></p> <p>Plantea y resuelve diversos problemas en situaciones de contexto real, matemático y/o científico que implican la construcción y el uso de saberes matemáticos, empleando diversas estrategias, argumentando y valorando sus procedimientos y resultados.</p>
<p style="text-align: center;"><b>EJERCE SU CIUDADANÍA</b></p> <p>Se desenvuelve como ciudadano consciente de que tiene derechos y se compromete con el bien común, la defensa de los Derechos Humanos, el Estado de derecho y los principios democráticos. Convive y participa con apertura intercultural, delibera sobre los asuntos públicos y cumple sus responsabilidades en la vida social desde la comprensión de dinámicas económicas y el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental.</p>
<p style="text-align: center;"><b>APLICA FUNDAMENTOS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA</b></p> <p>Aplica conocimientos científicos y tecnológicos para comprender, apreciar y aprovechar el mundo natural; contribuir a la sostenibilidad del ecosistema; mejorar su calidad de vida; tomar decisiones informadas, y proponer soluciones a situaciones en diversos contextos, asumiendo una postura crítica ante la ciencia y la tecnología</p>
<p style="text-align: center;"><b>VALORA SU CUERPO Y ASUME UN ESTILO DE VIDA ACTIVO Y SALUDABLE</b></p>

<b>APRENDIZAJES FUNDAMENTALES</b>
Cuida y valora su cuerpo como parte fundamental de su desarrollo integral. Vivencia el movimiento como expresión y dominio corporal; asume un estilo de vida activo y saludable a través de la práctica de actividades físicas variadas como el deporte, los juegos y la recreación, en los que demuestra seguridad, autonomía, disfrute y valores.
<b>SE DESENVUELVE CON EMPRENDIMIENTO</b>
Busca con pasión la realización de sus sueños en cualquier ámbito de la actividad humana, teniendo en cuenta que ello demanda creatividad y capacidad innovadora y que lo que se busca es generar valor para la comunidad. Para lograrlo debe trabajar cooperativamente, ser capaz de asumir riesgos, contar con una red de personas que contribuyan a lograr sus metas, conocerse a sí mismo y el ámbito de su sueño.
<b>INTERACTÚA CON EL ARTE</b>
Participa en procesos creativos con los lenguajes del arte: música, artes visuales y dramáticas, danza y otros para expresarse y comunicarse. Percibe, investiga y responde a las manifestaciones artístico-culturales de su tiempo y entorno, así como a las de otras épocas y culturas.

## 2.2. MAPAS DE PROGRESO

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
<b>Comunicación</b>	Comprende textos orales	Comprende textos sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita; e interpreta ironías. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema, hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado y pertinente, con ritmo, entonación y volumen adecuado, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y contribuciones relevantes que responden a las ideas y puntos de vista de otros, enriqueciendo el tema tratado.
	Se expresa oralmente	Comprende textos sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones a partir de información explícita, e interpreta ironías. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema. Produce diversos tipos de textos orales a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores en una situación comunicativa. Organiza sus ideas en torno a un tema; hace uso de conectores y algunos referentes, así como un vocabulario variado y pertinente, con ritmo, entonación y volumen adecuados; se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, hace preguntas y contribuciones relevantes que responden a las ideas y puntos de vista de otros, enriqueciendo el tema tratado.
		Lee comprensivamente textos con varios elementos complejos en su estructura y que desarrollan temas

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
	Comprende textos escritos	diversos, con vocabulario variado. Extrae información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto integrando información relevante y complementaria. Opina sobre aspectos variados del texto y explica la intención de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.
	<b>Produce textos escritos</b>	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos considerando propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema y a la estructura en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referente, emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto
Matemática	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad	Interpreta datos y relaciones no explícitas de situaciones diversas referidas a una o varias acciones de comparar e igualar dos cantidades con números naturales, expresiones decimales, fraccionarias o porcentajes, y los relaciona con modelos aditivos y multiplicativos. Determina en qué otras situaciones es aplicable. Describe, utilizando el lenguaje matemático, su comprensión sobre el significado de la equivalencia entre fracciones decimales y porcentajes y la noción de potencia; compara y estima la masa de objetos en unidades convencionales, y la duración de eventos en minutos y segundos. Elabora y emplea diversas representaciones de una misma idea matemática, con gráficos y símbolos; relacionándolas entre sí. Elabora y ejecuta un plan orientado a experimentar o resolver problemas, empleando estrategias heurísticas, procedimientos de cálculo y estimación con porcentajes usuales <sup>5</sup> y números naturales, fracciones y decimales; estimar, medir directa o indirectamente la masa de objetos y la duración de eventos; con apoyo de recursos. Compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones. Establece conjeturas sobre procedimientos, propiedades de los números y las operaciones trabajadas, y las justifica usando ejemplos o contraejemplos.
	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio	Interpreta datos y relaciones no explícitas en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio entre dos magnitudes; y los expresa con modelos referidos a patrones geométricos, patrones crecientes y decrecientes, ecuaciones, desigualdades, y proporcionalidad directa y determina en qué otras situaciones es aplicable. Describe utilizando lenguaje matemático acerca de su comprensión sobre patrones, ecuaciones y desigualdades, y relaciones de proporcionalidad directa. Elabora y emplea diversas representaciones

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
		<p>de una misma idea matemática, con tablas, gráficos y símbolos; relacionándolas entre sí.</p> <p>Elabora y ejecuta un plan orientado a experimentar o resolver problemas, empleando estrategias heurísticas y procedimientos para completar términos de una sucesión gráfica o numérica de acuerdo a su posición, simplificar expresiones o ecuaciones empleando propiedades aditivas y multiplicativas o establecer equivalencias entre unidades de una misma magnitud; con apoyo de recursos; y compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones. Establece conjeturas sobre regularidades, equivalencias y relaciones entre dos magnitudes, y las justifica usando ejemplos o contraejemplos.</p>
	<p>Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización</p>	<p>Interpreta datos y relaciones no explícitas de localización y movimiento de los objetos, con las formas geométricas bi y tri dimensionales, su rotación, ampliación o reducción y determina en qué otras situaciones es aplicable.</p> <p>Expresa su comprensión utilizando lenguaje matemático sobre las propiedades de las formas bidimensionales o tridimensionales<sup>1</sup>; ángulos, superficies, volumen y capacidad; ampliaciones, reducciones, giros y la posición de un objeto en el plano cartesiano. Elabora diversas representaciones de una misma idea matemática, con gráficos y símbolos, relacionándolas entre sí.</p> <p>Elabora y ejecuta un plan orientado a experimentar o resolver problemas empleando estrategias heurísticas y procedimientos como estimar y medir ángulos, calcular perímetro, superficie, capacidad y volumen seleccionando el instrumento y la unidad convencional pertinente; con apoyo de recursos. Compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones. Elabora conjeturas sobre relaciones entre propiedades de las formas geométricas trabajadas y las justifica usando ejemplos o contraejemplos.</p>
	<p>Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre</p>	<p>Interpreta los datos en diversas situaciones, los organiza en tablas de frecuencia y los expresa mediante, variables cualitativas o cuantitativas discretas, la media aritmética o la probabilidad de un suceso. Determina en que otras situaciones son aplicables. Describe utilizando lenguaje matemático su comprensión sobre las preguntas y posibles respuestas para una encuesta, la información contenida en tablas y gráficos, el significado de la media aritmética y la mediana de un grupo de datos, los resultados de una situación aleatoria y la probabilidad de un evento. Elabora y emplea diversas representaciones de datos mediante gráficos de líneas o de puntos y la probabilidad como fracción o cociente; relacionándolas entre sí. Elabora y ejecuta un plan orientado a recopilar datos a través de una encuesta, organizarlos y presentarlos; determinar la media; determinar todos los posibles resultados de un experimento aleatorio; calcular la probabilidad de</p>

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
		<p>un evento como una fracción; con apoyo de recursos.</p> <p>Compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones. Establece conjeturas basadas en experiencias o relaciones entre datos y las justifica usando ejemplos o contraejemplos.</p>
Ciencia y Ambiente	<p>Indaga mediante métodos científicos situaciones que pueden ser investigadas por la ciencia</p>	<p>Busca las causas de un fenómeno que identifica, formula preguntas e hipótesis en las que se relacionan las variables que intervienen y que se pueden observar.</p> <p>Propone y comparte estrategias para generar una situación controlada en la cual registra evidencias de cómo los cambios en una variable independiente causan cambios en una variable dependiente.</p> <p>Establece relaciones entre los datos, los interpreta y los contrasta con información confiable. Comunica la relación entre lo cuestionado, registrado y concluido. Evalúa sus conclusiones y procedimientos.</p>
	<p>Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos</p>	<p>Justifica, en base a evidencia que proviene de fuentes documentadas con respaldo científico, las relaciones que establece entre: propiedades o funciones macroscópicas de los cuerpos, materiales o seres vivos con su estructura y movimiento microscópico; la reproducción sexual con la diversidad genética; los ecosistemas con la diversidad de especies; el relieve con la actividad interna de la Tierra; o entre otras comprensiones científicas.</p>
	<p>Diseña y produce prototipos tecnológicos que resuelven problemas de su entorno</p>	<p>Determina las causas del problema identificado usando diversas fuentes de información confiables y selecciona un parámetro a optimizar y un factor a minimizar para determinar la eficiencia, considera sus destrezas técnicas, el presupuesto y el tiempo disponible; justifica posibles beneficios directos de su alternativa de solución. Representa gráficamente su alternativa de solución, usando instrumentos geométricos e incluyendo dimensiones y unidades de medida estandarizadas; justifica, con conocimiento científico y fuentes de información confiables, el uso de modelos matemáticos sencillos para estimar parámetros, el uso de materiales según propiedades mecánicas y la secuencia de pasos a seguir en la implementación, apoyado en gráficos y textos. Realiza los procedimientos de las diferentes fases según el diseño, selecciona y usa herramientas e instrumentos apropiados para manipular materiales según sus propiedades siguiendo normas de seguridad: detecta imprecisiones en las dimensiones, procedimientos y selección de materiales y realiza los ajustes necesarios buscando alcanzar el funcionamiento esperado. Explica las bondades y limitaciones de su prototipo, sugiere mejoras o correcciones para su mejor funcionamiento: estima el parámetro y el factor seleccionados para determinar la eficiencia. Explica posibles impactos positivos y negativos del prototipo en diferentes contextos.</p>

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
		Comunica en forma oral, gráfica o escrita, en medios virtuales o presenciales, según sus propósitos y su audiencia, los resultados obtenidos, haciendo uso de términos científicos y matemáticos apropiados.
	Construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad	Establece relaciones entre el descubrimiento científico, el progreso tecnológico y los impactos en las formas de vivir y las creencias de las personas, describe las limitaciones que se presentan en el trabajo de científicos y tecnólogos. Justifica su punto de vista basado en el diálogo y las necesidades colectivas, respecto a posibles situaciones controversiales sobre el uso de la tecnología y el saber científico, distinguiendo y considerando evidencias científicas, empíricas y creencias.
P E R S O N A L  S O C I A L	Afirma su identidad	Practica estrategias de autorregulación de emociones a partir de la conciencia y valoración de sí mismo, describiendo sus características físicas, emociones primarias y secundarias; sus preferencias, gustos y opiniones. Disfruta de las actividades que realiza y toma decisiones por sí mismo; reconoce sus habilidades y defectos para participar con seguridad y confianza en diversas actividades y grupos familiares, escolares y culturales, de forma cooperativa y respetando la diversidad.
	Se desenvuelve éticamente	Identifica cómo influyen las emociones motivaciones, intereses, fines y resultados al opinar sobre acciones que se perciben como buenas o malas dando un porqué a su malestar, desacuerdo, indignación o agrado, acuerdo o satisfacción. Logra explicar por qué considera buenas o malas determinadas acciones con razones que van más allá del agrado o desagrado, elaborando las nociones de algunos valores éticos y verbalizándolos. Compara sus nociones de lo bueno y lo malo con las propias acciones a través de la identificación de sus resultados.
	Convive respetándose a sí mismo y a los demás	Trata a sus compañeros y compañeras sin discriminar o estereotipar por razones de apariencia, sexo, etnia, cultura o discapacidad, respetando sus derechos. Toma en cuenta los derechos de la infancia para influenciar positivamente en la construcción de normas de la convivencia en el aula. Muestra disposición por conocer otras culturas y extrae aportes de ellas. Utiliza los mecanismos y pautas que brinda la escuela para manejar conflictos. Pone en práctica la regla de las 4R en su espacio escolar.
	Participa en asuntos públicos para promover el bien común	Dialoga sobre asuntos de interés público, a partir de la formulación de preguntas y la exploración de diversas fuentes, que les permitan explicarlos. Reconoce las funciones de las principales autoridades e instituciones del Estado peruano, así como la Constitución como norma suprema. Formula argumentos que sustentan su posición y acepta las posibles razones del desacuerdo en las opiniones. Participa en acciones colectivas orientadas al bien

ÁREA	COMPETENCIAS	MAPAS DE PROGRESO POR CICLO
		común, la solidaridad, la protección de las personas vulnerables y la defensa de los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	Construye interpretaciones históricas	<p>Construye explicaciones generales de procesos históricos peruanos en los que, a partir de preguntas “propias y ajenas”, identifica causas vinculadas a la acción individual o colectiva y causas cercanas y lejanas. Además, identifica consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo en su familia o el país. En sus explicaciones describe algunos cambios y permanencias producidos en esos procesos.</p> <p>Para abordar estos temas selecciona, entre diversas fuentes brindadas por el docente, aquellas que le son útiles, e identifica su origen.</p> <p>Distingue algunas diferencias entre las versiones de distintas fuentes. Ordena cronológicamente un proceso y emplea décadas y siglos para referirse al tiempo. Utiliza conceptos sociopolíticos con referentes concretos en sus explicaciones.</p>
	Actúa responsablemente en el Ambiente	<p>Analiza y compara diversos espacios geográficos a diferentes escalas –local, regional, nacional–. Explica las problemáticas ambientales y territoriales a partir de sus causas, consecuencias y sus manifestaciones a diversas escalas.</p> <p>Explica los factores que incrementan o disminuyen la vulnerabilidad y cómo están considerados en el PPGRD de su localidad, región y país. Utiliza los puntos cardinales para ubicarse y ubicar distintos elementos en el espacio geográfico, y obtiene información geográfica en distintas fuentes y la comunica a través de diversos medios.</p>
	Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos	<p>Utiliza el dinero y sus recursos como consumidor informado, y para cuidarlos ejerce la práctica del ahorro. Explica las relaciones económicas entre los miembros e instituciones de la sociedad, comprendiendo que el Estado promueve y garantiza los intercambios económicos (producir, distribuir y consumir) de bienes y servicios y reconociendo los distintos medios de intercambio. Explica algunos cambios en su vida en función de la economía, así como el rol de la publicidad y cómo ésta afecta sus decisiones de consumo y gasto y sus presupuestos personales y familiares. Asimismo, reconoce la importancia de cumplir con las deudas y con el pago de tributos.</p>

## ANEXO 5. HORAS EFECTIVAS DE TRABAJO PEDAGÓGICO



### INFORME DE HORAS EFECTIVAS DE TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N° 38094/Mx-P "SANTA ROSA DE COCHABAMBA" SOCOS

UGEL	HUAMANGA	MES	MARZO
I.E.P.	N° 38094/Mx-P "S.R.C"	AÑO	2017
NIVEL	PRIMARIA	LUGAR	COCHABAMBA
MODALIDAD	EBR	DISTRITO	SOCOS
N° DE SECCIONES	6	PROVINCIA	HUAMANGA
DIRECTORA	EDNA LILIA ORÉ CHIPANA	DEPARTAMENTO	AYACUCHO

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Labo	Gr.	Sec ción	(*) N° Horas Programadas efectiv	HORAS EFECTIVAS DE TRABAJO ESCOLAR - MES DE MARZO																															TOTAL DE HORAS EFECTIVAS MENSUAL
						DIAS EFECTIVAS DE TRABAJO ESCOLAR																															
						L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	
01	ORÉ CHIPANA, Edna Lilia	40	AIP		40			8	8	8				8	8	8	8	8	8				8	8	8	8	8				8	8	8	8	8		184
02	TRELLES CURI, Nella Isabel	30	1		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
03	MOROTE CONTRERAS, Norma	30	2		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
04	TREJO HUAMAN, Donatilda Julia	30	3		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
05	LLALLAHUI LÓPEZ, Margarita	30	4		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
06	GOMEZ MOROTE, Carolina Rocio	30	5		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
07	CUADROS PAITÁN, Zósimo	30	6		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
08	LAHUANA TIPE, Junior Jhonatan	30	EF		30			6	6	6				6	6	6	6	6	6				6	6	6	6	6				6	6	6	6	6		138
09	MENDIETA ESPINOZA, Joel	40	PA		40			8	8	8				8	8	8	8	8	8				8	8	8	8	8				8	8	8	8	8		184
																																					<b>1334</b>

(\*) No se considera los días feriados:

LEYENDA:	
J =	FALTA JUSTIFICADA
I =	FALTA INJUSTIFICADA
-	DÍA FERIADO
LIC =	LICENCIA CON GOCE DE HABER

S. R. DE COCHABAMBA, 03 DE ABRIL DEL 2017

## ANEXO 6.

### CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
	Uchuy puquy ENERO	Entrega de cargo, renovación y juramentación de autoridades de la comunidad. Papa hallmay. Papa qutuy (iskay kuti). Trigo, cebada, habas quray. Mallichiy	Lluvias intensas Uywakuna michiy	Puyu qaway. Kusi kusi qaway.  Puquchiy uru Wiqrupa pawaynin Sankaypa sisaynin (allin papa kananpaq)	Tarpusqa chakrata mana sarupanachu. Sullantin kawsaykunata mana pallasachu. Mutuy quti. Remilla quti	Tunas mikuy. Mondongo Yuyu picante	Festejo de año nuevo. Bajada de reyes. Akuy Tinkay	Yuyukuna yanukuypi pukllay. Wiraqo pukllay Llamkay qatipakuy. Waytakunawan pukllay	10: Día Mundial de la Paz			
	Hatun puquy FEBRERO	Muchuy waraka. Araq papa allay Kawsaykuna kutipay Choqlllo hillwi	Lluvias intensas Aumento del caudal de ríos y riachuelos.	Presencia de abejas para una buena cosecha. Puyu, Killa qaway. Choqlllo qaraparin (el pelo del choclo se seca)	Kawsaykuna sullantin kaptinqa mana pallasachu.	Tunas mikuy. Convido, sara lawa, teqte de calabaza, mazamorra de leche. Yuyu pikanti mikuy. Sisan yuyu huñuy. Ataqu picante Yuyu picante	Ofrenda a los apus con motivo de la Virgen Candelaria Composición de canciones carnestolendas con contenido provocativos (fin de la época de escasez de alimentos). Tinkay	Juego de los carnavales (yunza, globos, agua). <b>Pulseo.</b> Yakuwan pukllay.	02: Día Mundial de los Humedales			
	Pawqar waray MARZO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llullu kawsay pallay.</li> <li>Yachaywasiman kutiykuy.</li> <li>Ayninakuspa minkanakuspa chakmakuy.</li> <li>Trigo joray</li> </ul>	Lluvias torrenciales.	Cuando abunda la tuna es señal de la abundancia de la papa. Chirapa qaway.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kawsaykuna sullantin kaptinqa mana pallasachu.</li> </ul>	Manka mallichiy: Teqte de arveja. Teqte de qawinka Ofrenda de los primeros productos para encomendar a los Apus – Dios. Llullu papa yanuy.	Carnavales. tinkay	pakapaka  Sillkawwan chuqanakuyi pukllay. Pulseo.	21 Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial. 22 Día Mundial del Agua. 26 Día mundial del clima y la adaptación	08 Día Internacional de la Mujer. 12 Día del idioma quechua.	Proyecto de aprendizaje	Nos organizamos para prevenimos contra las inclemencias de la naturaleza y cuidemos

## CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Consumo de productos verdes</li> <li>Retorno a la escuela.</li> </ul>		Habaschaku na punkiy punkiy kaptinqa pallanaña.		Chuqlu mikuy. Berros. sopa de calabaza			al cambio climático en el Perú. 31 La hora del planeta por el ahorro y la eficiencia energética.			nuestra integridad física.
	Aynway ABRIL	Llullu kawsaykuna huñuy.  Barbecho	Llovizna esporádica y presencia del arco iris.	Cambio del tallo de la papa de verde a amarillo, indica que la papa está madura. Chirapa presencia de loros qaway. Chakirun ruyan	Killa wañuchkaptin mana kawsaykunata pallanachu. Warmi killan chayamuptin mana kawsaykunata hapinmanchu. Llullu qalawasata (calabaza) mana tuqipinachu.	manka mallichiy Papa watya mikuy.  Llullu kawsaykuna mikuy. Humita Tasu lawa	toro velay, qatiy Akuy Taytacha yanapay. Tinkuy urqkunamanta	Mituwan pukllanakuna ruway. Sacha pilay. Pulseo.	07 Día Mundial de la Salud. 22 Día Mundial de la Tierra. 25 Día mundial de la vida sin ruido.	01 Día de la Educación. 14 Día de las Américas. 23 Día del Idioma Castellano. 25 Aniversario de Huamanga.	Proyecto de aprendizaje	Participamos en la cosecha y consumo de los productos verdes, para difundir su valor nutritivo  La nutrición valorizamos Vitaminas proteínas
	Aynway MAYO	papa allay. Sara arkuy. Venta intensiva de leche, queso, cuy y otros productos ganaderos rihu rutuy (arkuy). Quwi uyway	Inicio de la época de heladas o inicio de la época de sequía.	Suchu qaway para la cosecha del maíz. papapa yuran qilluyamuptin ,chaymi nin allinña allanapaq.  Antaqa rikurimuptin manañam paramunqañachu	Kawsaykunata huñuspa mana usuchinachu.	Pachamanka mikuy. Huminta ruray. tasu laway Papa watya mikuy. Huminta mikuy.  Huminta yanuy Sara aqa	Aysanakuy Fiesta de las cruces. Tinkay	Qistachakuna mascakuy	06: Día de la Pachamama 07: Día Mundial de la Salud 09 Día internacional de las aves. 22: Día Internacional de la Tierra. 28 Día del Idioma Nativo. 30 Día nacional de la papa. 31 Día nacional de la prevención de los desastres.	01 Día del Trabajo. 2º Domingo Día de la Madre.		valoremos el trabajo de la madre, participando en la cosecha de productos de la zona.

## CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
	Initi raymi JUNIO	Rihu rutuy, rihu iray Sara tipiy. Sara taqiy Kawsaykunata huñuruspa akllay. Qalawasa hawinka huñuy.	Presencia de heladas fuertes.	Seña: Suchu qaway (24). Siwarapa tullun qilluyaptin, rutunaña.	Mana chaskakunata yupanachu. Kawsaykunata huñuspa mana usuchinachu.	Qalawasa watya mikuy. Hawinka watya mikuy. Tortilla de harina de maíz o trigo. Concurso de platos típicos. Mondongo tamal yanuy, huminta yanuy, kukupa chupi mikuy. pacurma picante utu picante	Qachwa tusuy. Festejos de la fiesta de San Juan (24). Apukunaman haywakuy. Musuq wata qallariy. 14 Aniv. Distr. Socos. Tratanakuy. Tinkay	Iskuchawan (paja) pampanakuy. Purutu tinkay. Juegos nacionales deportivos escolares. Watya suwanakuy.	01 Día nacional del reciclador. 05 Día Mundial del Medio Ambiente. 26: Día Internacional de la Preservación de los Bosques.	04 Día de la Cultura Afroperuana. 05 Día del Prócer J. F. Sánchez Carrión. 07 Aniversario de la Batalla de Arica y de la Bandera. 3º Dom. Día del Padre. 24 Día del Campesino.	Proyecto de aprendizaje.	Cuidemos y valoremos el medio ambiente aprendiendo a reciclar nuestros desechos, y valorar al padre campesino.
	Anta silwa JULIO	Cosecha y trilla de cebada- trigo. Sara iskuy. Sara tindalay sara taji Muhu/muya akllay. panqa markay yarqa aspiy	Época de sequía	Siwarapa tullun qilluyaptin, rutunaña. Suchu qaway Wayra qayay. Sara panqa chakiruptinqa tipinañam.	Kaysaykunata huñuspa mana usuchinachu, waqankum.	Sanku mikuy. Picante de trigo. Sopa de morón. Mondongo. chochoqa chupi arveja picante qawinka api sara api Trigo picante.	Danzante de tijera. Qachwa canto de varones y mujeres en agradecimiento a la pacha mama.	Juego con la espiga de la cebada en el wayrachikuy. Dañwan pukllay. Pacha pawaypi pukllay. Kuchu kuchuwan (Ron,ron) lmitan el desfile. Waskawan pukllay.	04 Día internacional de la vida silvestre. 07 Día internacional de la conservación del suelo. 11: Día Mundial de la Población.	06 Día del Maestro. Semana patriótica. 15 Día del Deporte Nacional. 28 Perú suyupa raymin.	Proyecto de aprendizaje.	Participemos elaborando diferentes platos típicos del país y valoremos al maestro.

## CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
	Qapaq siwa AGOSTO	Warmi urquy. Kasarakuy. Wasi ruray, qatay, tikray. Yantakuy. Waraka simpay. Michka tarpuy. Karka huñuy. Kawsaykuna akllay.	Vientos fuertes.	Wayra qallariy. Anka waqan para nampaq. Waychaw waqan paranampaq.	Warmi mana wasi qatachkasqa qispinmanchu.	Patachi. Sura aqa upyay. Puca picante. Sopa de morón, haba seca. Sisan yuyu mikuy. Trigo picante.	Fiesta de Santa Rosa. Apukunaman haywariy uywakuna miranampaq. Danzante de tijera. Uywakunapa raymin markakuy	Juego de lazos en el corral entre varones y mujeres. Turu lasuy. Suwanakuy. Waskawan, qaytuwan chunkakuyipi pukllay. Juego de cometas. Purutu tinkay	09 Día internacional de las poblaciones indígenas. 2do viernes: Día interamericano de la calidad del aire.	06 Aniversario de la Batalla de Junín. 22 Día del Folklore. 28 Aniversario de Reincorporación de Tacna al Perú. 30 Día de Santa Rosa de Lima.	Proyecto de aprendizaje.	Celebremos con alegría nuestro aniversario institucional y comunal.
	Ouya raymi SETIEMBRE	Parquy. Wasi qispiy. Turu Watay Tarpuyapaq chakra allichakuy. Sara tarpuy. Tarpuy qallariy. Michka ñawpaq tarpuy.	Presencia de las primeras lluvias esporádicas Prolongación del calor.	Qarwaypiña sisa qaway Waytakuna rikuriynin. Anka waqan para nampaq. Waychaw waqan paranampaq.	Tarpuspa muqta mana usuchinachu.	Mazamorra de calabaza. Sara lawa. Puca picante quinua lawa	Harawi. Pago a la pachamama antes de la siembra. Apu suyuman pagapay.	Juego con canicas. Juego con la callampa. Kuchu kuchuwan puklla (Ron, ron). Pispiswan pukllay Waskawan, qaytuwan chunkakuyipi pukllay. Paka pakapi pikllay.	01 Día del Árbol. 16 Día de la capa de ozono y la protección frente a la radiación ultravioleta. 23: Día de la Primavera y la Juventud.	10 Día de la Familia. 23 Día de la Primavera. 29 Día Mundial de los Mares la Riqueza Pesquera.	Proyecto de aprendizaje.	Conocemos la importancia de la familia como base de la sociedad con diferentes actividades.

## CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
	Kantaray OCTUBRE	Hatun tarpuy uku (sara) sara tarpuy, parquy. Venta de productos almacenados.	Inicio de la época de lluvias fuertes.	atuq waqay uyariy (allin kawsay qispinampaq chuyata waqan suchu qaway, allin wata kanampaq Anka waqan para nampaq. Waychaw waqan paranampaq.	Qalachakilla tarpuna. Mana muhuta usuchinachu.	patachi. Picante de trigo. Picante de charki. Sopa de morón, etc. Picante de poroto	Apukunaman haywakuy allin kawsay qispinampaq. Pacha mamaman anqusuy.	Pakapakapi pukllay. Juego de trompo.	01 Día nacional del reciclador. 05 Día Mundial del Medio Ambiente. 16: Día Mundial de la Alimentación 21: Día Nacional del Ahorro de Energía. 26 Día internacional de los bosques tropicales.	08 Día de la Educ. Física. Aniversario del Combate de Angamos. 12 Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural. 1º Semana: Semana del Niño.	Proyecto de aprendizaje.	Identifiquemos el valor nutritivo de los productos de la zona, exponiendo platos típicos.
	Aya marka NOVIEMBRE	Tanta wawa ruray. Sara qallmay.  Trigo tarpuy Cebada tarpuy Papa tarpuy Arveja tarpuy	Presencia de lluvias.	kusi kusipa runtun qaway (Hatun kaptin, allin kawsay qispinqa). suchu qaway allin kawsay qispinampaq	Wasiman chiririnka hamuptin mana wischunachu.	Tamal, Qalawasa api, Tanta wawa puca picante. Trigo picante mikuy	Ayakunaman haywarikuy – wañukuqkuna watukuy. Kumparinunawan huñunakuspa pasyay. Unchuchuku takiy. Tinkay	Juego con el trompo. Qaytuwan chunkakuypi pukllay. chunkachiypi pukllay Pispis y illas	1º Semana: Semana Forestal Nacional. 04 Día internacional de la vida silvestre. 07 Día internacional de la conservación del suelo. 2da. Semana: Semana de la Vida Animal 25: Día Mundial del No Consumo de Plaguicidas.	01 Todos los Santos. 10 Día de la Biblioteca Escolar. 20 Día Mundial de la Declaración Universal de los Derechos del Niño.	Proyecto de aprendizaje.	Propiciemos que los estudiantes reconozcan sus derechos y deberes participando en diferentes actividades.

## CALENDARIO COMUNAL Y CÍVICO

TEMA EJE	MESES	ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD							CALENDARIO ECOLÓGICO	CALENDARIO CÍVICO ESCOLAR	UNIDADES DIDÁCTICAS	
		ACTIVIDADES	FENÓM. NATURALES	SEÑAS O SEÑALES	PROHIBICIONES Y REGULACIONES	COMIDAS	RITUALES/FIESTAS	JUEGOS			TIPO	NOMBRE
	Capaq raymi DICIEMBRE	<p>Kawsaykuna hallmay. Yachay wasimanta samay. Tarpukuy wichqay</p> <p>Trigo tarpuy Cebada tarpuy Papa tarpuy Arveja tarpuy Sara qallmay Papa qutuy</p>	Presencia de lluvias con relámpagos	sankay Achkata waytaptin, achkata papa rurunqa. Sankay wayta qaway. Chuchaw qaway.	Tarpusqa chakrata mana sarupanachu.	Tamal, mondongo Torrejas con maíz y papa. Aqa upyay. Sopa de morón, etc.	Fiestas de navidad. Villancicos. Wayllillas Tinkay	Representación del nacimiento con arcilla. Wiraqo pukllay. Pakapakapi pukllay. Imitan baile de huayllillas. Juego de chepa, chepa.	2do viernes: Día interamericano de la calidad del aire.	01 Día Mundial de Lucha Contra el SIDA. 03 Día de la Abolición de la Esclavitud. 09 Aniversario de la Batalla de Ayacucho. 10 Día de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Proyecto de aprendizaje.	Nos preparamos para recibir el nacimiento de Jesús.

